

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы интеллектуального развития младших школьников средствами речемыслительной деятельности	7
1.1. Проблемы индивидуальных различий в интеллектуальном развитии личности.....	8
1.2. Механизмы интеллектуального развития в образовательном процессе учащихся начальных классов.....	18
1.3. Роль речемыслительной деятельности в интеллектуальном развитии	29
1.4. Обучение речемыслительной деятельности младших школьников на основе доказательного дискурса.....	43
Глава 2. Развивающие возможности обучения фонетико-фонематическому анализу и каллиграфии	55
2.1. История формирования звукового анализа и каллиграфии.....	56
2.2. Каллиграфия как часть письменной культуры человечества....	65
2.3. Психофизиологические особенности формирования письменного навыка.....	73
Глава 3. Образовательная система интеллектуального развития младших школьников средствами речемыслительной деятельности	75
3.1. Образовательная система интеллектуального развития младших школьников средствами речемыслительной деятельности на основе доказательного дискурса.....	77
3.2. Деятельность ученика при реализации образовательной системы.....	86
3.3. Деятельность учителя при реализации образовательной системы.....	111
3.4. Методические рекомендации для учителя.....	129
Заключение	179
Библиография	183

ВВЕДЕНИЕ

С позиций гуманизма конечная цель образования состоит в том, чтобы каждый учащийся мог стать полномочным субъектом деятельности, познания и общения, свободной, самостоятельной личностью. Мера гуманизации образовательного процесса определяется тем, насколько этот процесс создает предпосылки для самореализации личности, раскрытия всех заложенных в ней природных задатков, ее способности к свободе, ответственности и творчеству.

Динамическое развитие научно-технического потенциала общества, лавинообразное нарастание объема информации в системе предметного знания сопряжены с быстрым обесцениванием (устареванием) многих представлений и практических умений, приобретенных в процессе обучения. В этих условиях начинает обнаруживаться недостаточная эффективность традиционной модели информационного обучения, где критерий усвоения учебного материала - способность воспроизвести его в той форме, в которой он предъявлялся учителем (заучивание правил, законов, примеров их практического использования). В связи с этим возникла крайне актуальная проблема развития интеллектуальных умений ученика.

Особое внимание в реформировании системы образования справедливо уделяется начальной школе, так как именно в начальном звене закладывается интеллектуальный потенциал ученика, развиваются познавательные интересы и учебная активность. Современное содержание образования должно задавать не только образцы научной мысли в виде систем понятий, но и средства, методы, алгоритмы, приемы, используемые наукой для получения знаний, т.е. не только конечный результат, но и процесс работы со знанием.

Младший школьный возраст обладает глубокими потенциальными возможностями для развития личности, ее сущностных сил. Л.И. Божович, А.А. Люблинская, Л.М. Фридман и др. подчеркивают особую значимость создания благоприятного социально-психологического климата, позволяющего ребенку

быстро усвоить первичные школьные требования и активно включиться в процесс получения знаний. Н.Ф. Талызина, М.И. Махмутов и др. указывают на то, что одной из главных причин, порождающих неуспешность ребенка в процессе обучения, является неумение учиться. Научить ребенка учиться самостоятельно, исследовать познаваемое явление, т.е. сделать его субъектом собственного образования, возможно лишь в том случае, если с начальной ступени школы ставить во главу угла интеллектуальное развитие школьника, поскольку именно интеллектуальные умения лежат в основе установления связей между отдельными знаниями.

Анализ философской, психологической и методологической литературы показал, что природа интеллекта определяется учеными неоднозначно. В аспекте стоящей перед нами проблемы особенно интересна та концепция, в рамках которой реализуется процессуально-деятельностный подход к объяснению природы интеллекта (интеллект рассматривается как особая форма человеческой деятельности).

Рост интеллектуального компонента в овладении речемыслительной деятельностью усиливает роль направленности обучения на саморазвитие ребенка. В связи с этим учёные предлагают разные средства для улучшения образовательного процесса в традиционной школе: М.И. Дидора, Н.А. Лукьянова, Е.Г. Михайловский, М.Н. Нурмухамедова - развитие самостоятельности школьников; И.А. Мищерова, Л.А. Немчикона, Г.Н. Шорникова - формирование интеллектуальных умений в ходе решения учебных задач; В.П. Барабаш, И.Г. Пчелинцева - проблемно-поисковая деятельность; Т.М. Николаева - сочетание разных форм работы; Л.М. Захарова, Л.А. Яцкеич - индивидуально-дифференцированный подход в обучении младших школьников и т.д.

Под влиянием все возрастающих требований жизни к личности, творческому и рефлексивному ее компоненту проблема интеллектуального развития никогда не потеряет своей актуальности. На сегодняшний день в практике работы начальной школы отмечаются противоречия между:

– многообразием подходов в начальном образовании и отсутствием эффективных технологий и систем обучения письму и чтению младших школьников;

– интеллектуально-психологическим потенциалом развития младшего школьника и уровнем востребованности этого потенциала в образовательном процессе;

– необходимостью определения сущности и содержания речемыслительной деятельности младших школьников и слабой теоретической и практической разработанностью проблемы;

– возросшей необходимостью включения младших школьников в речемыслительную деятельность с целью развития рефлексивных умений и сложившейся практикой бессистемного использования различных способов и приемов ее организации;

– возможностью использования речемыслительной деятельности как средства интеллектуального развития и отсутствием надежной образовательной системы интеллектуального развития младших школьников, приводящей к росту их коммуникативной компетентности.

Решение данных проблем требует особого внимания, поскольку именно в начальных классах закладываются основы интеллектуальных умений, которые являются мощным фактором общего развития учащихся. Интеллектуальные умения на основе речемыслительной деятельности могут трактоваться как особый вид аналитической деятельности, обеспечивающей реальное движение к новым знаниям (новые знания являются продуктом речемыслительной деятельности).

Важнейшим средством, при помощи которого школьник овладевает познавательным опытом, накопленным человечеством, то есть овладевает письменноречевой деятельностью, является активная передача школьникам научных знаний и способов их получения. Развитие целостного мышления у детей младшего школьного возраста аналитически складывается из трёх видов мыш-

ления: наглядно-образного, наглядно-действенного и словесно-логического. Недоразвитие в процессе обучения одного из этих видов мышления приводит детей к проблемам в речемыслительной деятельности.

В настоящее время дидактика современной общеобразовательной школы, в основном, опирается только на словесно-логическое мышление, игнорируя два других вида: наглядно-образное и наглядно-действенное. Чтобы интеллектуально-психологический потенциал младшего школьника в образовательном процессе был востребован, необходимо через чувственную сферу детей развивать наглядно-образное мышление. У ребенка наглядно-образное мышление образует первую ступень развития мышления. Наглядно-действенное мышление связывает чувственное познание (наглядно-образное мышление) и абстрактное понимание (словесно-логическое мышление).

Обучать детей младшего школьного возраста наглядно-действенному мышлению на основе доказательного дискурса – значит раскрыть связи и отношения между звуком и буквой, между звучанием и смыслом. Такое обучение приводит не только к определенному практическому результату (овладению навыками чтения и письма, выполнению элементарных орфографических операций и т.п.), но и к значительному общеразвивающему эффекту. При формировании у младшего школьника простейших абстрактных представлений о звуках речи происходит его интеллектуальное развитие: обучение логическим операциям, рассуждению, анализу, синтезу, обобщению.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Понятие интеллект используется в философии, психологии, педагогике при изучении проблемы мышления и деятельности. Именно поэтому в первой главе мы рассматриваем, во-первых, *содержательный* аспект интеллектуального развития учащихся, который, собственно, и отражает смысл, вкладываемый как в общую цель – всестороннего и гармонического развития личности, так и в конкретную задачу развития интеллектуальных умений учащихся. Во-вторых, мы рассматриваем *теоретическое решение* проблемы интеллектуального развития младших школьников. В ходе анализа работ были выделены авторы, занимающиеся интересующими нас вопросами, установлены их позиции, что позволило выявить изученность проблемы исследования.

Основная идея Федеральных образовательных стандартов заключается в том, что школа должна обеспечить ученика универсальными умениями и навыками. Все оптимистические концепции развития человека выделяют *жизненно важный аспект* некоторых умений, приобретаемых на определенном этапе развития. Те элементы опыта, которые в *данный момент жизни* играют решающую роль в дальнейшем ходе развития личности, слагают систему жизненно важных умений.

Решающую роль в приобретении знаний, а, следовательно, определенных умений, принадлежит социальным взаимодействиям. Социальные взаимодействия определяют механизм разделения функций, с одной стороны, и способ овладения ими – с другой. Так, например, управляемые социальные взаимодействия, которые первоначально служат в качестве инструментов для социальной реализации процессов мышления и коммуникации, начинают позднее выполнять роль когнитивной функции саморегуляции и умственного представления той или иной информации. В этом смысле мы рассматриваем

речемышлительную деятельность младшего школьника в качестве ключевого конструкта в индивидуальном развитии интеллекта.

1.1. Проблемы индивидуальных различий в интеллектуальном развитии личности

Интеллект (от лат. *intellectus* - познание, понимание, постижение, рассудок; синоним: ум) - обобщенная характеристика мыслительных способностей и рационально-познавательных возможностей человека, лежащих в основе его сознательной деятельности.

Проблема соотношения обучения и умственного развития ребенка на протяжении многих лет являлась основополагающей для отечественной педагогической психологии. Характерно, однако, что термин «интеллект» в этих исследованиях практически не использовался. Тем не менее, на определенном этапе эта проблема приобрела некоторый новый акцент, чрезвычайно существенный для выхода в сферу общепсихологического исследования интеллекта, и выступила как проблема обучаемости.

Ключевое значение в данном случае имел тот, очевидный каждому учителю, факт, что разные учащиеся испытывают различные трудности при усвоении учебного материала. Одни легко схватывают содержание понятий, другие нуждаются в дополнительных объяснениях; одни легко объединяют знания из разных областей, тогда как у других знания существуют параллельно, не соприкасаясь; у одних легко образуются новые связи, у других с трудом. Выяснилось, что интеллект – это не только продукт, но и предпосылка обучения.

Наиболее полно общая одаренность проявляется в интеллекте, который Б.Г. Ананьев [12] определял как многоуровневую организацию познавательных сил, охватывающую психофизиологические процессы, состояния и свойства личности. С.Л. Рубинштейн [105] рассматривал интеллект с позиции по-

ведения человека и выделял два основных компонента: интеллект как способность познавать окружающий мир и как способ регуляции поведения на основе этого познания.

Одна из самых важных функций интеллекта - способность человека к адаптации в окружающей среде через взаимодействие с ней. Выделяют два вида адаптации: ассимиляция - приспособление ситуации, через изменение ее условий, к человеку, его индивидуальному стилю умственной деятельности и аккомодация - приспособление человека к изменяющейся ситуации через перестройку стиля мышления.

Л.М. Веккер [36] определяет интеллект как общую способность человека действовать целесообразно, мыслить рационально и эффективно функционировать в окружающей среде. В структуре интеллекта существует две подструктуры: вербальный интеллект и невербальный интеллект. Вербальный интеллект - интегральное образование, функционирование которого осуществляется в словесно-логической форме с опорой на знания. Невербальный интеллект - интегральное образование, функционирование которого связано с развитием наглядно-действенного мышления с опорой на зрительные образы и пространственные представления. Существует еще профессиональный интеллект, ориентированный на специализацию в деятельности и социальный интеллект - умение решать проблемы межличностных отношений.

В итоге был сделан вывод о том, что общая направленность интеллектуального развития по мере продвижения по разным возрастам характеризуется единством процессов когнитивной дифференциации (возрастанием выраженности свойств отдельных познавательных функций) и процессов когнитивной интегрированности (усилением многофункциональных связей между познавательными функциями разного уровня), задающих «архитектонику» целостной структуры интеллекта. Б.Г. Ананьев [1, 2] постоянно подчеркивал глубокое единство теории интеллекта и теории личности. С одной стороны, потребности, интересы, установки и другие личностные качества определяют актив-

ность интеллекта. С другой стороны, характерологические свойства личности и структура мотивов зависят от степени объективности ее отношений к действительности, опыта познания мира и общего развития интеллекта.

«Понятие интеллекта всегда являлось источником парадоксов. Казалось бы, это одно из наиболее очевидных понятий психологии, но в то же время и одно из наиболее неуловимых», - считает У. Эстес [152, с.740-749]. Холодная М.А. [132, с.48-49] выделяет несколько основных подходов, для каждого из которых характерна определенная концептуальная линия в трактовке природы интеллекта:

1. Социально-культурный подход: интеллект как результат процесса социализации, а также влияния культуры в целом (Дж. Брунер, Л. Леви-Брюль, К. Леви-Стросс, А.Р. Лурия, Л.С. Выготский).

2. Генетический подход: интеллект как следствие усложняющейся адаптации к требованиям окружающей среды в естественных условиях взаимодействия человека с внешним миром (У.Р. Чарлсворз, Ж. Пиаже).

3. Процессуально-деятельностный подход: интеллект как особая форма человеческой деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, Л.А. Венгер, Н.Ф. Талызина, О.К. Тихомиров, К.А. Абульханова-Славская).

4. Образовательный подход: интеллект как продукт целенаправленного обучения (А. Стаатс, К. Фишер, Р. Фейерштейн, Н.А. Менчинская, З.И. Калмыкова, Г.А. Берулава).

5. Информационный подход: интеллект как совокупность элементарных процессов переработки информации (Х. Айзенк, Э. Хант, Р. Стернберг).

6. Феноменологический подход: интеллект как особая форма содержания сознания (В. Кёлер, К. Дункер, Р. Мейли, Р. Глезер, М. Чи, Дж. Кэмптон).

7. Структурно-уровневый подход: интеллект как система разноуровневых познавательных процессов (Б.Г. Ананьев, М.Д. Дворяшина, Е.И. Степанова, Б.М. Величковский).

8. Регуляционный подход: интеллект как фактор саморегуляции психической активности (Л.Л. Терстоун, Р. Стернберг).

Все перечисленные подходы являются мощными теоретическими течениями с чрезвычайно богатой и блестяще разработанной эмпирической базой.

Анализ отечественных и зарубежных исследований показывает, что можно выделить несколько основных подходов к проблеме индивидуальных различий в интеллектуальном развитии ребенка в соответствии с различными аспектами рассмотрения данной проблемы.

В рамках первого подхода различия в интеллектуальном развитии связываются с общей моделью развития интеллекта. Как правило, эти различия интерпретируются с помощью понятия «общие умственные способности». Дж. Б.Кэрролл [148] подчеркивает, что при изучении способностей основная проблема заключается в определении психологических качеств, которые рассматриваются как способности; в нахождении их места в познавательной деятельности и в их измерении, позволяющем выявить уровень развития способностей. Иными словами, под общими умственными способностями понимаются качества интеллекта, стоявшие за определенными количественными показателями его развития.

Данные качества и их группы определяются в основном путем использования статистических моделей анализа интеллекта, а уровень развития умственных способностей традиционно измеряется с помощью тестов интеллекта. Естественно, что и построение самих тестовых систем, и интерпретация получаемых с их помощью результатов основывались на той или иной концепции развития интеллекта. Первым шагом в данном направлении являются тесты А.Бине [146], получившие широкое распространение в модификации Л.Термена [163-164]. Последний рассматривал интеллект как целостную способность к абстрактному мышлению, границы которой определяются наследственностью. Данное понимание соотносимо с теоретической моделью

развития интеллекта Ч. Спирмена [162], полагавшего, что основной характеристикой интеллекта является наличие общего фактора (g).

Соответственно индивидуальные различия в развитии интеллекта определяются его «количеством», измеряемым IQ. Различия в IQ позволяют дифференцировать детей по их интеллектуальным способностям от умственной отсталости до умственной одаренности. В соответствии с данными различиями в настоящее время создаются образовательные программы и системы работы с детьми, имеющими разный уровень развития умственных способностей (Бойко Е.И. [33]).

Серьезный шаг в анализе развития интеллекта был сделан Д. Векслером [170], который начал рассматривать интеллект как структурное образование. Под интеллектом Д. Векслер понимал *способность целенаправленно действовать, рационально размышлять и эффективно взаимодействовать с окружающей действительностью*. При таком общем определении интеллекта Д. Векслер разделил умственные способности на вербальные и невербальные (способности к представлениям) и показал, что у разных детей может доминировать та или иная группа способностей. Дифференцированная оценка уровня умственного развития детей по двум данным шкалам позволяет выявить не только возрастные, но и качественные индивидуальные особенности развития интеллекта.

Аналогично Л. Терстоун [166] выступил против идеи характеризовать интеллект с точки зрения развития его общего фактора. Он показал, что существуют различные группы способностей и дети, имеющие высокие показатели развития одних способностей, могут иметь низкие показатели развития других. Он показал также, что данные способности не только являются индивидуальными характеристиками умственного развития детей, но и имеют различную динамику развития на протяжении человеческой жизни (от рождения до 20 лет).

Наиболее дифференцированная модель развития интеллектуальных способностей была представлена Дж. Галфордом [153]. Он определил умственные способности как единство *операций, содержания и продукта*. Умственные способности Дж. Галфорд сгруппировал в три типа интеллекта: конкретный, абстрактный, социальный. Таким образом, данная модель дает возможности разделения детей на группы по особенностям развития их интеллекта на основании анализа, как уровня развития отдельных способностей, так и типа интеллекта.

Несколько позже Р. Кеттелл [149] разделил интеллект на два вида: флюидный и кристаллизованный. Уровень развития флюидного интеллекта определяется генетически, и именно он устанавливает верхние границы развития интеллектуальных способностей. Развитие кристаллизованного интеллекта основывается на факторах влияния окружающей среды и связано с особенностями обучения ребенка. На материале теста Векслера Р.Кеттелл показал несовпадение этих видов интеллекта у отдельных детей. Таким образом, в данной группе исследований характеристика индивидуальных различий в умственном развитии ребенка определяется выраженностью структурных компонентов. Психологи, работающие в русле данного подхода, ставили цель «очистить» предлагаемые детям задания от возможности использовать конкретные знания, т.е. стремились к выявлению чисто интеллектуальных возможностей ребенка вне его конкретного опыта. Реализация подобной тенденции привела к известному противоречию: с одной стороны, выявлялись интеллектуальные способности ребенка «в чистом виде», с другой стороны, оставалось совершенно непонятным, как данные способности соотносятся с проявлениями интеллекта ребенка в реальных ситуациях, прежде всего в обучении. Подобное противоречие в значительной степени было преодолено в русле второго подхода.

Второй подход к анализу различий в интеллектуальном развитии детей можно охарактеризовать как психолого-образовательный. В рамках данного

подхода умственное развитие ребенка рассматривается в контексте обучения. С одной стороны, здесь анализируются достижения детей в отдельных сферах обучения (прежде всего в математике и чтении) с помощью специально разрабатываемых тестов достижений. На основе результатов данных тестов планируется индивидуальная работа с детьми по их продвижению в отдельных областях знаний. С другой стороны, особенности развития умственных способностей детей рассматриваются в связи с их продвижением в ситуации обучения, с их академической успешностью. В данном случае перед педагогами раскрываются стратегии индивидуальной работы с детьми в зависимости от особенностей развития их умственных способностей. Наиболее ярким выражением данного подхода является теоретическая модель умственного развития, разработанная А.и Н. Кауфманами [157, 158] и представленная в их диагностической системе. Эти авторы основывались на работах А.Р. Лурия [159, 160] и других исследователей, где были показаны особенности переработки информации в процессе познавательной деятельности.

Таким образом, психолого-образовательный подход рассматривает развитие умственных способностей в контексте продвижения ребенка в образовательной ситуации. В целом в русле, как первого, так и второго подходов различия в интеллектуальном развитии детей рассматриваются в зависимости от того, что выделяется в качестве компонентов структуры интеллекта. Эти подходы характеризуют развитие способностей ребенка через определенную структурную модель интеллекта и особенности функционирования каждого структурного компонента. При этом в значительной степени в стороне остается анализ индивидуальных вариантов применения той или иной группы способностей.

В *третьем подходе* определенно просматривается тенденция выявить индивидуальные особенности в умственном развитии в зависимости от того, как ребенок использует свой ментальный опыт. Для этого подхода характерен

анализ когнитивных стилей, используемых субъектом при работе с информацией.

С точки зрения этимологии слово «стиль» (*stylos* – греч) означает палочку для написания на восковых досках с острым и тупым концами. Интересно, что уже в своем первоначальном смысле слово «стиль» включает в себя два противоположных по смыслу качеств, которые необходимы для успеха. Острым – писали, а тупым концом стирали неверно написанное слово.

В энциклопедических словарях обычно выделяются два – опять же противостоящих друг другу – аспекта значения этого слова:

1) стиль как индивидуально-специфический способ (манера, приёмы) поведения, т.е. характеристика *процесса* деятельности;

2) стиль как совокупность отличительных черт творчества определенного автора, т. е. *характеристика* продукта деятельности.

Впоследствии значение слова «стиль» формировалось как междисциплинарное понятие: «стиль эпохи», «художественный стиль», «стиль научного мышления».

Под индивидуально-своеобразным способом переработки информации, который использует человек, принято понимать природу когнитивных стилей. Уиткин подчеркивал, что когнитивные стили являются достаточно устойчивой характеристикой на протяжении жизни и определяют как академические успехи, так и социальное поведение. Надо отметить, что вряд ли возможно жестко разделить детей по преобладанию того или иного когнитивного стиля, чаще встречаются смешанные типы. Тем не менее, подобное разделение ориентирует психолога и педагога на особенности поведения ребенка и решения им познавательных задач.

Дж. Каган [156] выделяет импульсивный и рефлексивный стили по способу решения детьми предложенных задач. Дети, которые осуществляли свою деятельность, как правило, быстро и неаккуратно, были отнесены к импуль-

сивному стилю. Те же, кто выполнял задания более медленно, но аккуратно, – к рефлексивному.

Нельзя сказать об однозначном преимуществе одного стиля перед другим: например, при решении задачи на быстрое определение соответствия формы одной фигуры форме другой импульсивные дети имели явные преимущества перед рефлексивными. В школе, как правило, лучше учатся рефлексивные дети, так как школа требует в основном аккуратности в работе с новым материалом.

В настоящее время наличие данных стилей дискутируется, так как в целом рефлексивность с возрастом увеличивается. Поэтому ряд исследователей полагают, что уровень импульсивности и рефлексивности характеризует возрастные, а не индивидуальные особенности ребенка. Данный подход дал возможность обратить внимание на вариативность способов, стоящих за сходными количественными показателями.

М.А. Холодная когнитивным стилям дает такую характеристику: *«Когнитивный стиль – это индивидуально-своеобразный способ переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего»* [131].

Рассмотренные подходы с достаточной полнотой и с различных позиций отвечают на вопросы о том, что и как проявляется в индивидуальных вариантах интеллектуального развития ребенка. Остается открытым вопрос об оптимальных условиях такого развития и возможностях их индивидуализации в рамках школьного обучения. Данный вопрос находит свое освещение в русле четвертого подхода к анализу индивидуальных различий в умственном развитии детей.

В качестве *четвертого подхода* можно выделить рассмотрение стилей учения. Прежде всего, следует уточнить значение термина «стиль учения». Этот термин, появившийся в западной психолого-педагогической литературе в

70-х годах прошлого столетия, характеризовал типичный для данного индивидуума подход к процессу своего обучения.

Для обозначений индивидуальных различий в познавательной деятельности учащихся в условиях школьного обучения было введено понятие «стиля учения». Каждый человек мыслит в рамках того познавательного стиля, который у него сложился, считая присущую ему форму понимания происходящего единственно возможной и «верной». Сегодня *стиль учения* рассматривается как индивидуально-своеобразные способы усвоения информации в учебной деятельности.

Так, Р. и К. Даны [151] показали, что уровень успешности продвижения детей в обучении зависит от соответствия *условий* обучения, предпочитаемому ими *стилю учения*, который представляет собой выраженные предпочтения учащегося в отношении организации образовательной среды. Как известно, между собой дети различаются определенными особенностями стратегий познавательных процессов.

Помимо перечисленных структурных подходов к рассмотрению различий в умственном развитии детей существует большая группа исследований, характеризующих данные различия с точки зрения принадлежности ребенка к той или иной группе. Это работы, в которых анализируется влияние на интеллектуальное развитие таких факторов, как пол ребенка ([85] и др.), социоэкономический статус семьи ([53] и др.), расовые и этнические различия ([22], [51] и др.), наследственность ([101], [161] и др.).

Таким образом, можно отметить, что основные подходы к анализу индивидуальных различий в интеллектуальном развитии ребенка группируются вокруг трех основных проблем.

Первая из них — это *структура* интеллектуальных способностей и доминирование в развитии того или иного компонента данной структуры.

Вторая проблема может быть охарактеризована с точки зрения применения различных *способов функционирования когнитивных структур* (наличие различных когнитивных стилей).

И, наконец, *третья* — это выявление *индивидуальных предпочтений* в организации условий умственного развития ребенка и их обеспечение в конкретных образовательных ситуациях.

Каждая из данных проблем оставляет широкое пространство возможностей их дальнейшего изучения. Перед школой стоит главная цель – понять природу ученика, его познавательные возможности. Как писал А. Дистервег, «развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью» [133].

1.2. Механизмы интеллектуального развития в образовательном процессе учащихся начальных классов

Поднимая теоретический вопрос перехода умений в навыки, то есть, исследуя природу «свернутых» процессов, мы эту проблему решаем в практическом плане, то есть раскрываем, какие мысленные (интеллектуальные) операции должен произвести младший школьник, например, во время воспроизведения текста (во время чтения), а какие перед записью слова.

Интеллектуальный потенциал человека проявляется в его способности быстро и эффективно осваивать разнообразный материал, скорости *обучения*, способности абстрактно-логического понимания причинно-следственных связей, в умении адекватно использовать свои знания и опыт в решении сложных мыслительных задач и проблемных ситуаций.

Существенные сдвиги в интеллектуальном развитии ребенка возникают в школьном возрасте, когда его ведущей деятельностью становится учение, направленное на усвоение систем понятий по различным предметам. Эти

сдвиги выражаются в познании все более глубоких свойств предметов, в формировании необходимых умений и навыков. Навыки и умения как способы действий всегда включены в конкретные виды деятельности.

М.А. Данилов [55] определяет умения и навыки как «усвоенный опыт различных способов деятельности». Имеют место определения умений как практического действия, осознанной, преднамеренной интеллектуальной деятельности. «При изменении внешних обстоятельств, когда человеку приходится вступать в новые отношения со средой, решать новые задачи, ведущим видом деятельности являются умения», утверждает Е.А. Милерян [86, с. 48]. Большинство авторов определяют умение как готовность (или способность) к целесообразному выполнению умственных или физических действий при изменяющихся условиях. Умение – это возможность выполнять действие в соответствии с целями и условиями, в которых человеку приходится ориентироваться, считают А.В. Усова, А.А. Бобров [125, с.5]. В качестве характерных признаков указывается осознанность действий в соответствии с заданной целью. Ю.К. Бабанский называет умением «сознательное владение каким-либо приемом деятельности» [16, с.7]. При этом должен быть выбор наиболее правильных и коротких путей (Д.М. Кирюшкин, В.С. Полосин [69, с. 102]).

Е.А. Милерян характеризует умения “сознательностью, интеллектуальностью, целенаправленностью, произвольностью, плановостью, ...прогрессивностью, практической действенностью, слиянием умственных и практических действий, а также вариативностью способов достижения целей деятельности. Во всех этих свойствах раскрывается специфическая природа умений, их взаимосвязь с навыками и знаниями” [86, с. 52-53].

В связи с тем, что практически невозможно отдать предпочтение какому-либо одному определению, выделим наиболее существенные признаки умений.

Умения представляют собой результат овладения способами учебно-познавательной деятельности. Этот результат выражается в *готовности* чело-

века совершать действия. Умения *формируются* и проявляются в действиях. Однако ученик, усвоивший, например, способ решения задачи, хотя, может быть, в данный момент не решает ее, но умением владеет. Поэтому не следует отождествлять умения и действия.

Умения *совершенствуются* упражнениями в изменяющихся условиях, т.е. в процессе переноса способов действий в более или менее измененную и новую учебную ситуацию. При *совершенствовании* умений они в целом не автоматизируются, поскольку этому процессу не подвержено центральное звено решения мыслительных задач: нахождение принципа (основной идеи) ее решения на основе связи известного с неизвестным. Поэтому отмечается, что действия, совершающиеся с помощью умений, всегда осознаваемы (С.Л. Рубинштейн [104], Е.А. Милерян [86]).

Процесс формирования умений рассматривается в плане обучения учащихся способам «переноса» приемов учебной работы (Е.Н. Кабанова-Меллер [66]); приемам учебной работы, носящим межпредметный характер (Д.Н. Богоявленский [26]); обобщенным умениям умственных действий (З.М. Калмыкова, Н.А. Менчинская [28, 68]). Намеченные в работах отечественных ученых пути развития интеллектуальных умений послужили источником в разработке теоретических посылок нашего исследования.

В управлении деятельностью учащихся в процессе обучения их умениям важное значение имеет определение условий для правильного выполнения новых действий (П.Я. Гальперин [41, 42], Н.Ф. Талызина [119]). К ним отнесено определение ориентировочной основы действия, которая обеспечивает установление обратной связи. Ориентировочную основу действий составляют: а) описание последовательности операций, из которых состоит новое действие; б) полный набор ориентиров и способов выполнения каждой операции.

Анализ различных точек зрения, изучение содержания и структуры умений позволили определиться в собственной позиции по исследуемому вопросу. Мы принимаем следующее определение понятия умений: **умения** – это го-

товность индивида совершать сознательные действия, которая приобретена на основе усвоения способов учебно-познавательной деятельности.

Как видно из сказанного выше, исходным пунктом нашего исследования является выявление и возможно более полная характеристика объекта развития, которым являются *умения*. Иными словами, прежде чем ответить на вопрос «*как* развивать?», мы определяем «*что*, собственно, следует развивать?». В контексте проводимого исследования более актуальной задачей является определение понятия *интеллектуальных* умений. Только правильно определив понятие, можно правильно оперировать им, правильно провести любую мыслительную операцию: поставить вопрос, правильно на него ответить, умозаключать (рассуждать), объяснять и т.д. и т.п. Поэтому поясним, как мы определяем понятие «интеллектуальные умения».

Иметь понятие об интеллектуальных умениях означает, прежде всего, умение по определенному *признаку* отличить интеллектуальные умения от всех других умений. Такого рода признак называют *специфическим признаком*. Попробуем дать представление об этом признаке, т.е. разъяснить этот признак.

Анализ большого числа (более 30 источников) публикаций, учебников и учебных пособий по педагогике, современной дидактике и частным методикам, методических разработок позволил выделить следующее:

1. Большая часть авторов, используя дефиницию «интеллектуальные умения», вообще не определяет ее (ни остенсивно, ни вербально).

2. Авторы, которые определяют понятие интеллектуальных умений вербально, цитируют при этом первоисточник (трактуют термин, ссылаясь на работы известных психологов и педагогов).

3. Авторы, которые определяют понятие интеллектуальных умений остенсивно и, следовательно, не выделяют при этом определяющий признак, как, например, М.В. Зуева, Б.В. Иванова.

4. Ученые, дающие вербальное определение понятию “интеллектуаль-

ные умения”, в качестве определяющего признака выдвигают *способ деятельности* (теоретический).

Для нас представляет интерес позиция М.Н. Скаткина [113], который говорит, что “среди навыков и умений следует отличать такие, которые связаны непосредственно с *осмыслением* знаний (общелогические и рефлексивные), и такие, которые являются *только условием*, способствующим самостоятельному усвоению и приобретению знаний. Это умения учебной работы. К ним относят: конспектирование, аннотирование, рецензирование, работу со справочниками и т.д. Учитывая выше сказанное, следует признать, что общелогические и рефлексивные умения являются интеллектуальными умениями (рефлексия как особый вид мыслительной деятельности – аналитической), они связаны с осмыслением знаний.

Таким образом, ***интеллектуальными умениями*** мы определяем целостность (единство) мыслительных операций и рефлексивных действий, характеризуя эту целостность как дифференцированную, отличающуюся выделенностью составляющих ее частей, каждую из которых можно развивать более или менее автономно. Предложенное явное определение понятия *интеллектуальных умений* согласуется с контекстом, в котором он встречается, не содержит логического круга и не является самопротиворечивым. Именно в таком значении понятие интеллектуальных умений используется в работе.

В заключение мы остановимся еще на одном немаловажном аспекте рассматриваемого вопроса. Дело в том, что общенаучное понятие «развитие» в педагогике считается еще не установившейся категорией, несмотря на очень широкое его применение. Его смысл то чрезмерно сужается, то безмерно расширяется. Неопределенны и границы применения в педагогике и другой педагогической категории – «формирование». Под ***интеллектуальным развитием*** мы понимаем формирование и совершенствование мыслительных операций и рефлексивных действий в их дифференцированной целостности.

Среди основных общелогических умений мы выделяем те умения, без

которых невозможно обучить младшего школьника необходимым для всего последующего образования чтению и письму:

- Анализ – практическое или мысленное разложение изучаемого объекта на характерные для него составные элементы, выделение в нем отдельных сторон, изучение каждого элемента или стороны объекта в отдельности как части целого (И.Н. Пospelов [98, с.45]).

- Синтез – практическое или мысленное соединение элементов (частей) или свойств (сторон) изучаемого объекта в единое целое (конструирование, «стягивание» информации на основе ассоциаций и составление композиций, моделей и систем, то есть целостных объектов) [98, с.47].

Любая учебная работа совершается и через анализ, и через синтез. Аналитическое мышление учащихся формируется в процессе изучения нового учебного материала, в процессе движения от *незнания* к *знанию*. Развивающееся при этом процессе аналитическое мышление одновременно обеспечивает учащимся интеллектуальные способности в различных областях деятельности.

Элементарным синтезом является *суммирующий синтез*, в результате которого части целого соединяются вместе, составляя сумму их. Подлинный синтез не является механическим соединением частей в целое, он не просто сумма частей целого. Подлинный синтез как определенная и особая мыслительная деятельность дает качественно новый результат, некоторое новое знание действительности. Допустим, что в итоге синтезирующей мыслительной деятельности из неких *A*, *B* и *C* создается новое *D*. Это *D* представляет собой новое и самостоятельное целое, не сводимое к простой сумме *A*, *B* и *C*. В *D* содержатся *A*, *B*, *C*, но не в самостоятельном, а в скрытом виде.

Различные виды анализа и синтеза, а также закономерности их развития исследовались Н.Д. Богоявленским, З.И. Калмыковой, А.А. Люблинской, Н.А. Менчинской, С.Л. Рубинштейном, М.Н. Шардаковым в процессе изучения школьниками разных учебных предметов [25, 26, 27, 28, 68, 85, 104, 105,

106, 107, 138]. Анализ и синтез – две стороны единого мыслительного процесса. В мыслительной деятельности школьников анализ и синтез совершаются в единстве для получения знаний.

- Сравнение – это мыслительная операция, состоящая в установлении признаков сходства и различия между предметами и явлениями, что помогает уточнению содержания представлений об этих предметах, т.к. при этом выделяются существенные признаки, которые и составляют некоторую общность явлений или предметов, а установление различий помогает конкретизации знаний и формированию понятий, потому что при этом выясняется “особенное”, характеризующее данный предмет, в отличие от общих в сходных предметах, такая работа создает большой стимул для развития произвольного внимания учащихся [98, с.62].

- Обобщение – соединение сходных предметов по случайным, общим для них признакам (генерализация, т.е. установление родовидовых отношений); на более высоком уровне находится такое обобщение, когда человек объединяет предметы, действительно имеющие множество сходных признаков, как основных, так и частных, случайных [98, с.74].

- Рефлексия – «обращение индивида к своему внутреннему миру, к своему опыту мышления, деятельности, переживаний, - ко всему тому, что он видел, слышал, читал, думал, чувствовал и т.д., и к тому, как, почему и зачем он так видит, делает, думает, чувствует» (В.Г. Богин [24, с.153]).

В психологии многочисленными исследованиями показано, что изменение целей обучения, а также гарантии обученности неотделимы от изменения способов обучения, от изменения процессов в учебной деятельности. Следовательно, необходимо фиксировать потребность переходить к целеполаганию, строить процессы, согласовывать процессуальные траектории деятельности с содержанием цели. На этом пути появляется “программно-целевой подход” к проектированию и оценке деятельности. Оцениваемым становится не только результат, не только процесс, но и соотношение между ними. Если цель

не достигается, то нужно найти в процессе причину недостижения. “Анализ осуществленной деятельности, направленный на выявление причин затруднений и коррекцию способа деятельности, называется рефлексией”, - считает О.С. Анисимов [13, с.174].

Мы будем рассматривать *рефлексию как особый вид аналитической деятельности, позволяющей индивиду конструировать новое, не имеющееся у него ранее знание, понимание; новые способы деятельности, ведущие к приобретению знаний*. Знания - результат усилий, организованных определенным образом в ходе учебного процесса через действия, в которые включаются знания. В ходе этих действий происходит овладение этими знаниями.

На каком этапе познания мы приобретаем конкретное знание? При каких условиях? В результате исследований мы пришли к важному выводу, что необходимо создать действие, чтобы в результате его выполнения приобреталось знание. Именно в рефлексии регистрируется не только содержание знаний, но и процессы (процедуры) нашей самоорганизации, т.е. мы приобретаем знание через познание себя.

Л.М. Перминова [94], рассматривая общие учебные умения, структурирует их не по вертикали, а по горизонтали: информационные, интеллектуальные (инструментальные), организационные (рефлексивные) и коммуникативные. Для нашей работы наибольший интерес представляют интеллектуальные (инструментальные) умения. Важнейшим их элементом является опора на образ, ориентирующий действие, целостный, неделимый на компоненты, как простая атомарная единица.

В настоящее время в педагогической психологии наблюдается известная диспропорция знаний: гораздо больше известно о первой половине пути, который должен пройти ученик в обучении, чем о второй половине этого пути, т.е. собственно об итоговом результате обучения. В самом деле, в подавляющем большинстве работ по проблемам обучения уделяется слишком мало внимания тому кардинальному факту, что сформированные у школьников по-

знавательные умения во многих случаях должны перейти в навыки. Это значит, что в итоге осваиваемое действие должно совершаться очень быстро (в ряде случаев даже «одномоментно») и слитно — без субъективного выделения нескольких дискретных признаков объекта в познавательном акте, нескольких элементов совершаемого движения и т. п. Если рассматривать навыки, как «свернутые», быстро протекающие и не фиксируемые поэлементно действия, которые вырабатываются в практике решения учебных задач, при выполнении многочисленных заданий, упражнений и т. п., переход умений в навыки очень важен для целенаправленного руководства этим процессом. Между тем, как совершенно справедливо отмечал Б.Ф. Ломов [80], в настоящее время данная проблема незаслуженно отодвинута в педагогике на второй план.

В работах Н.А. Бернштейна, посвященных исследованию построения движений [22], была выдвинута идея о глубоких преобразованиях структур, осуществляющих действие, которые происходят при переходе от умений к навыкам. Однако, на наш взгляд, Бернштейн не прояснил вопрос, каков характер субъективных ориентиров, направляющих действие после совершившихся преобразований. Он говорил о творческой части действия, которая находится «в руках» субъекта, его сознания, но ведь и для нетворческих двигательных актов, их осуществления на уровне навыка важно формирование особого способа субъективной ориентации, не заданного в начале обучения.

Большую роль в разработке этих проблем сыграли работы Е.В. Гурьянова [51], С.Ф. Жуйкова [61], А.Н. Соколова [114], П.А. Шеварева [139] и других исследователей. В них рассматривались конкретные пути и средства «свертывания», сокращения действий, а в работе Гурьянова — даже феномен целостности в двигательных навыках. В этих работах был сделан существенный шаг вперед, однако авторы исходили из одностороннего понимания навыка, сложившегося в тот период в советской психологии: «навык — это автоматизированное действие».

Закон психологии, который определяет общее направление, ход, план

умственного развития «от общего к частному» необходим, как один из путей совершенствования педагогической практики.

Крылатые слова К.Д. Ушинского [126]: «...чтобы воспитывать человека во всех отношениях, нужно знать его во всех отношениях», - приводятся во множестве книг по педагогике и известны каждому учителю. Имеет смысл сказать, почему для педагогической практики в первую очередь должно быть важно знание именно законов психической жизни, а не просто знание отдельных фактов или описаний тех или иных психических процессов или качеств человека.

Начнем с общеизвестного положения, что любая деятельность человека, может быть успешной только тогда, когда она соотносится с законами природы и соответствует этим законам. Практика, которая противоречит законам природы, не считается с ними, не может быть успешной. Нельзя создать вечный двигатель, нельзя достичь скорости, превышающей скорости света, так как это противоречит законам природы.

Законы природы и общества раскрываются наукой и составляют то, что называется теорией. В соотношении практики и теории возможны разные варианты. В одних случаях практика явно опирается на уже познанные наукой и теоретически обоснованные законы, использует в своих целях. В других случаях практика сама интуитивно нащупывает законы, которые в явном виде еще не познаны наукой.

Обучение детей в школе есть вид практики. Чтобы быть успешным, оно, как всякая практика, должно соотноситься с объективными законами природы, отвечать им. Но каким именно? Очевидно, что речь должна идти о законах приобретения знаний и законах психического, в частности умственного, познавательного развития.

Есть ряд дидактических и методических систем, которые приводят к неплохим результатам в обучении. Это так, но в целом обучение в школе - и не только в нашей стране - идет явно недостаточно успешно. И есть опасение, что

эта неуспешность может еще больше нарастать в будущем. Ведь все время будет возрастать объем знаний, подлежащих усвоению, а в кардинальном вопросе, как их преподносить, чтобы они хорошо усваивались и какие знания отбирать как самые необходимые, нет четких и понятных теоретических ориентиров.

Цели обучения детей в школе обычно формулируются в виде определенного их набора или перечня: дать ребенку необходимую сумму знаний, сформировать необходимые умения и навыки (читать, писать, выражать свои мысли и т.п.), развить его восприятие, память, мышление и способности, сформировать мировоззрение. Нельзя сказать, чтобы эти цели были определены неправильно. Каждая из них сама по себе в отдельности вполне разумна и правомерна. Но беда в том, что, взятые вместе, они образуют только некий эклектический конгломерат и не более того. Получается, что знания накапливаются как-то сами по себе, умения и навыки формируются где-то рядом с ними, а параллельно этому идут (или часто идут совсем в не должной мере) процессы развития мышления и способностей.

Наряду с этим в последнее время все большее понимание и признание получает подход, который можно назвать унитарным. Он формулирует, по существу, одну-единственную цель обучения, состоящую в том, что обучение должно быть развивающим, должно вести к развитию учащихся: к их общему психическому развитию, включая развитие умственное, нравственное и физическое.

Но когда при этом задаются вопросы, а что именно является носителем, субстратом, «материей» развития, то ответы носят или слишком общий и неопределенный характер (должна развиваться личность ребенка и его ум, его внутренний мир, его психика и т.п.) или вновь возвращаются к понятиям знаний, умений и навыков, отдельных психических процессов, способностей, общего мировоззрения. Таким образом, и в рамках этого более прогрессивного унитарного подхода эклектическое многообразие целей обучения все еще

остаётся не преодоленным. Между тем современная психология позволяет говорить о существовании действительно единого глубинного фундаментального сущностного уровня психического развития, по отношению к которому особенности знаний, умений и навыков, особенности психических процессов и способностей ребенка выступают как отдельные видимые проявления в интеллектуальном развитии.

1.3. Роль речемыслительной деятельности в интеллектуальном развитии

Речемыслительная деятельность – важнейший элемент интеллектуальных умений, позволяющий младшему школьнику во время дальнейшего обучения усваивать абстрактные понятия.

В психологической литературе анализу учебной деятельности младших школьников посвящен ряд исследований. Научные факты, отражающие процессы усвоения знаний и навыков, содержатся как в специальных работах по грамматике и орфографии, так и в исследованиях, выполненных на материале других учебных предметов. В работах Д.Н. Богоявленского [25, 26, 27, 28], Л.И. Божович [30, 31, 32], С.Ф. Жуйкова [59, 60, 61], А.М. Орловой [93] и других показаны некоторые общие психологические особенности усвоения грамматики и ряд черт процесса усвоения, относящихся к различным проявлениям мыслительной деятельности школьников.

Д.Н. Богоявленский и Н.А. Менчинская [28] ввели понятие «уровень усвоения», характеризующийся теми способами или приемами мыслительной деятельности, которые используют учащиеся при усвоении знаний. Известное постоянство уровня усвоения, которое обнаруживается у того или иного ученика, авторы считают показателем его умственного развития.

З.И. Калмыкова, рассматривая умственное развитие, пишет, что «обучаемость входит в содержание умственного развития и, отражая интеллектуаль-

ные свойства личности, может служить его самым надежным показателем» [68, с. 14]. К таким свойствам автор относит:

- 1) обобщенность мыслительной деятельности – ее направленность на абстрагирование и обобщение существенного в материале;
- 2) осознанность мышления, определяемая соотношением его практической и словесно-логической сторон;
- 3) гибкость мыслительной деятельности;
- 4) устойчивость мыслительной деятельности;
- 5) самостоятельность мышления, его восприимчивость к помощи.

З.И. Калмыкова считает, что индивидуальные различия в обучаемости определяются степенью развития и характером сочетания указанных свойств мыслительной деятельности. При этом подчеркивается, что «ядро» обучаемости составляет обобщенность мыслительной деятельности. Это предположение автор выдвигает вслед за С.Л. Рубинштейном [105].

В области индивидуальных различий мыслительной деятельности учащихся при усвоении ими знаний представляют интерес факты, вскрытые в исследованиях по психологии усвоения грамматики и правописания. В частности, ряд фактов относится к трудностям абстрагирования и обобщения.

Так, Д.Н. Богоявленский [27] отмечает два типа усвоения орфографии в зависимости от подхода ученика к слову: или со стороны смысловых, или со стороны формальных его особенностей. Соответственно у детей проявляется «наивный семантизм» или «формализм», по терминологии Д.Н. Богоявленского. На аналогичные явления указывают также А.М. Орлова [93] и Л.И. Божович [32].

Рассматривая указанные особенности усвоения грамматики, К.Г. Павлова [97] выяснила, что учащиеся с разной успеваемостью по-разному используют смысловые и формальные признаки слов при усвоении таких грамматических понятий, как подлежащее, корень и однокоренные слова. Если одни из них (более сильные) оперируют комплексом признаков или обобщают то фор-

мальный, то семантический признак понятия, прежде чем используют их в единстве, то другие (более слабые) длительное время опираются на какой-либо один признак.

Д.Н. Богоявленский [26] относит смешение или неразличение учащимися слов разных грамматических классов к первоначальному этапу процесса усвоения знаний, известному как явление первоначальной генерализации дифференциации знаний. В отношении генерализации Д.Н. Богоявленский выделяет ее «доаналитическую» и «послеаналитическую» формы, которые отличаются неодинаковым соотношением элементов анализа и синтеза в познавательной деятельности. Как пишет Д.Н. Богоявленский, в случае доаналитической генерализации происходит синтезирование раздражителей как бы одновременно с восприятием. Ученик не анализирует новое знание, а основывается на сходстве общих черт нового с тем, что было в его прежнем опыте. Если прежний опыт соответствует существенным признакам вновь изучаемых явлений, возникает понимание и новое усваивается быстро и прочно. Если же соответствия нет, прошлый опыт оказывает тормозящее влияние на образование новых связей.

Послеаналитическая генерализация характеризуется тем, что на этом этапе часто наблюдается явление элементного анализа и связанного с ним «одностороннего синтеза». Суть этих явлений заключается в следующем. Сложное понятие расчленяется на составные элементы, не связанные друг с другом. Вследствие этого возникает односторонний синтез, когда отдельные свойства, признаки, стороны явлений неправомерно универсализируются и на их основе формируются односторонние обобщения. Как отмечает Д.Н. Богоявленский, односторонний синтез часто возникает даже и в том случае, когда словесные знания правильно отражают содержание понятия.

Следовательно, младшие школьники, которых обучают традиционными методами, испытывают особые трудности в аналитико-синтетической деятельности, особенно в абстрагировании и обобщении — процессах, типичных для

усвоения грамматики. Нередко младшим школьникам вообще приписывается слабость абстрактного мышления, якобы характерная для этого возраста, и не учитывается то, что традиционное обучение зачастую тормозит развитие мышления.

Исследования Жуйкова С.Ф. [59] показывают, что у детей начиная с I класса можно формировать интеллектуальные операции применительно к языковому материалу (грамматические и орфографические действия), которые обеспечивают успешное усвоение грамматики и орфографии и могут служить показателем умственного развития школьников. В экспериментальном обучении, разработанном С.Ф. Жуйковым, у детей формировались такие действия, как вычленение предложений из речи, выделение слов из предложений, абстрагирование грамматических значений и соотнесение их с соответствующими формами, дифференциация, классификация языковых явлений. Особое внимание обращалось на то, может ли ученик самостоятельно, «с места» выполнить не осуществлявшиеся им раньше умственные операции или ему нужен образец действия или даже заучивание этих операций путем многократного их выполнения на идентичном материале. Одним из показателей интеллектуального развития считалось также использование учащимися приемов умственной деятельности, таких, как сравнение, рассмотрение одного и того же явления с разных точек зрения, организация определенных операций для решения соответствующих грамматико-орфографических задач.

Из сказанного вытекает, что деятельность учащихся по усвоению грамматики и орфографии укладывается в строго определенные рамки, очерченные кругом формируемых у школьников грамматических операций.

В работах М.С. Шехтера [140] была подвергнута сомнению очень популярная в 50-60-е годы и по духу близкая указанному пониманию идея о том, что возникающие симультанные опознавательные акты являются замаскированной формой прежнего, первоначально сформированного действия, которое после поэтапного обучения уже не проявляется так явно, как раньше: из-за

большого сокращения процесса, его ухода из области сознания (автоматизации) и т.д. Было доказано, что в ходе обучения формируются качественно иные опознавательные эталоны (критерии), отличающиеся своей особой целостностью: они используются как неразлагаемые на компоненты, неделимые, «атомарные» единицы. Это говорит о том, что, если процесс перехода от умения к навыку осмыслен ребенком, то им будут усвоены прочные знания. Одновременно это означает, что ученик стал опираться на другие, специфические по своей природе ориентиры. Особенно ярко демонстрируется явление перцептивной целостности на примере вкусовой чувствительности. Вкус винегрета – это не вкус картофеля плюс вкус свеклы плюс вкус лука и т. д. Это некоторое вкусовое восприятие, неадекватное совокупности указанных элементов и неразлагаемое на какие-либо другие компоненты. Лишь при решении специальной задачи интересующее нас восприятие становится аналитическим.

Необходимо только внести полную ясность в один принципиальный терминологический вопрос, поставив все точки над «і». Слова «целостность», «целостный образ», «целостный объект» у всех нас на устах. Но, оказывается, смысл вкладывается разный. Для некоторых авторов целостность, или интегральность, воспринимаются субъектом не изолированно, а как свойства одного и того же предмета или как элементы одного целого, связанные друг с другом так, что, уделяя внимание одному из них, человек неизбежно сознает и другие элементы. Все это допустимые трактовки термина «целостность», и, возможно, им соответствуют некоторые реальности. Но в рамках проблемы навыков, природы «свернутого» процесса нужно другое значение рассматриваемого термина: целостность как нерасчлененное одно; целостный образ как образ, в содержании которого не вычленяются (ни последовательно, ни одновременно) ряд элементов, взаимоотношения между ними и т.д. Важность идеи недробимости определенных образов, причем *постаналитической* недробимости, отмечал в свое время В.В. Давыдов. «Понятийные образы возникают на основе ... действий, задающих объект понятия не в виде некоторой совокупно-

сти элементов, а как нечто целостное и нерасчлененное, как одно» [52, с. 352] .
Итак, существует принципиальное различие между новым, сформировавшимся механизмом, опирающимся на целостный образ (образы), и прежним механизмом. Новый ни в коем случае не является замаскированной формой прежнего.

Это обстоятельство применительно к опознавательному процессу хорошо выражено на рис. 1.

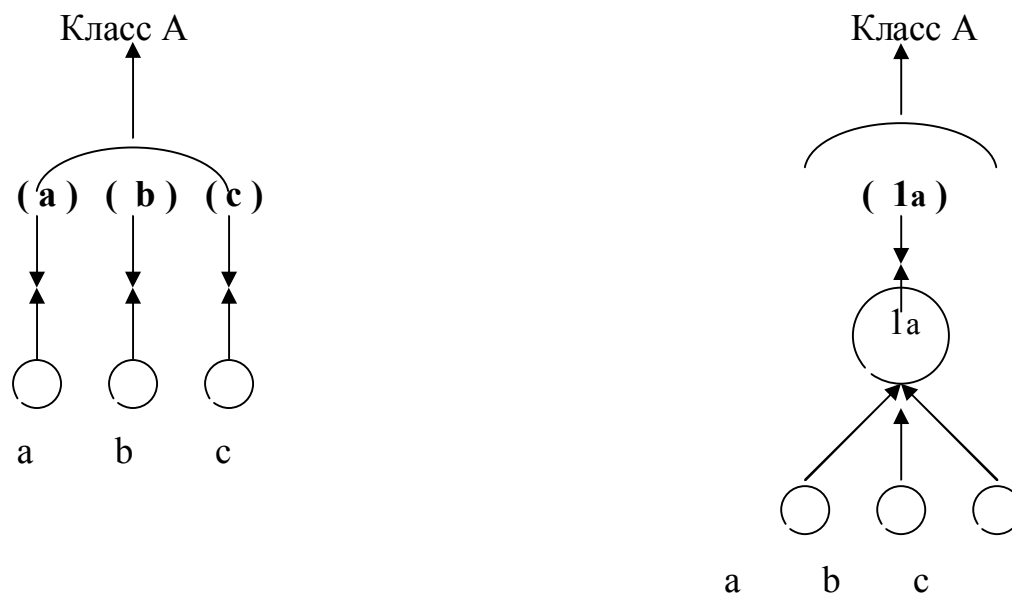


Рис. 1 – Схема опознавательного процесса

В скобках – единицы памяти. На левой части рисунка *a*, *b*, *c* – некоторые признаки объекта класса А, на правой – целостный образ-эталон 1а (имеется в виду интегральный его характер). Встречные стрелки обозначают процессы сличения единиц памяти с поступающим перцептивным материалом.

Левая часть рисунка – это опознание объекта по определенной группе признаков. После получения положительных результатов сличения для всех необходимых признаков принимается решение о принадлежности предъявленного объекта классу А. На правой части рисунка такое решение делается на основании лишь одного совпадения - неделимого на компоненты образа-эталона / и полученного перцептивного материала в его интегрированном виде. Забегая вперед, отметим, что правый способ, когда он уже сформирован, более прост и экономичен для субъекта, поскольку человеку достаточно убедиться

только в одном: «есть 1а». При левом же способе нужно установить, что есть и признак a , и признак b , и другие признаки. Нередко их бывает гораздо больше, чем три.

Как видно, те «мелкие», признаковые единицы материала, с которыми ученик работал на предыдущих стадиях обучения - a , b , c и т. д. - играют немалую роль и внутри новой структуры, однако лишь на нижнем, неосознаваемом уровне восприятия. А роль эта состоит в том, чтобы быть материалом для формирования того синтезного (интегрированного) продукта, который потом будет сопоставляться с целостным эталоном памяти на самом высоком уровне опознавательного процесса.

Как видно из правой части рисунка, признаки a , b , c , которые фиксируются на нижнем, неосознаваемом уровне восприятия, обнаруживаются не последовательно во времени, как на левой части (здесь каждая операция сличения начинается позже другой), а одновременно или относительно одновременно. Это параллельное протекание нескольких операций по обнаружению разных признаков важно для последующего построения целостного образа и для быстрого действия опознавательного механизма.

Первоначальная примитивная целостность - аналитическая стадия - более совершенная целостность. К этой гипотезе склоняются многие авторы, но последняя ступень - вторичная целостность - понимается, как правило, упрощенно. Например, как отражение сложного комплексного сигнала [85] или во всяком случае как многоэлементное образование [33], а не как недробимая, атомарная, простая единица. Однако только в последнем случае отчетливо выступает интересный парадокс, или удивительное, которое надо раскрыть. Оно состоит не в том, что вычлененные признаки потом формируются в какое-то синтезное образование (это почти банальность), а в том, что синтезное образование как бы возвращается «на круги своя», т. е. снова начинает функционировать как *неделимая* интегральная единица (хотя это уже не та примитивная единица: новый образ лишен диффузности и неопределенности).

Общий тезис, относящийся не только к психике, но и к любой реальности, состоит в том, что группа элементов действительности, находящихся в определенных связях и взаимодействиях, образует некоторую систему, имеющую такие свойства, которые у составляющих элементов отсутствуют (даже если учесть и их взаимные отношения).

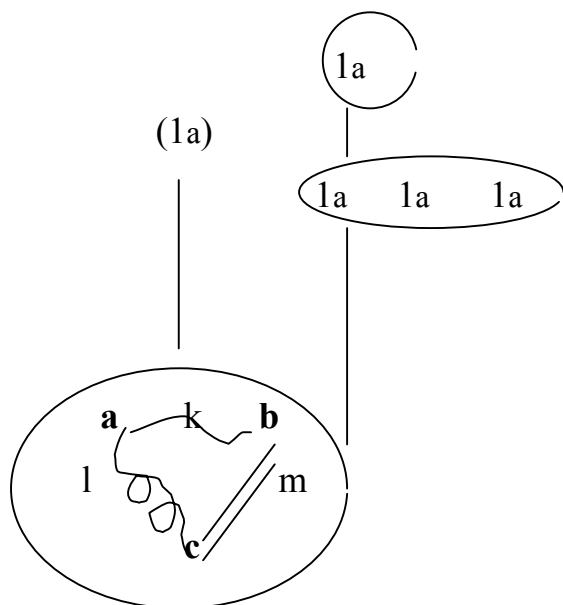


Рис. 2 – Процесс формирования синтезированной единицы в интегральную

На рис. 2 это свойство 1а. («Л» - класс А). Элементы здесь *a*, *b*, *c*. Их взаимоотношения, взаимодействия *k*, *l*, *m*. Отраженные в органе чувств элементы объекта *A*, взаимодействуя друг с другом, образуют уже в перцептивной сфере систему, обладающую некоторым новым свойством 1а. *Это интегративное качество, отличительное для данной системы, и есть целостный образ рассматриваемого объекта.*

Применительно к восприятию речевых сигналов это означает следующее. Известно, что речевые звуки имеют определенный уклад и их можно произносить отдельно, например *м а к*. В соединении, в синтезе, эти звуки дают понятие: цветок. Понятие этого слова является новым и отличным от звуков его составляющих. Но в то же время это понятие содержит звуки *м а к* не как самостоятельные единицы, а в «слитном» виде (во время произно-

шения или написания). В примере слова «мак» синтезируются отдельные самостоятельные звуки, осмысливание которых дает новое целое понятие - «цветок».

При переходе к навыку можно сказать, что с какой-то поры обучаемый ребенок фактически переходит от использования свойств элементов данного объекта (неких a, b, c) и их взаимоотношений (m, k, l) к использованию его интегративных, причем целостных характеристик.

Отсюда следует, что «свернутые» познавательные и двигательные акты не являются скрытой формой прежнего, первоначального действия, которое, как было принято раньше, воспринималось после поэтапного обучения. В ходе обучения формируется *новый способ ориентации* (а не автоматизации!), качественно отличающийся от прежнего.

Существенные сдвиги в интеллектуальном развитии ребенка возникают в младшем школьном возрасте, когда его ведущей деятельностью становится учение, направленное на усвоение родного языка. Эти сдвиги выражаются в развитии аналитического мышления. Аналитическое мышление учащихся формируется в процессе изучения новых понятий о письменном языке, в процессе движения от *незнания к знанию*. Обучение младшего школьника восприятию речевых звуков – первый шаг по формированию и совершенствованию мыслительных операций и инструментальных действий в их дифференцированной целостности.

В современной психологии одним из центральных становится понятие репрезентации знаний и понятие о репрезентативных когнитивных структурах. Английское слово "репрезентация" означает "представленность", "изображение", "отображение одного в другом или на другое". То есть речь идет о внутренних психологических структурах, которые складываются в процессе жизни и обучения в голове человека и в которых представлена сложившаяся у него картина мира, общества и самого себя.

Понятие когнитивной репрезентации тесно смыкается с понятием пред-

восхищающей схемы, определенным образом организующей воспринимаемый материал. Предвосхищающие схемы - это когнитивные структуры, которые подготавливают индивида к принятию информации какого-то определенного, а не любого вида, и таким образом управляют его текущей познавательной активностью.

Существование и функционирование абстрактно-схематических схем, матриц, своего рода сеток и призм, сквозь которые человек смотрит на окружающий мир, подтверждают многочисленные исследования. На этом принципе основана методика пятен Роршаха: человеку предъявляют набор бесформенных изображений, а он описывает те образы и сцены, которые он в них видит. В самом деле, ведь если человек «видит» в бесформенных пятнах определенные формы, образы, сцены, то вряд ли для этого может существовать иная причина, кроме наличия имеющихся у него внутренних схем-структур, в которых обрабатывается бесформенная информация и которые придают ей определенную форму и смысл, причем в той степени, в какой они сами развиты и структурированы.

Кажется несомненным, что именно внутренние абстрактно-обобщенные когнитивные схемы-репрезентации позволяют ученику распознавать орфограммы в период обучения письменноречевой деятельности.

Современная психология располагает значительными знаниями о строении когнитивных структур, обеспечивающих понимание и порождение речи. Звуки, произносимые и воспринимаемые человеком при осуществлении речевой функции, практически бесконечно многообразны, обладают большим количеством самых разнообразных акустических и артикуляционных особенностей.

Но когнитивные структуры "сортируют" все эти особенности на три основные группы, отвечающие трем основным функциям речевого сообщения: передавать смысл, содержание, сообщать о чем-либо (экспликация); выражать свое собственное состояние, отношение к сообщаемому и слушате-

лю(экспрессия); выражать намерения, целевые установки сообщения (апелляция). Эти три функции осуществляются разными звуковыми средствами в том смысле, что для них используются разные признаки звуков речи. Одни признаки несут смысловозначительную функцию и служат для передачи *понимания* содержания, другие – для *экспрессии*. Третьи – для *передачи* намерений и целей. Поэтому можно сказать, что, воспринимая речь, мы как бы проецируем различные качества звуков на три разные плоскости – плоскость сообщений, плоскость выражения и плоскость апелляции. Первая из них – это плоскость фонем, которая работает только со смысловозначительными признаками звуков – фонемами. Она является как бы своеобразным "ситом", которое пропускает и собирает только то, что имеет отношение к *распознаванию* смысла. А все прочее просеиваются двумя другими «ситами», «ячейки» второго пропускают только то, что существенно для распознавания экспрессии, а «ячейки» третьего – существенно для распознавания апелляции (Трубецкой Н.С. [123].)

Эти три "сита", которые складываются в процессе жизни и речевого опыта, разбивают непрерывный целостный речевой поток на отдельные дискретные элементы. Без этих «сит» мы отдельные элементы не слышим и не различаем. Это хорошо знакомо каждому по его первым впечатлениям при слушании речи на незнакомом иностранном языке, который воспринимается как какое-то единое нечленораздельное целое.

Итак, фонемы – это продукт познавательного анализа звукового потока речи, который представлен в виде определенной стабильной структурной плоскости, имеющей собственное существование, несводимое к первичной плоскости, на которую проецируются все без исключения признаки звукового речевого потока. На этой плоскости, по-видимому, в каком-то определенном порядке располагаются «ячейки» для вылавливания всех фонем данного языка, и она же осуществляет фонематический анализ всей текущей речевой информации, выделяя из нее только смыслообразующие-смысловозначительные признаки. В современной терминологии это и есть когнитивная репрезента-

тивная структура, в которой стабильно абстрагированы только определенно составляющие речи и которая выделяет эти составляющие в текущих речевых потоках. Эта структура представляет собой компонент более общей структуры, аккумулирующей в абстрактной форме и выделяющей, помимо смысло-различительных, другие признаки, имеющие коммуникативное значение, - экспрессивные и аппликационные. Эти три структуры в целом составляют главный каркас когнитивной системы звукового анализа речи.

Фонемная, или фонологическая, плоскость-это более высокий уровень репрезентации звукового потока речи, чем уровень первичных сенсорных ощущений, в которых слиты самые разные звуковые впечатления. Но между этими двумя уровнями находится еще один промежуточный репрезентативный уровень: уровень выделения различных дифференциальных признаков фонем.

Дело заключается в том, что, по современным представлениям, фонемы – это интегральные образования. Они опознаются по набору определенных акустических и артикуляционных признаков, которые образуют бинарные оппозиции. Это звонкость-глухость, назальность-неназальность, напряженность-ненапряженность, высокий тон-низкий тон и т.д. Считается, что число таких различительных признаков не превышает 12 и что восприятие каждого признака у человека относительно независимо от других. На этой основе в современной лингвистике фонемы определяются как одновременные сочетания в пучки определенных различительных признаков, то есть фонемы – это не звуки, а соединенные вместе признаки звука, которые носители языка научились производить и узнавать в потоке речи.

Таким образом, модельное представление звукового анализа должно производиться на нескольких уровнях:

- *первый уровень* – дифференциация речевого потока (предложение, слово, слог, звук);
- *второй уровень* - аналитический уровень репрезентации отдельных

смыслоразличительных признаков и интегративно-синтетический уровень их сочетаний.

Второй уровень надстраивается над первым уровнем целостных непрерывных слуховых и речедвигательных сенсорных афферентаций. Интегративный элемент последнего уровня представляют собой минимальные неразложимые единицы, на которые членятся слова речи.

Наряду с этими уровнями в когнитивной структуре речи существует еще один, всем известный уровень-это словарь, хранилище всех известных слов данного языка. Кроме этого, в когнитивной структуре речи образуется еще одна репрезентативная плоскость – морфемная. На ней представлены элементы слов, общие для их больших определенных групп. Это корни, приставки, суффиксы и окончания.

Наконец, в речевой структуре существует еще одна репрезентативная плоскость. Это обобщенные схемы объединения слов как сложившиеся в речевой практике обобщенно-абстрактные интегрированные единицы повторяющихся последовательностей слов, как обобщенные синтаксические структуры предложений, хранящиеся в долговременной памяти в виде синтаксических стереотипов.

Такова в общих чертах грандиозная по сложности, но вместе с тем ясная и четкая по принципам организации упорядоченная иерархическая когнитивная структура, осуществляющая понимание и порождение речи. Эта абстрактно-обобщенная система, состоящая из многих элементов и нескольких уровней, как отмечают психолингвисты, коррелирует с системой языка, но не тождественна ей [137].

Поскольку в своей работе мы ставим целью выявление оптимальных путей обучения детей, где педагог сможет на базе интеллектуальных умений развивать у них осознанность собственных мыслительных процессов и раскрывать их индивидуальный маршрут развития, то, прежде всего, считаем необходимым, определить сущность понятия «речемыслительная деятельность».

На рисунке 3 представлена психологическая модель порождения и функционирования речи.

Стрелка А обозначает восприятие речи и ее превращение в мысль.

Стрелка В обозначает зарождение мысли и ее превращение в слово.

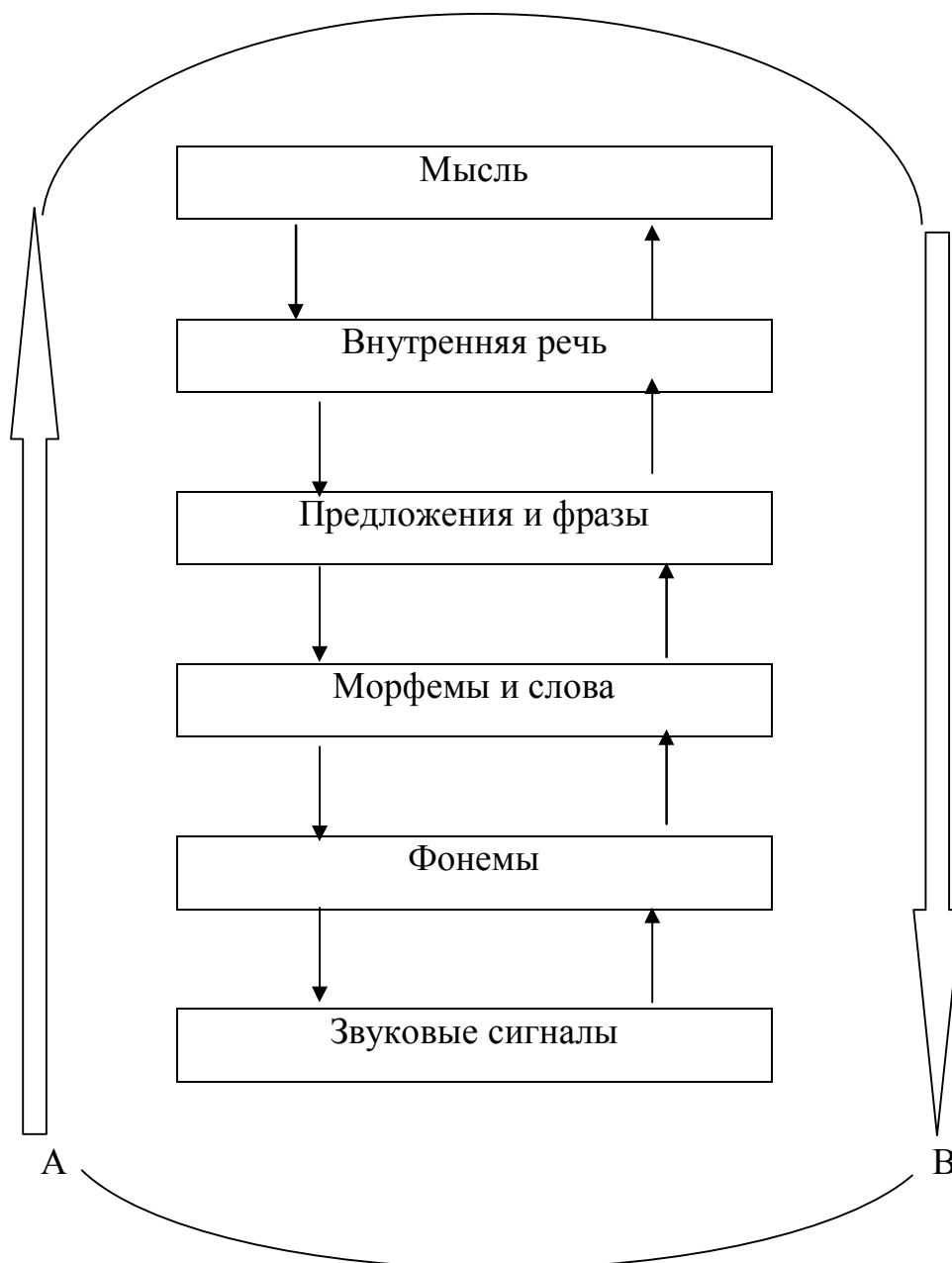


Рис. 3 – Психологическая модель порождения и функционирования речи

Усвоение речи ребенком в онтогенезе начинается с выделения речевых сигналов из всей совокупности звуковых раздражителей. Затем в его восприя-

тии эти сигналы объединяются в фонемы, затем в морфемы, слова, предложения, фразы. На базе их формируется связная, осмысленная внешняя речь, обслуживающая общение и мышление.

Таким образом, речемыслительная деятельность рассматривается нами как двусторонне активный процесс, включающий как используемый учителем подход доказательного дискурса, стимулирующий интеллектуальное развитие ученика, так и рефлексивную позицию ученика в обучении – направленность на овладение речемыслительной деятельностью и осмысление способа этой деятельности.

1.4. Обучение речемыслительной деятельности младших школьников на основе доказательного дискурса

Известна мысль К.Д. Ушинского [126] о том, что грамматика впервые обращает внимание ребенка к самонаблюдению, к изучению своей речи, в связи с чем учителю следует своими вопросами постоянно обращать мысль учащегося на его собственную речь. Ушинский отмечал также, что хотя это вполне возможно и доступно для ребенка, но все же очень нелегко для него. Возникающие здесь трудности, как это ясно сегодня после многих исследований, связаны с тем, что предметом осознания и анализа ребенком впервые должно стать слово как таковое, слово как знак с его чисто формальными особенностями и формальными связями с другими словами. Для этого нужно полностью «вырвать» слово из его естественной и довлеющей связи с обозначаемым. Нужно научиться рассматривать слово, когда это необходимо, только как звуко-буквенный комплекс и только на уровне его чисто словесных связей с другими словами, не обращаясь к уровню обозначаемой реальности. Это требует высокой степени дифференциации двух уровней символической функции, что не может быть достигнуто само по себе без серьезной и специально организованной работы по когнитивно-психологическому отделению

слова от обозначаемого. Но ни сама необходимость и трудность дифференциации символической функции, ни необходимость специальной работы для достижения этого до сих пор еще не осознаны в должной мере.

Между тем в психолого-педагогических исследованиях эта проблема уже сравнительно давно четко обозначена как основная при обучении речемыслительной деятельности. Здесь существуют, по крайней мере, две серьезные психологические трудности, возникающие в связи с необходимостью выработки высоко расчлененных и тонко внутренне дифференцированных когнитивных систем грамматико-орфографического анализа речи.

Особенностью обучения родному языку состоит в том, что он является не только предметом изучения, но и средством обучения всем остальным предметам. Именно владение речемыслительной деятельностью дает возможность ребенку усваивать все предметы школьного цикла. С позиции педагогических подходов к обучению детей речемыслительной деятельности различаются **три этапа обучения**:

- первый – *догматический*, на котором не требовалось понимания усваиваемых знаний;

- второй – *объяснительно-иллюстративный* (первая половина XIX века и часто по настоящее время), характеризующийся стремлением к осознанному усвоению учебного материала;

- третий, начало которого относится к 60-70-м годам XX века, характеризуется *поисками путей повышения познавательной активности самих учащихся* (М.Н. Скаткин [113, с. 32]).

Если сравнивать подходы обучения речемыслительной деятельности до Ушинского и после него, то явное преимущество будет на стороне К.Д. Ушинского. Во-первых, дети последовательно знакомились с отдельными гласными звуками, после чего определяли, какой из них есть в произносимом слове. Согласные вводились сначала путем сравнения между собой двух слов, отличающихся данным звуком (ус - уж, балка - палка). После знакомства с гласными и согласными дети

производили анализ слов по звукам, имея перед собой изображенное на картинке предметное значение слова. Как справедливо отмечено Л.Е. Журовой [63], при таком подходе дети работают с целыми звучащими словами, а не с изолированными звуками. Они расчленяют целое, а не составляют его из элементов. Однако в последующие годы такой подход многие учителя считали неоправданно долгим, поэтому он сокращался и изменялся. В результате модифицированный подход стал приводить к обратным результатам. По нашему глубокому убеждению, писал Д.Б. Эльконин [142] «из рук К.Д. Ушинского он (подход) вышел лучше, чем стал потом в результате разнообразных усовершенствований». Главным недостатком усовершенствования приемов Ушинского Д.Б. Эльконин считал, что «каждый звук языка изучается отдельно», что учащиеся опираются не на звуковую оболочку, а на отдельно взятый звук. Звуковая структура слова не выступает как таковая перед сознанием ребенка.

Как видим, указанные недостатки есть следствие глубоко укоренившейся традиции «поэлементного» отношения к слову и недостаточного внимания к его целостной звуковой структуре. В противоположность этому главный принцип подхода Эльконина состоит в том, чтобы, прежде всего, познакомить детей с общим принципом звуковой структуры слова, «не затемняя его конкретными отношениями звука и буквы», и так организовать их деятельность, «чтобы на первый план перед ребенком выступила именно звуковая структура слова» [143].

В результате исследований мы пришли к важному выводу, что во время обучения речемыслительной деятельности необходимо знакомить учащихся с действиями, которые носят «широкий или развернутый» характер, чтобы в результате его выполнения приобретались знания оптимальным способом. Это возможно только тогда, когда сам ребенок будет опираться на чувственную сферу в процессе обучения, вербализовать те процессы, которые он ощущает, т.е. приобретает знание через познание себя.

В нашей работе мы хотим раскрыть один из возможных подходов к развитию речемыслительной деятельности на основе доказательного дискурса.

Современное учение о смысле, сознании и понимании в познавательной деятельности (В.М. Аллахвердов [10], А.Ю. Агафонов [2], Ю.А. Гагин [39], В.В. Налимов [89], В. Франкл [129] и др.) позволило нам адаптировать к системе обучения речемыслительной деятельности алгоритм – доказательное рассуждение. Суть дискурса состоит в императивной последовательности следующих актов познания (как научного, так и учебного): *«смысл – припоминание – запоминание – применение в действии»*, (то есть в движении, мышлении, поступке).

Этот алгоритм соответствует природе речемыслительной деятельности, и, по нашему замыслу, при последовательном его использовании в обучении, возможно, эту деятельность совершенствовать. В разработанной нами системе обучения процессы ощущения, восприятия и представления в сознании ребенка играют доминирующую роль. Кроме этого, учащийся, вербализуя свои ощущения, развивают речемыслительную деятельность, которая способствует лучшему познанию как родного языка, так и всех школьных предметов.

Чтобы усвоение знаний воспринималось младшим школьником на адекватном ему уровне, необходимо вводить в ход рассуждения младшего школьника доказательный дискурс, *«зачем и как я это делаю»*.

Поскольку в своей работе мы ставим целью выявление оптимальных путей организации учебного процесса, где педагог сможет на основе доказательного дискурса развивать у детей осознанность собственных мыслительных процессов и создавать их индивидуальный маршрут развития, то, прежде всего, считаем необходимым, определить сущность понятия «дискурса». Без его трактовки выявление оптимальных путей невозможно.

Дискурс (француз. discours, англ. discourse, от лат. discursus) – бегание взад-вперед; движение, круговорот; беседа, разговор, речь, процесс языковой деятельности; способ говорения. Это многозначный термин ряда гуманитарных наук, предмет которых прямо или опосредованно предполагает изучение

функционирования языка, – лингвистики, литературоведения, семиотики, социологии, философии, этнологии и антропологии.

Четкого и общепризнанного определения «дискурса», охватывающего все случаи его употребления, не существует. Наиболее отчетливо выделяются три основных подхода в употреблении термина «дискурс», соотносящихся с различными вкладами конкретных авторов.

Первый подход: раскрытие информации в рамках коммуникативной ситуации З.Харрис [154], Ф. де Соссюр [127], Н.Д. Арутюнова [14, 15], где реально описывается некоторая структура диалогового взаимодействия.

Во втором подходе к трактовке термина «дискурс» просматривается стремление к уточнению традиционных понятий стиля (в том самом максимально широком значении, которое имеют в виду, говоря «стиль – это человек») и индивидуального языка, который описывает способ говорения (М.Фуко [130], А.Греймас [49], Ж.Деррида [54], Ю.Кристева [74], М.Пешё [95]). Об этом подходе можно было бы сказать, что дискурс в данном понимании – это способ рассуждения для раскрытия определенного смысла.

В третьем понимании «дискурсом» называется особый идеальный вид коммуникации, осуществляемый в максимально возможном отстранении от социальной реальности, традиций, авторитета, коммуникативной рутины и т.п. и имеющий целью критическое обсуждение и обоснование взглядов и действий участников коммуникации.

Это обстоятельство дополнительно усложняет общую картину употребления термина «дискурс» в гуманитарных науках. Дискурс – объект междисциплинарного изучения. Помимо теоретической лингвистики, с исследованием дискурса связаны такие науки и исследовательские направления, как компьютерная лингвистика и искусственный интеллект, психология, философия и логика, социология, антропология и этнология, литературоведение и семиотика, историография, теология, юриспруденция, теория и практика перевода, коммуникационные исследования, политология и соб-

ственно педагогика. Каждая из этих дисциплин подходит к изучению дискурса по-своему.

При изучении дискурса, как и любого естественного феномена, встает вопрос о классификации: какие типы и разновидности дискурса существуют. Самое главное разграничение в этой области – противопоставление устного и письменного дискурса. Это разграничение связано с каналом передачи информации: при устном дискурсе канал – акустический, при письменном – визуальный.

Несмотря на то, что в течение многих веков письменный язык пользовался большим престижем, чем устный, совершенно ясно, что устный дискурс – это исходная, фундаментальная форма существования языка, а письменный дискурс является производным от устного. Большинство человеческих языков и по сей день являются бесписьменными, т.е. существуют только в устной форме. После того как лингвисты в 19 в. признали приоритет устного языка, еще в течение долгого времени не осознавалось то обстоятельство, что письменный язык и транскрипция устного языка – не одно и то же. Лингвисты первой половины 20 в. нередко считали, что изучают устный язык (в положенном на бумагу виде), а в действительности анализировали лишь письменную форму языка. Реальное сопоставление устного и письменного дискурса как альтернативных форм существования языка началось лишь в 1970-е годы.

В нашей работе мы рассматриваем дискурс как условие формирования основных форм абстрактного мышления в письменноречевой деятельности. *Развитие речемышлительной деятельности детей на основе доказательного дискурса базируется на следующих **принципах**:*

1. *Принцип прогрессивной дифференциации.* В основу данного принципа положены теоретико-философские представления о существовании некоторых общих универсальных законов развития любых органических процессов, где бы они ни происходили. Среди этих законов на первом месте стоит закон развития от общего к частному (Л.В.Занков [64]).

2. *Учет индивидуально-типологических особенностей ребенка* направлен на индивидуальное восприятие и переработку информации. Суть данного принципа состоит в том, что у младшего школьника в период овладения чтением и письмом создаётся целостная система усвоения родного языка, начиная со звукового анализа, чувственное познание речевых звуков и их понимание. Обучение создаёт оптимальные условия для индивидуального развития личности ребенка.

3. *Принцип активизации ребенка в процессе обучения* основывается на теории, разработанной А.Н. Леонтьевым. Особое внимание в ней уделяется ведущей роли практической деятельности во время обучения. При обучении ребенка активной речемыслительной деятельности, создается необходимая основа для позитивных сдвигов в развитии этой деятельности.

4. *Принцип последовательных операций* (алгоритмов) предусматривает включение прошлого опыта ребенка и применение поэтапных действий (теория П.Я. Гальперина), выполнение которых приводит к формированию у него необходимых действий во время чтения или записи слова сначала совместно с педагогом, а затем самостоятельно.

5. *Принцип единства диагностики и обучения* отражает целостность процесса обучения. Началу обучения письменной речи обязательно должен предшествовать этап комплексного диагностического обследования, позволяющий выявить характер и интенсивность возможных трудностей развития, сделать заключение об их возможных причинах и на основании этого заключения сформулировать цели и задачи обучения. Обучение требует постоянного контроля над динамикой развития ребенка, который позволяет внести необходимые коррективы в задачи обучения. Поэтому контроль над динамикой и эффективностью требует постоянной диагностики на протяжении всей работы.

Таким образом, *основой речемыслительной деятельности является доказательный дискурс*. Сначала ребенок, сосредоточиваясь на своих ощущениях,

вербализует их. Затем учащиеся на чувственном познании речевых звуках учатся рассуждать и делать выводы.

В нашей работе мы рассматриваем дискурс как *условие формирования речемышлительной деятельности, основных форм абстрактного мышления в письменноречевой деятельности*. Познание человеком окружающего его мира осуществляется в двух основных формах: в форме чувственного познания и абстрактного мышления.

Во время обучения младшего школьника речемышлительной деятельности речевые сигналы, воздействуя на мышцы – артикуляторы (язык или губы), вызывают определенные ощущения, восприятия и в результате появляются представления о произносимых речевых звуках (фонем). В акте восприятия проявляется взаимосвязь сенсорной и мыслительной деятельности ребенка. Восприятие – результат сложной аналитико-синтетической деятельности, в которой понятия выражаются словами.

Таким образом, за счет разнообразного соединения звуков (отдельно взятый речевой звук - первичный целостный образ) и акустических переходов между ними слово представляет собой целостный звуковой образ, благодаря которому возможно суждение. Младший школьник часто думает вслух или пользуется шепотной речью, тем самым его мысли оформляются в устной речи. Мышление происходит в речевой форме, совершенствуется в речевом общении людей. В свою очередь речь формируется мышлением. Но мыслительная деятельность учащегося протекает и во внутренней речи, речи про себя.

Развивая у учащихся четкую и правильную доказательную устную речь, учитель одновременно развивает у них точное и правильное мышление. В процессе воспитания мышления происходит развитие речи, в результате чего ясная мысль школьников выражается в четких речевых письменных формах.

Показателем взаимного развития мышления и речи является, в частности, формирование у школьников умения составлять план изучаемого материала. Если учащийся затрудняется обобщить учебный материал при составле-

нии плана, то это, как правило, проявляется в неумении оформить пункты плана в речи. Обучая школьников словесному оформлению (в устной и письменной речи) плана любого учебного материала, вместе с тем воспитывают у них обобщающее мышление.

Слово, речь представляет собой форму, материальную оболочку мышления. Речь – не только средство передачи своих мыслей другим или понимания мыслей людей. Она является средством понимания и самого себя, своих мыслей, чувств и стремлений. Речь, слово - «...необходимая материальная оболочка мысли, - пишет С.Л. Рубинштейн, - ее непосредственная действительность для других и для нас самих» [104].

В речи совершается процесс мышления. Но речь не просто внешняя форма или оболочка мышления, а неотъемлемая сторона, носитель, «проповедник» мышления. В речи выражаются закономерности течения и развития мышления, поэтому познание их возможно путем изучения речи учащихся. Следовательно, мышление и речь развиваются в единстве.

Учитель, обучая школьника доказательному дискурсу, формирует и активизирует мышление младшего школьника. Во-первых, младший школьник учится выражать свои мысли, а во-вторых, ребенок учится слушать самого себя, как постороннего человека, приобретая новую социальную роль – учащегося. С первых уроков обучения чтению и письму учителю необходимо направлять внимание школьника во время произнесения или чтения слов на его собственные ощущения от мышц-артикуляторов, и на их движения.

Этим ощущениям младший школьник придает большое значение. Ему легче почувствовать, а затем рассказать то, что он чувствует, чем запомнить то, чего не было у него в прошлом опыте. Именно чувственный опыт и рассуждение о нем поможет младшему школьнику сформировать логическое мышление. Начало развития логического мышления у младшего школьника в наибольшей степени связано со звуковым анализом.

У младшего школьника развитие речи происходит как в повседневной жизни (прежде всего, в общении со взрослыми, в совместной деятельности с ними и друг с другом), так и путем целенаправленного обучения.

В добукварный период младший школьник сталкивается с новыми понятиями: звуки бывают гласные и согласные; гласные ударные и безударные; согласные звонкие и глухие. На этом же этапе детей знакомят с понятием, что за звуковой оболочкой слова стоит его смысловое значение. Элементарные речевые знания и умения наилучшим образом ребенок может усвоить, опираясь на свои чувственные впечатления. Учителю необходимо концентрировать внимание детей на то, как у них функционируют мышцы – артикуляторы. На основе своих собственных ощущений дети узнают, как двигается та или иная мышца, то есть учитель раскрывает перед ребенком свойство того или иного звука, выделяя их виды, проводит их классификацию. В результате этого, у младших школьников формируется чувство языка, они начинают ориентироваться в многообразии звуков и отношений между ними.

Таким образом, чувственный опыт детей чрезвычайно важен, так как он лежит в основе познания свойств предметов, и т.п.

Сравнивая звуки во время произнесения по кинестетическому анализу, дети приходят к определенному выводу, какой это звук, то есть овладевают логическими операциями сериации и классификации, что является необходимым условием образования прочных связей между правым и левым полушария мозга. Так, уже в дошкольном возрасте дети осваивают *сравнение как практическую операцию, познают средства выражения отношений*, для чего используются наглядно-схематические, знаково-символические и вербальные способы (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, З.А. Михайлова, Р.Л. Непомнящая [90] и др.).

Обучать детей младшего школьного возраста речемыслительной деятельности на основе доказательного дискурса – значит раскрыть связи и отношения между звуком и буквой, между звучанием и смыслом. Такое обучение

приводит не только к определенному практическому результату (овладению навыками чтения и письма, выполнению элементарных орфографических операций и т. п.), но и к значительному общеразвивающему эффекту. При формировании у младшего школьника простейших абстрактных представлений о звуках речи, происходит его интеллектуальное развитие: обучение логическим операциям, рассуждению, анализу, синтезу, обобщению.

Использование моделей и знаков на занятиях с младшими школьниками требует от педагога знания особенностей усвоения материала детьми. *Обучение младших школьников – это не только передача им определенных знаний, умений и навыков, но и формирование у них психологических механизмов, обеспечивающих успешность развития и обучения, их самостоятельность в дальнейшей учебной деятельности.*

Важно выявить эти механизмы и определить условия, которые необходимо соблюдать в процессе обучения детей, позволяющие эти механизмы сформировать. Психические новообразования чрезвычайно интенсивно возникают уже в младенческом возрасте и в раннем детстве. За сравнительно короткий отрезок времени ребенок фактически преодолевает многовековой путь речевого развития человечества и оказывается способен к знаково-символическому восприятию письменной речи.

Поэтому мы можем говорить об особой роли речевого развития младших школьников в наиболее сензитивный период детства. Наиболее благоприятным периодом развития речемыслительной деятельности является период поступления ребенка в школу. Именно в этот период ребенок способен выстраивать логику своих рассуждений: от чувственного познания к абстрактному пониманию.

В нашем понимании «дискурс» - это вид доказательного рассуждения детей на основе ощущений, восприятия и представлений. Предпосылкой возникновения и развития когнитивных структур (равно как мышления и сознания в целом) является развитая способность к абстракции. Движущей силой и

источником развития этой способности является речемыслительная деятельность. Речь и речевая деятельность являются главным факторами расчленения чувственного опыта и, следовательно, основными орудиями системной дифференциации когнитивных структур и развития мышления в целом.

ГЛАВА 2. РАЗВИВАЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ И КАЛЛИГРАФИИ

Преобразования в российском обществе привели к серьёзным изменениям в системе образования, которые коснулись как организационной, так и содержательной стороны этих ступеней образования. Все большее распространение приобретает вариативность программ, учебных планов, средств обучения. Наметился отказ от жёстко регламентированных форм обучения. Однако анализ ситуации показывает, что значительная часть педагогических кадров не готова к осознанному выбору вариативной образовательной программы и её адекватной реализации с учетом возможностей и потребностей детей.

Из практики обучения хорошо известно, что развитие звукового анализа и каллиграфии младших школьников не отвечает в полной мере тем требованиям, которые необходимы по программе начальной школы. Всё более осознаётся тот факт, что прочные знания правописания, орфографическая грамотность основана на понимании пишущим соотношения звука и буквы. Однако, как показывает опыт, при письме дети больше опираются на буквенный код, чем на звуковой. Работа над звуками речи помогут учителю сформировать интерес у учащихся к родному языку, сделать знания полными и точными, повысить уровень осознанности в усвоении материала, развить целостное мышление.

В данной главе раскрываются условия развития учебных действий, которые помогут детям сформировать не только фонетико-фонематический анализ, но и каллиграфические (или графические) навыки письма. Учебные действия направлены на формирование целостного восприятия звукового анализа, в частности усвоение знаний и умений речевого потока (звук или слово), акустических признаков звуков в речевом потоке, звукобуквенному коду в процессе записи слов. В пособии основное внимание уделяется развитию связей

между артикуляцией (произношением), зрением и тонкой моторикой, т. е. задействуются ведущие каналы восприятия: кинестетический (артикуляторный), слуховой, зрительный.

Система обучения звуковому анализу и каллиграфии разрабатывалась на основе исторического опыта учителей и методистов прошлого. Именно поэтому в учебно-методическое пособие включена глава «История вопроса о формировании звукового анализа и каллиграфии».

В течение продолжительного времени обучение грамоте в начальной школе осуществлялось по единой, общепринятой методике. Эта авторская разработка доказала свою надёжность и, выдержав самую строгую проверку временем, продолжает совершенствоваться. Однако поиски иных способов обучения не прекратились и, надо надеяться, никогда не прекратятся.

2.1. История формирования звукового анализа и каллиграфии

Сегодня приоритетной целью школьного образования становится развитие способности ученика, а не передача знаний, умений и навыков от учителя к ученику. Необходимо научить школьника самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, иначе говоря, умение учиться. Знания сами по себе не определяют успешности обучения, гораздо важнее, чтобы ребенок умел самостоятельно добывать и применять их на основе универсальных учебных действий.

Формирование универсальных учебных действий в образовательном процессе определяется тремя взаимодополняющими положениями:

- Формирование универсальных учебных действий как цель образовательного процесса определяет его содержание и организацию.
- Формирование универсальных учебных действий происходит в контексте усвоения разных предметных дисциплин.

- Универсальные учебные действия, их свойства и качества определяют эффективность образовательного процесса, в частности усвоение знаний и умений; формирование образа мира и основных видов компетенций учащегося, в том числе социальной и личностной компетентности.

В настоящее время одной из главных задач учителя является организация учебной деятельности таким образом, чтобы у учащихся сформировались потребности в таких умениях, которые можно было их применять в разных дисциплинах с целью овладения новыми знаниями. Для этого необходимо создавать условия развития учебных действий, которые помогут детям сформировать не только фонетико-фонематический анализ, но и каллиграфические (или графические) навыки письма. Учебные действия направлены на формирование целостного восприятия звукового анализа, в частности на усвоение знаний и умений речевого потока (звук или слово), акустических признаков звуков в речевом потоке, звуко-буквенного кода в процессе записи слов.

Основополагающая идея учебно-методического пособия – взаимосвязь языкового образования, умственного и речевого развития учащихся в развивающей, познавательной деятельности. Практика показывает, что в процессе усвоения элементарных знаний по фонетике, лексике, грамматике, словообразованию и правописанию младший школьник недостаточно овладевает умением анализировать, сопоставлять, группировать и обобщать письменный языковой материал, поэтому у некоторых учащихся не вырабатывается осмысленное отношение как к звуковому восприятию, так и к каллиграфическим навыкам.

Овладение детьми навыками речевого и каллиграфического анализа необходимо начинать с подготовительного периода. Дети на простых графических элементах (дуга, точка, овал, прямоугольник) учатся записывать слова при помощи квазиписьма¹. При помощи квазиписьма младший школьник учится:

¹ Квази - искусственный язык.

- сосредоточиваться на мышцах-артикуляторах во время произношения речевого звука и его графического изображения;

- рассуждать и делать выводы на основе собственных рассуждений;
- вырабатывать точные координации движений;
- укреплению мускулатуры и пальцев рук.

Рассматриваются связи между артикуляцией (произношением), зрением и тонкой моторикой и их развитием, т.е. ведущими каналами восприятия: кинестетическому (артикуляторному), слуховому, зрительному. Учащиеся сначала чувственно познают то или иное явление, учатся рассуждать и на основе своих рассуждений приходят к определенному пониманию.

В разработанной автором системе звукового анализа используется не звуковой, а чувственный метод, в котором соблюдается единство письма и чтения. Оно состоит в том, что до того, как записать слово, учащиеся подвергают слово экспертизе: произносят сначала слово орфоэпически, а затем на основе произведенных умственных действий выбирают ту или иную букву.

Цель орфоэпического проговаривания – найти ударение (смысл слова) и воспринять звуковую последовательность слова (структуру слова).

Учащиеся с самого начала учатся произносить не так, как пишется, а как говорится. От того, как учащийся научится произносить ударение, зависит, будет ли он находить безударную гласную в приставке, корне, суффиксе или в окончании слова. Удерживать звуковую последовательность слова необходимо, так как при записи слова она исключает пропуски, замены или перестановки букв.

Цель орфографического проговаривания – восприятие акустических признаков с опорой на физиологию звука при записи слова. В русской фонетической системе существуют: твердые и мягкие согласные звуки. Противопоставление твердых и мягких согласных очень важно как с точки зрения фонологии

(различение смысла слова), так и орфоэпии (культура устной речи). В современной школе противопоставление твердых и мягких согласных объясняется с позиции акустики. «Попеременно произнося два звука [н'] и [н], учащиеся сравнивают их. Учитель говорит, что согласный звук [н] будет называться твердым, а согласный звук [н'] – мягким» [4]. В прямом смысле этого слова звук не может быть твердым (не камушек!) или мягким (не пух!). На слух эти звуки различаются, поэтому учитель связывает объяснение только с одним каналом восприятия – слуховым. Мы предлагаем к слуховому каналу подключить и кинестетический, то есть опереться на физиологию звука.

Мягкий звук получается или твердый, зависит от «работы» языка. При произнесении мягких согласных спинка языка поднимается к небу, при произнесении твердых согласных такого подъёма не происходит. Чем младше ребенок, тем лучше он ощущает напряжение или расслабление языка. Если язык поднимается горкой, произносится мягкий звук, а если нет горки, то твёрдый. Именно в сравнении этих действий, ясно представляя себе, как «делается» мягкий звук и как твердый, а заодно соединяя это с тем, как они звучат, ученик составляет для себя четкое представление об изучаемых акустических признаках. От этого акустического признака зависит выбор гласной буквы. Для сопоставления берутся два слога-слияния (СГ) «на» и «ня». В современном обучении выбор идёт по гласной букве: «а» – показатель твердости, значит, в слоге-слиянии «на» надо писать букву «а»; буква «я» – показатель мягкости, значит, в слоге-слиянии «ня» надо писать букву «я».

Мы предлагаем производить умственные действия иначе. Дело в том, что в этих слогах - слияниях звучит один и тот же гласный звук [а], но пишутся разные буквы. На наш взгляд, выбор буквы зависит от согласного звука. Звук [н] выбирает гласную букву «а», как показатель твердости, а звук [н'] выбирает гласную букву «я», как показатель мягкости. Дети должны опираться на мышечные и слуховые ощущения. Во-первых, такой подход помогает учащимся направлять своё внимание на звуковую сторону речи. Во-вторых, об-

разуется связь между анализаторами – речедвигательным (кинестетическим) и слуховым. В-третьих, в основе данных умственных действий лежит речевое мышление, т. е. чувственное познание и абстрактное понимание. Сначала эти действия носят развернутый характер, а затем по мере усвоения сокращаются.

Так, при введении букв (традиционное обучение), внимание младшего школьника сосредотачивается больше на правильном написании слов, чем на графику букв. Поэтому переход от чисто графической работы к сочетанию её со звуко-буквенным анализом ведет к резкому снижению качества письма, особенно когда задание представляет для ученика большую трудность.

Разработанные упражнения в данном пособии помогают учащимся исключить не только орфографические, но и каллиграфические ошибки. В основу данной системы легли следующие принципы:

- построение процесса обучения с учетом протекания психофизиологических процессов развития младшего школьника;
- образование прочных связей между каналами восприятия: визуальным, аудиальным и кинестетическим;
- опора на чувственное познание звука, т. е. фиксация внимания учащихся на положении мышц-артикуляторов во время произнесения речевого звука;
- использование фонематических, а не орфографических правил.

Звуковой анализ в процессе обучения грамоты

Анализ звучащей речи представляет для детей наибольшую трудность. Звуковая оболочка слова подвижна, не зафиксирована во времени и пространстве. На слух проанализировать структуру слова ребенку трудно. Трудность заключается в том, что нужно «остановить» звучащее слово, но «анализ чего-нибудь текучего невозможен, а потому речь должна материализоваться, т.е.



слово должно быть изображено графическими значками»².

В 1920-е годы средством материализации речи являлось составление слов из букв разрезной азбуки, затем следовало чтение. Однако такой анализ был недостаточно эффективен, так как он зависел от количества уже изученных букв, а если дети ещё не знают букв, то и как-либо материализовать звучащее слово невозможно.

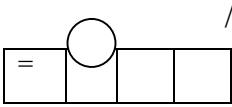

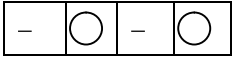
В школьной практике на протяжении многих лет использовались простые, но вследствие этого менее содержательные и менее точные схемы, в которых количество и порядок звуков в слове (зачастую не звуков, а букв) обозначались расположенными слева направо черными точками. Под картинкой, на которой был изображен лось, ставились четыре точки. В результате такой анализ был не звуковой, буквенный.

Примерно с середины 1950-х годов психолог Д.Б. Эльконин, разрабатывая экспериментальную систему обучения грамоте, предложил свою систему звукового анализа (табл. 1).

Таблица 1 - Фонетико-фонематический анализ слова *лиса*

Произнеси	Послушай	Обозначь
Скажи слово <i>лиса</i>	Слово и определи ударение	Поставь ударение 
Протяни (выдели голосом) первый звук в полном слове. Назови его и охарактеризуй	[л' л' л' л' иса] Первый звук – [л']. Это согласный мягкий	 В квадрате рисуется (=) или закрашивается зеленым цветом

² Более подробно с проблемой можно познакомиться в работе: Аристова Т.А. Учет педагогом трудностей ребенка при обучении речемыслительной деятельности // Академия профессионального образования. – № 6. – 2008.

Протяни (выдели голосом) второй звук в полном слове. Назови его и охарактеризуй	[л' и и и и са] Второй звук – [и]. Это гласный	 <p>В квадрате рисуется кружок или закрашивается красным цветом</p>
Проверь, все ли звуки слова уже выделены. Прочитай свою запись	[л' л' л' л' и и и и] Нет слово не закончено ищущий следующий звук	
Протяни (выдели голосом) третий звук в полном слове. Назови его и охарактеризуй	[л' и с с с са] Третий звук – [с]. Это согласный твердый.	 <p>В квадрате рисуется (-) или закрашивается синим цветом</p>
Протяни (выдели голосом) четвертый звук в полном слове. Назови его и охарактеризуй	[л' и са а а а] Второй звук – [и]. Это гласный	 <p>В квадрате рисуется кружок или закрашивается красным цветом</p>
Проверь, получилось ли слово. Для этого прочитай его по слогам.		

Рассмотрим каждый пункт плана и те трудности, которые могут встретиться детям при анализе слов.

1. Скажи слово и послушай себя.

Первый пункт плана более строго можно было бы сформулировать так: «Скажи слово в соответствии с нормами русского литературного произношения и послушай себя». Во-первых, не все дети владеют этими нормами. Во-вторых, школьнику легче соотнести звучащее слово с самим предметом, чем со звуками, которые не оставляют никаких следов от произнесения. В-третьих, дети, поступающие в школу, в большинстве своем, владеют скорее разговорным языком, чем орфоэпическим.

2. Найди ударный слог и произнеси слово по слогам.

«Ученик произносит слово дважды: целиком (со звательной или вопросительной интонацией) и по слогам (скандируя)» (Чуприкова Н.И. [138]). Во-первых, в обычной жизни дети не фиксируют свое внимание на интонацию, и слова произносятся с интонацией *непроизвольной*. Поэтому многие дети не умеют или не знают, как управлять интонацией. Во-вторых, скандируя слово по слогам *па – хо – тка –* (походка) каждый гласный в слог становится ударным, как в односложном слове *сом, мак и т. д.* В-третьих, для младшего школьника делить слово на слоги представляет определенную трудность. В русском языке существует 19 лингвистических слогов. *Слог* и в настоящее время имеет большое количество определений. Так, с античных времен слог определяется как звуковой отрезок, состоящий из одного гласного или из сочетания гласного с согласными, ядром которого является гласный звук: *о – сы*. Иногда определение слога связывается с выдохом (экспираторная теория³). Слог определяется как группа звуков, произносимая одним дыхательным толчком, т. е. за один выдох. Однако это определение также неудачно, так как слог можно произнести без выдоха или несколько слогов можно произнести одним выдыхательным толчком.

Л. В. Щерба [141] определяет слог с *артикуляционной* точки зрения как отрезок речи с нарастанием и последующим ослаблением мускульного напряжения. Смена усиления и спада мускульного напряжения определяет слоговые границы в слове (теория мускульного напряжения).

В современной лингвистической литературе распространено определение слога, которое основано на акустическом критерии. *Слог* — это сочетание более звучного элемента с менее звучным (сонорная теория). Все звуки различаются по степени звучности и делятся на наиболее звучные — гласные и наименее звучные — глухие согласные, между которыми располагаются

³ Экспираторный (от лат. *expiratio* — выдыхание).

остальные звуки. Такое обилие различных принципов слоговой деления объясняется тем, что слог не несет значения; значение слова не меняется в зависимости от того, как слово будет разбито на слоги.

Для младшего школьника деление слова имеет принципиальное значение. От того, на какие единицы будет разделено слово, зависит опознание акустики звука и его соотнесение с графикой буквы при чтении или записи. Многие дети, если до школы не научились читать, сталкиваются с определенной трудностью при обучении чтению: характеристику звука необходимо произносить изолированно, а читать слово следует по слогам (сочетание нескольких звуков) или целым словом.

3. Протяни (выдели голосом) первый звук в полном слове, назови и охарактеризуй его. Во-первых, выделяя изолированно звуки в слове (например, *кот*), т. е. «нажимая» на них голосом, согласные звуки могут приобретать призвук гласного (кы) или искажаться (в силу физиологических особенностей). *Акустика звука может приобретать другую характеристику в сознании ребенка.*

Во-вторых, на начальном этапе анализу подвергаются звуки, которые имеют наименьшую связанность с другими звуками: (*у – лица, ма – к*). Отдельно взятый звук большинство детей воспринимают достаточно хорошо. *Сложность состоит не в анализе отдельно взятого звука, а в восприятии звука, имеющего акустику под влиянием других звуков.*

Схемы Д. Б. Эльконина моделируют последовательность звуков, а не их фонемную связанность в слове. В этом их существенный недостаток. Трудности до конца не устраняются, даже в том случае, если на помощь приходит многократное проговаривание анализируемого звука.

Большее количество ошибок обнаруживается при анализе слышимого слова (называются не все звуки, особенно часто пропускаются гласные, происходит замена одного звука другим, перестановка звуков и т. д.). Изменяя содержание своих учебных комплектов, авторы УМК зачастую не готовы пред-

ложить учителю новую систему звукового анализа, без которого усвоение родного языка для многих детей представляет определенную сложность.

От того, как ребенок будет воспринимать речевой поток, зависит процесс записи слова. Для многих детей он также представляет определенную сложность: кто-то записывает слово побуквенно, кто-то целым словом, т. е. механизму записи слова в настоящее время дети не обучаются.

2.2. Каллиграфия как часть письменной культуры человечества

Красивое письмо во все времена служило источником положительных эстетических эмоций, писцы и каллиграфы всегда занимали особые, весьма значимые места в социальной иерархии. Исследование письма тесно связано с таким понятием, как «знак», природа которого тесно связана с развитием речи и мышления. Знак имеет свое значение – предметное (обозначаемый им объект), смысловое (образ обозначенного объекта) и экспрессивное (выражаемые с его помощью чувства).

Письмо – средство запечатления мысли человека с помощью специально созданных условных обозначений (письменных знаков), позволяющих закреплять речь во времени и передавать ее на расстоянии.

Почерк – графическая сторона письма, представляющая собой индивидуальную, относительно устойчивую во времени систему движений, служащую для отображения письменных знаков, в исследованиях графологов доказано, что по почерку можно выявить напряжённость человека, почерк указывает на утомление человека в процессе письма.

Много было и есть споров о почерке. Одни говорят: это немаловажная деталь, вторые – это никому не нужно, третьи утверждают, что почерк зависит от характера, темперамента, генетических возможностей и от настроения пишущего. Некоторые виды детского почерка действительно сводятся к ряду нескончаемых «палок», где нет связок и закруглений. Если это становится правилом и почерк превращается в «скелет», то это говорит об одиночестве,

отверженности, отрицании. Ребенок отделяется от своего окружения, его гордость не дает ему рассказать о том, что мешает ему, или же о том, в чем он нуждается.

Если ребенок пишет с массой завитушек и украшений – это в какой-то степени это повод для беспокойства. Завитушки и украшения должны, по мнению ребенка, улучшить написанное. Он добавляет к буквам детали, потому что хочет привлечь внимание. Ничто не бывает просто так у детей. Такая излишняя манерность письма говорит о том, что ребенок боится одиночества, безразличия, или же о том, что, как ему кажется, вытеснен из родительского сердца младшим братом или сестрой. Прилежным почерком пишет, как правило, примерный и уравновешенный ребенок, который имеет всегда отличные отметки и восторженные отзывы учителей.

Мелкий, твердый, решительный почерк совсем не похож на «примерный». Ребенок с таким почерком – чаще собранный, сконцентрировавшийся на себе, проявляется часто как волевая личность.

Когда расстояние между буквами сходит на нет и когда две части одной буквы (например «и»), кажется, вот-вот склеятся, можно говорить о некотором страхе, недоверчивой боязни, о напуганности и скрытности.

Конечно, почерк, без сомнения отражает характер. В таком случае разве можно отрицать тот фактор, что, работая над почерком, мы можем содействовать формированию характера? Это особенно важно в период становления почерка, который совпадает с периодом становления личности. Такие качества, как аккуратность, целеустремленность, внимание, чувство гармонии, желание доставить радость близким людям (маме, папе, бабушке и дедушке, учителю) своим трудом, все это можно с успехом формировать в процессе обучения письму.

Ребенок, у которого буквы неудобочитаемы из-за того, что они состоят из нескончаемых «палок» без связок и закруглений, тратит много энергии, чтобы писать быстро, так как ему нужно как-то компенсировать отсутствие

связок между буквами.

В настоящее время в науке сформированы «встречные» течения направлений работы с почерком людей. С одной стороны – это исследование личностных особенностей человека, отражающихся в его почерке. С другой – новый вид врачевания – каллиграфотерапия (от гр. κάλλος — красота, γράφω — писать) и терапия (от гр. θεραπεία — забота, лечение), когда в основу оздоравливающего эффекта положены обратные влияния линий и символов, их эстетического смысла на состояние человека. Иными словами, «пальцы чувствами дрожат», ведь нашей рукой руководят мозг и центральная нервная система, мы незаметно для себя будто бы «проигрываем на пальцах» свои мысли и чувства. Арт-терапевтический подход к письму включает в себя работу не с содержанием текста, а с его формой. Аккуратное выведение рукописного шрифта требует определенного спокойствия и сосредоточенности. Равномерный и плавный ритм письменной деятельности – это безусловный терапевтический фактор, положительно влияющий на эмоциональное состояние пишущего. К этому моторному фактору, связанному с процессом письма, добавляется эстетический фактор, связанный с удовольствием, получаемым при созерцании результатов письменной деятельности, т.е. красиво написанного текста. А как нуждаются наши первоклашки в освоении эстетического начала письменной речи, умении сосредоточиться на гармоничном соединении своей деятельности с результатом обучения, получать удовольствие от согласованной работы рук, мозга, органов чувств.

Исторически обучение каллиграфии прошло долгий и сложный путь. Сначала в обучение каллиграфии включали механические упражнения. Учащиеся по несколько месяцев срисовывали одни и те же буквы в алфавитном порядке, затем слоги, потом предложения, часто не умея прочесть написанного. При обучении письму не учитывались ни графические трудности письменного алфавита, ни трудности овладения грамотой.

Только при Петре I был упрощен шрифт. Русские люди стали писать общеупотребительным европейским шрифтом по образцу латинских букв. Письмо значительно упростилось, но шрифт оставался все еще достаточно вычурным. Процесс обучения письму был длительный, а желаемой скорописи достичь было трудно.

Со временем обучение письму ввели в курс начальной школы как учебный предмет. Обучению графике букв входило в цикл предметов искусства. Учителя чистописания одновременно были учителями рисования и черчения. Важно было писать красиво и скоро. В середине XIX в появляются руководства к обучению скорописи. П.Е. Градобоев выпустил прописи, дающие образцы красивого делового письма: ведомостей, счетов, расписок, векселей и т.д.

Гражданский шрифт, который был создан еще при Петре I, уже не удовлетворял запросы общества в скорописи. В начале XX в с новой остротой возник вопрос об упрощении письменного шрифта.

Система обучения каллиграфии на протяжении лет неоднократно совершенствовалась. Рассмотрим основные способы обучения: *копировальный, линейный, ритмический, генетический, метод Карстера.*

Копировальный (или стимографический) способ заключается в обведении букв, напечатанных в специальных тетрадах (точками, бледными чернилами) или написанных от руки учителем карандашом. Метод был введен в школу в XIX в и был рассчитан на то, что длительное, хотя и механическое, обведение красивых образцов письма должно в итоге выработать правильную форму букв. Передовые методисты конца XIX в и начала XX в (И.Е. Евсеев, Ф.В. Греков и др.) критиковали этот метод прежде всего за то, что обучение путем обведения готовых образцов не ведет к сознательному овладению почерком, а построено на механическом, притупляющем ум упражнении. Резкую критику этого метода как единственного мы находим и у методиста В.А.

Саглика. Он писал, что, обводя буквы, учащиеся не понимают ни их строения, ни последовательности начертания, обводят медленно и неуверенно.

Однако многие методисты (например, Д.А. Писаревский, Н.И. Боголюбов) признавали, что использование копировального метода для специальных целей в условиях индивидуальной работы с детьми на ранней стадии обучения вполне целесообразно. Д.А. Писаревский считал также, что умелое применение этого способа может дать определенный эффект и при исправлении почерков учащихся третьих классов.

Таким образом, понимая, какой вред может нанести обучению каллиграфии копировальный способ как единственный или один из ведущих, все методисты допускали его ограниченное применение в каких-то специальных целях.

Линейный метод также берет свое начало в далеком прошлом. В основе этого метода лежит шрифтовый подход к обучению – точные и всегда одинаковые расстояния между элементами букв, точные пропорции высоты и ширины буквы и ее частей, т.е. букву, а, следовательно, и слова можно было писать, пользуясь вспомогательной сеткой, определяющей высоту письма буквы в целом и ее половины, наклон, расстояние между элементами и т.д.

Графическая сетка стала применяться с 1857 г. в Германии. Она быстро распространилась в других странах. Так как уроки по каллиграфии в России проводили учителя-художники, то вполне естественно, что они склонны были обучать письму так, как обучали рисованию, – со вспомогательной сеткой для построения буквы при письме. Этот метод как единственный тоже не оправдал себя. К концу XIX века в той же Германии она была уже отвергнута на том основании, что косая сетка вредна для зрения, лишает детей самостоятельности, сковывает движения руки. Частая косая сетка не способствовала развитию навыка письма, формированию глазомера и пр.

Генетический способ заключается в том, что буквы изучаются в порядке от графически простой по форме буквы к графически более сложной. По

составу сходных элементов буквы разбиваются на группы по нарастающей графической сложности. Генетический способ был известен давно. И.Е. Евсеев писал, что еще в XVI в. впервые о нем упоминал немецкий художник Дюрер, доказавший, что все письмо состоит из определенного количества основных линий. В обучении письму этот способ применялся Песталоцци. В течение XIX в генетический способ применялся при обучении письму в школах Европы. Перенесенный в русскую школу, этот метод в свое время сыграл очень положительную роль, придя на смену механическим упражнениям от «а» до «ижицы». Д.А. Писаревский считал, что генетический способ наиболее подходящий для первоначального овладения письмом. При письме же букв в порядке алфавита или в порядке, данном в букваре, изучение начинается с очень трудных форм. Такого же мнения придерживались еще раньше И.Е. Евсеев, Ф.В. Греков. Однако все ученые понимали, что нельзя писать буквы без их осмысливания, учить писать в отрыве от обучения чтению. Поэтому генетический способ у нас в школах применяли после того, как уже все дети научились писать буквы в порядке их изучения чтению, т. е. только для усовершенствования письма, отработки формы букв.

Но практика показывает, что дети испытывают трудности не только при переходе с одной разлиновки (косая линия) на другую (широкая линия), но и при изучении формы буквы, их соединений (нижнее, среднее, верхнее), в переходе от поэлементного к побуквенному.

Тактический (или ритмический) способ – это письмо под счет, в одинаковом для всех учащихся темпе, ритме. Многие учителя увлекались этим способом, считая, что только таким методом возможно образование красивого почерка, так как он удобен для работ со всем классом. Впоследствии оказалось, что ритмический способ имеет свои и недостатки и, пользуясь им, нельзя разрешить все трудности обучения каллиграфии. При длительном и постоянном применении такого способа дети быстрее утомляются, у них притупляется интерес к работе.

Способ Карстера – ещё один из распространенных способов — обучение каллиграфии путем прописывания специальных упражнений для развития движений руки: пальцев, кисти, предплечья. Это метод вошел в историю чистописания как метод англичанина Карстера, описавшего его в начале XIX в. При применении этого метода достигаются свободные, уверенные и быстрые движения руки: сначала письмо 19 элементов в крупном плане, затем букв, связанных особыми штрихами, затем слов без всяких вспомогательных линий. Такие росчерки необходимы для овладения умением пользоваться направлением, пространством листа и развития свободы и легкости движения руки. По мнению многих учёных, система упражнений Карстера была больше пригодна для взрослых при выработке скорости или исправления почерков, чем для детей, так как многие росчерки были сложны по технике исполнения. Однако впоследствии отдельные упражнения использовались и для обучения детей (см. прописи А.И. Воскресенской и Н.И. Ткаченко, пособия В.А. Саглина, Н.Н. Боголюбова и др.).

Как видим, в практике широкого обучения ни один из рассмотренных способов не оправдал себя, так как в обучение письму было положено механическое копирование букв, слов, предложений.

К.Д. Ушинский предложил обучать письму на базе чтения, т. е. осмысленно. Таким образом, порядок обучения графике букв стал зависеть от порядка обучения чтению. Этот принцип многие учебно-методические комплекты сохраняют и в настоящее время. До недавнего времени в расписание уроков вводились уроки каллиграфии. Сегодняшние бабушки и дедушки хорошо помнят уроки, на которых писались палочки и крючки. Эта работа для многих детей была утомительной, но она приучала ребенка конструктивно действовать, т.е. пишущий осваивал нужную для написания буквы форму движений руки – размеренность, четкость, наклонность. Моторный навык у школьника формировался в течение четырёх лет на специально отведенном уроке, где ученики занимались только каллиграфией.

В настоящее время обучение каллиграфическому письму кардинально изменилось. Написание букв значительно упростилось и, как следствие, сократилось время на освоение каллиграфии. Урок каллиграфии заменили каллиграфическими минутками на уроках письма. Каллиграфия, как и освоение тем различных предметов, стала подчиняться учебному плану. Например, в учебном плане на тему «Речь начинается со звуков и букв» отведено определенное количество академических часов. Ученик, который за положенное время освоил эту тему, получает «пятерку», а тот, который не усвоил в положенный срок, получает «двойку». Но и тот и другой переходят затем к новой теме: «Мягкий знак — показатель мягкости» — «звук — один, букв — две».

Этот же педагогический принцип лежит теперь в основе усвоения каллиграфии. На изучение и усвоение графики буквы даётся несколько пустых разлинованных строчек для выработки собственного моторного навыка ребенка. Наивно полагать, что ребенок будет заполнять эти пустые строчки с усиленным прилежанием, чтобы успеть наработать соответствующий моторный навык. Скорее, наоборот, он будет стремиться как можно быстрее заполнить эти строчки не с максимальным прилежанием, а с максимальной скоростью. Независимо от того, научился ли ребенок писать букву «а» или нет, на следующий день, как правило, он переходит к новой букве. К концу основного периода учащиеся должны успевать в течение урока записать до 20 слов, т. е. приблизительно 100–120 знаков или письменных букв (если учесть, что непосредственно письмо на уроке занимает примерно $\frac{2}{3}$ времени, то скорость письма составляет примерно до четырёх букв в минуту). Хорошо или плохо написаны буквы ребенок не понимает, так как оценок в первом классе не ставят.

Мы придерживаемся того мнения, что наилучшие результаты по каллиграфии достигаются путем разумного сочетания всех известных способов и введения при записи слова орфографического проговаривания.

Для того чтобы учащиеся правильно и красиво писали, надо знать, как у

учащихся формируются навыки звукового анализа, как складывается почерк и каковы наилучшие условия формирования этих навыков.

2.3. Психофизиологические особенности формирования письменного навыка

Процесс письма очень сложен и захватывает различные сферы умственной деятельности человека. Письмо, как по памяти, так и под диктовку связано с различными анатомо-физиологическими структурами мозга. Как показано в работах А.Р. Лурия, Р.Е. Левиной, Ж.И. Шиф, С.М. Блинкова и других, нарушения некоторых областей коры головного мозга ведут к различным расстройствам письма и письменной речи. Изучение характера этих нарушений дало возможность рассматривать различные участки коры головного мозга, ответственными за разные виды письменной речи. Височные области левого полушария головного мозга связаны со слуховым анализом в процессе письма: их поражение больше всего вызывает нарушение процесса письма, осуществляемого по слуху, но мало сказывается при списывании. Такие дети, как правило, достаточно хорошо читают или списывают текст, но пересказать записанное не могут. А другие дети, наоборот, могут образно, красочно рассказать или записать материал, но с большим количеством ошибок. Чтобы этого не происходило, необходима связь между полушариями мозга: решётка фонемного звучания (височная область левого полушария) должна совпасть с решёткой смысловой (височная область правого полушария).

Заднецентральные области левого полушария, синтезирующие кинестетические (артикуляторные) ощущения, также связаны с процессами письма – именно управлением движений через артикуляционные системы речи. Быстро произнесённый звук или недостаточно артикулируемый приводит к искажению звука и, следовательно, идёт перекодировка не той буквы. Отсюда ошибки типа: кросный — красный; песог — песок и т.д.

Затылочно-теменная область связана со зрительной организацией процесса письма. Ее поражение ведет к пространственным нарушениям процесса письма.

Погрешности в письме могут быть вызваны самыми разными факторами: отсутствием необходимой пространственной ориентации, несовершенством регуляции движений, разрывом в развитии двигательных и зрительных анализаторов, недостаточностью взаимодействия оптического и глазодвигательного аппарата и т.д. Все это говорит о том, что для плодотворного обучения технической стороне письма необходим определенный уровень психофизиологического развития ребенка, и не только руки, как иногда считают, а прежде всего мышления, памяти, внимания, способности к зрительному пространственному восприятию объектов и т.п.

В настоящее время фонетико-фонематический анализ и каллиграфический навык в основном формируются без опоры на интеллект, а как сугубо предметное, имитационное действие. Дети не вырабатывают способность самостоятельно анализировать зрительно воспринимаемый образец, планировать его воссоздание, произвольно управлять своими движениями, контролировать их и т.д.

Проведенные нами исследования отмечают высокие результаты при выполнении учащимися самостоятельной работы, направленной на воспроизведение букв по алгоритму (89%). Значительно ниже были результаты тех работ, где деятельность учащихся была направлена на воспроизведение букв по подражанию (24%).

Процесс письма даже в том случае, когда мы говорим о его технической, сугубо каллиграфической стороне, - это обычно синтетический акт мышечной и интеллектуальной деятельности. Особенно велика роль интеллекта на этапе становления навыка письма. От ученика требуется умение воспринимать образец, анализировать, сравнивать, обобщать, синтезировать и только потом осуществлять нужные движения, тонко координировать их.

Как уже было сказано выше, навык письма формируется не отдельными зонами мозга, а всеми его структурами, ответственными за письменную речевую деятельность. Каждая структура играет свою особую роль, и недоразвитие одной из них ведёт к специфическим затруднениям формирования всей функции в целом.

Вот почему возникает вопрос о необходимости развития аналитического мышления на первых этапах обучения младших школьников. Совместное обучение фонетико-фонематическому анализу и каллиграфии – это начальное становление необходимых психологических и физиологических механизмов, обеспечивающих осознанное письмо.

ГЛАВА 3. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Составляющей педагогического процесса становится личностно ориентированное взаимодействие учителя с учениками, учитель-информатор уступает место учителю-оратору, учителю-консультанту, учителю-управленцу, учителю-фасилитатору; меняется ориентация от усредненного ученика к дифференцированным и индивидуальным программам. Целевая установка учителя «с предметом к ученику» меняется на установку «с учеником к предмету». Провозглашенные принципы интегративности, открытости, мобильности, вариативности и другие открывают учителю возможность выбирать и конструировать педагогический процесс по любой модели, включая авторскую, что способствует прогрессу образования. При этом важны диалог различных педагогических систем, технологий, обмен опытом, апробирование в практике новых форм, методов, технологий – дополнительных и альтернативных традиционным.

Среди таких понятий, как «педагогическая система», «воспитательная система», «дидактическая система», «образовательная система», последнее, по нашему мнению, наиболее широкое понятие, которое включает три предыдущих в качестве своих компонентов. Педагогическая и воспитательная системы, таким образом, - более узкие понятия, чем образовательная система, но они составляют ее костяк, остов.

- *Образовательная система* представляет собой «упорядоченную совокупность взаимосвязанных компонентов (целей, содержания, методов, средств и организационных форм обучения, воспитания и развития обучающихся), характеризующих в наиболее общем виде все составляющие собственно педагогической деятельности в данных социальных условиях». Цели образовательной системы задаются ценностными ориентациями общества (культурой, менталитетом) (Б.С. Гершунский [44 , с. 61-62]).

Образовательная система – это структурно-функциональная целостность субъектов образования и образовательной среды. Наряду с представлениями об элементах в понятие любой системы входит положение о ее структуре. Структура – это закономерные связи элементов системы. Образовательная система имеет сложную структуру. Ее компоненты: *цели*, выраженные в исходной концепции (то есть совокупность идей, для реализации которых она создается); *содержание* и *деятельность*, обеспечивающие ее реализацию; *субъекты* образовательной деятельности, ее организующие и в ней участвующие; рождающиеся в деятельности и общении *отношения*, интегрирующие субъектов в некую общность; *среда* системы, освоенная субъектами; и *управление*, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему и развитие этой системы.

3.1. Образовательная система интеллектуального развития младших школьников средствами речемыслительной деятельности на основе доказательного дискурса

Надо понимать, что образовательный процесс – это не только и не столько сумма или набор каких-то последовательных элементов, а целенаправленная учебно-воспитательная деятельность учителя в единстве с учебно-познавательной и самообразовательной деятельностью учащихся. Такая система обязательно обладает свойством целостности. Симонов В.П. дает следующее определение образовательной системы: «Множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям образования, воспитания и обучения подрастающего поколения и взрослых людей» [112]. Он же выделяет следующие системообразующие факторы: целевой или проектировочный, коммуникативный, содержательно-организационный, аналитико-результативный.

Образовательная система, в силу своей полноты и многоплановости, способности к самообновлению и саморазвитию, может индивидуализировать свои педагогические влияния на личность через сочетание разных комплексов условий и динамическое оперирование ими, т.е. в развитой образовательной системе фактически снимается вопрос неадекватности образовательной стратегии и тактики.

Различные авторы выделяют следующий *комплекс задач, решаемых образовательной системой*:

- Формирование целостной системы научных знаний о природе, обществе, человеке.
- Овладение приемами и способами основных видов человеческой деятельности (в том числе речемыслительной).
- Развитие креативных способностей личности, его склонностей и талантов.

- Формирование ценностных отношений к различным сторонам окружающей действительности и к самому себе.
- Развитие у личности стремления и способности к самопознанию, самостроительству, самореализации и самоутверждению.
- Формирование в образовательном учреждении мотивирующей среды для развития и жизнедеятельности субъектов образовательного процесса.

Разработанная нами образовательная система представляет собой особую развивающую среду, в которой происходит обучение речемыслительной деятельности на основе доказательного дискурса с целью интеллектуального развития младших школьников. При этом школьники учатся рефлексировать.

В психологии многочисленными исследованиями показано, что изменение целей обучения, гарантии обученности неотделимы от изменения способов обучения, от изменения процессов в учебной деятельности. Оцениваемым становится не только результат и не только процесс его получения, но и соотношение между ними. Если цель не достигается, то нужно найти причину этого недостижения, другими словами найти затруднения, которые привели к нему. “Анализ осуществленной деятельности, направленный на выявление причин затруднений и коррекцию способа деятельности, называется рефлексией”, - считает Анисимов О.С. [13, с.174]. Знания - результат усилий, организованных определенным образом в ходе учебного процесса через действия, в которые включаются знания. В ходе этих действий происходит овладение этими знаниями.

Поэтому мы, наряду с другими авторами, рассматриваем *рефлексию как особый вид аналитической деятельности, позволяющей индивиду конструировать новое, не имеющееся у него ранее знание, понимание; новые способы деятельности, ведущие к приобретению знаний.*

Рефлексия начинается с момента прекращения действия и перехода в особое (рефлексивное) отношение к действию. Затем осуществляются процессы: построения картины (знания) о происшедшем в действии, выявления при-

чины затруднения и реконструкции ее появления, перестройки способа действия в зависимости от содержания причины затруднения. Завершается рефлексия возвратом в действие.

Рефлексивное выделение или фиксация способа деятельности и способа участия субъекта в деятельности не только ускоряет формирование механизмов сознания и самосознания, но и позволяет фиксировать характеристики производимого в соответствии с условиями его получения, определять меру новизны и меру завершения, прогноз достижимости того качества, которое на данной стадии представлено в свойствах не до конца произведенного, а также устанавливать саму необходимость продолжения действия.

К сожалению, учебный процесс в школе построен так, что учащиеся приобретают знания с установкой, что их применение в деятельности должно происходить как бы “само собой”, а рефлексивная функция не внедряется в сознание и действие, отсутствует как особое и важнейшее содержание образования.

В разработанной нами образовательной системе интеллектуального развития младших школьников во время обучения речемыслительной деятельности учащиеся не только получают знания, но и овладевают способами добывания этих знаний. Это возможно только тогда, когда школьник опирается на чувственную сферу в процессе обучения, осознает те процессы, которые он ощущает, т.е. приобретает знание через познание себя. Сначала ученик, сосредотачиваясь на своих ощущениях, вербализует их, затем на основе чувственного познания речевых звуках учится рассуждать и делать выводы. Такой подход к овладению речемыслительной деятельностью осуществим на основе доказательного дискурса, что позволяет адаптировать к системе обучения пошаговый алгоритм доказательного рассуждения.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

на принципах:

- прогрессивной дифференциации;
- учета индивидуально-типологических особенностей ребенка;
- активизации ученика в образовательном процессе;
- использования пошаговых алгоритмов в процессе обучения;
- единства диагностики и обучения;

- учета трудностей в овладении речемыслительной деятельностью

ОВЛАДЕНИЕ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ НА ОСНОВЕ ДОКАЗАТЕЛЬНОГО ДИСКУРСА

учет затруднений в обучении		алгоритм пошаговых действий	педагогические условия реализации образовательного процесса
<p>артикуляторные - трудности в произношении гласных звуков, связанные с восприятием речевого потока;</p> <p>фонетические - трудности, связанные с членением речевого потока, ввиду неправильного речевого дыхания;</p> <p>фонематические - трудности, связанные с недостатками восприятия акустики звука (искажением звука), возникающими в результате неправильного произношения;</p> <p>просодические (интонационные) - трудности связанные с недоразвитием интонаций (несовершенством формирующегося речевого дыхания) во время произношения речевых звуков</p>	<p>ДЕЙСТВИЕ I - РЕФЛЕКСИЯ</p> <p>ДЕЙСТВИЕ II</p>	<p>Произнеси (внимание, речь, концентрация)</p> <p>↓</p> <p>Объясни (анализ, синтез, сравнение, прогнозирование)</p> <p>↓</p> <p>Почувствуй (абстрагирование, классификация, рефлексия)</p> <p>↓</p> <p>Докажи (обобщение, осмысление, индукция, дедукция)</p> <p>↓</p> <p>Обозначь (материализация, проектирование, моделирование)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - учёт индивидуальных различий в интеллектуальном развитии младших школьников; - реализация индивидуального образовательного маршрута в процессе овладения речемыслительной деятельностью; - диагностика затруднений в обучении младших школьников с целью их учета в овладении речемыслительной деятельностью; - использование доказательного дискурса в основе обучения (рассуждения на основе чувственного познания речевых звуков во время произношения); - развитие «инструментальной» основы мышления на основе речевой активности учащихся.
ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА			

экспресс-диагностика

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Рис. 4 – Фрагмент образовательной системы интеллектуального развития младших школьников средствами речемыслительной деятельности на основе доказательного дискурса

На рисунке 4 мы представляем фрагмент образовательной системы интеллектуального развития младших школьников средствами речемыслительной деятельности на основе доказательного дискурса.

Конкретное содержание и наполнение образовательной системы – целей, принципов, содержания, методов, форм, контроля обучения – определяется личностью учащихся, их индивидуальными особенностями и деятельностью. Конечно, чтобы это происходило, необходима организующая роль педагога, само собой это происходить не будет. Но для этого учитель должен владеть особыми средствами, в том числе и средствами обучения. В попытке субъективизировать обучение, передать функции нормотворчества субъектам обучения – ученику и учителю, состоит основная заслуга и потенциальная значимость лично ориентированного обучения. Таким образом, именно на стыке теории обучения и его практики находится водораздел современной дидактики, обусловленный обостряющимся противоречием между классическими принципами обучения и лично ориентированной парадигмой, порождающей субъективность обучения.

Субъекты обучения в этом случае - конструкторы итогового результата. Но этот результат в традиционной ситуации всегда отличается от теоретически намеченного извне. Предлагается: а) закрепить за субъектами право субъективного образовательного итога; б) вооружить их соответствующим инструментарием для его достижения.

Чтобы соединить воедино теорию обучения и самообучение, необходим инструмент, называемый рефлексией. Этот инструмент далеко не всегда закладывается в учебные программы и реальный учебный процесс. В результате типичной является ситуация, когда предлагается одно, говорится другое, думается третье, происходит четвертое, а проверяется и оценивается пятое. Кон-

цепция «происходящей» теории обучения А.В. Хуторского призвана решать эту проблему [135, с 204-207].

Теория обучения, соединенная с самим обучением, воплощенная в обучении и порождаемая им, - таков образ ожидаемого результата. Данный образ предусматривает введение теоретических конструкторов (целей, методов, форм, содержания обучения, системы контроля и оценки результатов) в само обучение и придание им статуса «происходящих» теоретических элементов. Что означает «происходящий» дидактический элемент? Например, **«происходящая» образовательная система** – это такая система, которая проектируется, создается и применяется в процессе обучения с участием субъектов этого обучения. Изначальное представление самой системы включает не только ее описание, но и то, как она будет «жить», модифицироваться, выстраиваться в реальности. В функции предварительного разработчика «происходящей» образовательной системы кроме ее разработки входит и разработка ее «процессуальности», т.е. того, как она будет приобретать конкретные черты в реальном учебном процессе. Рассмотрим механизм реализации данного подхода на примере «происходящей» образовательной системы.

Часто под образовательной системой понимают отчужденный от его носителей способ деятельности, формальную рамку, которую можно «наложить» на образовательный процесс. Между тем содержание «происходящей» образовательной системы, как и результаты ее применения, всегда обусловлено субъектами деятельности, средой и ситуацией, в которых происходит образовательный процесс. Кроме того, образовательная система получает субъектную определенность, прикрепленность к ее носителям – субъектам обучения.

«Происходящая» образовательная система – это система, содержание которой выстраивается в ходе образовательной деятельности. Такое толкование образовательной системы вызывает необходимость рассмотрения ее изменяющейся структуры, динамики развития.

С дидактической и методологической точек зрения необходимо выяснить закономерности жизни образовательной системы, то, **чем** определяется ее выбор, **от чего** зависят ее структура, последовательность этапов, результат применения. Исследований такого рода в настоящее время недостаточно. Ученые-педагоги обычно изучают не живую «происходящую» образовательную систему, а ее модель - либо проектировочную, ту, которая конструируется с определенными целями, либо рефлексивно выявляемую, т.е. ту, которая создается на основе анализа происходящей реальности. «Происходящая» образовательная система не то и не другое. Она не предшествует процессу образования и не является рефлексивно выводящейся из него. Она происходит в самом образовании.

С данной точки зрения можно сказать, что процесс обучения - это есть всегда «происходящий» метод обучения. Метод существует лишь в процессе, на грани перехода от одного его состояния к другому. Дидактической ячейкой, составной частью метода обучения является прием.

*«**Прием обучения** - обусловленное методом обучения конкретное действие или совокупность действий педагога и ученика, которые ведут к достижению ближайшей учебной цели.* Прием обучения не самая маленькая его ячейка, это как бы «дидактическая молекула». Есть еще и «дидактические атомы», такую роль играют ***учебные действия***, из которых складываются приемы обучения и другие процессуальные образования», считает А.В. Хуторской [134, с. 52].

Последовательность приемов, их продолжительность и сочетаемость — все это имеет различные варианты воплощения. В своей совокупности именно из приемов обучения складываются методы обучения, из них - системы обучения, а из последних - процесс обучения. Связка «метод - прием - действие» образует структурную основу «происходящей» образовательной системы.

Традиционно теория обучения позиционируется отдельно от практики обучения. В результате после того, как разработан тот или иной элемент тео-

рии обучения (новые цели, новое содержание образования, новая методика), возникает задача его внедрения.

Исходя из того, что в начальных классах массовой школы основной канал получения информации – это устная речь, на базе которой продолжают формироваться метаязыковые функции, необходимо обучать младших школьников рассуждению на основе доступных им понятий – чувственного восприятия речевого потока. Актуальность нашей работы заключается в том, что *мы рассматриваем устную речь как способ рассуждения учащегося для раскрытия собственного сенсорного опыта*, то есть на основе сенсорной информации ученики делают определенные теоретические и практические выводы. Рассуждение на основе чувственного познания речевых звуков во время произношения – это «развёрнутый» процесс, который учит детей операционально мыслить в процессе усвоения, что приводит к формированию навыков.

В основе интеллектуальной деятельности младшего школьника лежит звуковой анализ, который формируется у детей еще до школы. После окончания первого класса учащиеся должны овладеть определенными интеллектуальными навыками: анализом, синтезом, сравнением, обобщением и доказательством, то есть овладеть элементарной формой абстракцией (какой звук произносится и почему выбирается та или иная буква).

Звуковой анализ нами рассматривается и как самостоятельный раздел в начальном курсе родного (русского) языка, и как способ развития интеллектуальных навыков учащихся. Анализ звуковой структуры слова (первичная чувственная предпосылка) – это словесное формулирование, то есть речевое мышление: рассуждение, доказательство и вывод. От того, каким образом будет усваиваться учащимися звуковой анализ, зависит образование в дальнейшем устойчивых представлений слого-орфографической структуры слов, а также анализ их лексико-морфологического состава в связи с орфографией.

Мы исходили из того, что развитие интеллектуальных умений письменноречевой деятельности тесно связано как с овладением звуковым и буквен-

ным строем речи, так и с овладением морфемным анализом. Звуковой и морфемный анализы являются базой успешного овладения орфографией, которая и является ориентиром общего интеллектуального развития учащихся. Чтобы выбрать букву, каждому учащемуся требуется произвести анализ, выделить существенные признаки гласного и согласного звуков на основе ощущений мышц-артикуляторов, то есть фонематически эти звуки обобщить. Затем произвести обратную операцию – синтез, мысленное объединение звуков, то есть слить согласный с гласным звуком в единый артикуляторный акт. Нельзя выделить морфему в слове без дифференциации фонем. Необходимы умения выделять в потоке речи, осознавать общие фонологические особенности звуков (фонем), опознавать такие особенности звуковой структуры слова, которые являются признаками орфограмм – общие признаки гласных – (ударные и безударные), общие признаки согласных (звонкие, глухие; твёрдые, мягкие; парные – общие и различительные их признаки и т.п.). Для усвоения орфографии особенно важно знать, какие звуки и в каком положении могут оказываться орфограммами. Необходима целенаправленная работа над формированием у детей указанных выше умений, а также усвоением некоторых элементов знаний о природе звуков, их взаимодействии в составе слов, их своеобразии по сравнению с буквами. Темп усвоения знаний, быстрота овладения приемами умственной деятельности при решении учебных задач связаны с определенными особенностями мыслительной деятельности – уровнем анализа и синтеза, обобщения, уровнем соотношения чувственных и абстрактных компонентов этой деятельности, гибкостью мыслительных процессов. Показать младшему школьнику, как нужно оперировать с речевыми звуками, чувствовать произносимый звук в доступной для их возраста форме, раскрыть взаимосвязь звука с буквой – необходимое условие развитие мышления учащихся.

Нами выделены следующие **педагогические условия** успешного интеллектуального развития младших школьников средствами речемышлительной деятельности:

- учёт индивидуальных различий в интеллектуальном развитии младших школьников;
- реализация индивидуального образовательного маршрута в процессе овладения речемыслительной деятельностью;
- диагностика затруднений в обучении младших школьников с целью их учета в овладении речемыслительной деятельностью;
- использование доказательного дискурса в основе обучения (рассуждения на основе чувственного познания речевых звуков во время произношения);
- развитие «инструментальной» основы мышления на основе речевой активности учащихся.

Поиск ценностных ориентации в контексте кризиса техногенной цивилизации в 21 веке оборачивается переоценкой прежних образовательных традиций, приемов, методик. Вот почему в настоящее время в образовательной системе наряду с традиционной технологией появляются другие технологии.

3.2. Деятельность ученика при реализации образовательной системы

Различия в исходных позициях по отношению к проблеме развития речемыслительной деятельности продолжали проявляться в течение всего советского периода исследований систем обучения речемыслительным действиям. Так А.И. Анастасьев и М.И. Тимофеев, заостряя внимание на артикуляционной стороне звуков, подчеркивали, что отдельные звуки произносятся не так, как соединенные в слоги, открывая возможность характеризовать звуки, как фонемы, что было новым в период обучения грамоте в советский период. И.Н. Шапошников выражал отрицательное отношение к чистым звукам, доказывая, что отдельный звук произносится иначе, чем в соединении с другими звуками. С.П. Редозубов критически оценивал систему Шапошникова, акцентируя внимание на отдельном произнесении звука [102]. Рассмотрение вопроса о звуках

и буквах показывает, что в разные периоды делался разный акцент на характеристике звуковых единиц по акустическим, артикуляторным, перцептивным свойствам.

В настоящее время термины фонетический и фонематический анализ многими специалистами рассматриваются как синонимы. На наш взгляд эти понятия необходимо развести и определить цель и задачи для каждого анализа. Количество и последовательность произносимых звуков можно рассматривать, как *фонетический анализ*.

Фонематический анализ нами рассматривается как умственные действия по анализу речевого потока, воспроизведенного в слоге – слиянии в одном из своих вариантов. Отличительная особенность фонемы в том, что она является смыслоразличителем и зависит от артикуляционных признаков.

Необходимо отметить, что Д.Б. Эльконин [35] обращал внимание на последовательную ориентировку звуков только во время чтения. Впоследствии это действие стало применяться и во время обучения детей письму.

Мы опишем последовательное вычленение звуков и слов (этапы дифференциации звукового потока).

1. Чтобы обнаружить, что речь строится из отдельных звуков, дети под руководством учителя интонационно подчеркивают каждый звук в слове, начиная с первого и кончая последним.

Справедливости ради надо заметить, что этому первому этапу должен предшествовать еще один: четкое членение предложений-высказываний на отдельные слова. Но в описаниях методики этот этап обычно не упоминается, по-видимому, подразумеваясь как нечто само собой разумеющееся.

2, 3. Дети выделяют и повторяют первый и последний звук в произносимых словах. При этом подбираются слова, в которых выделяемые звуки имеют наименьшую связанность

4. Дети учатся находить в словах называемые звуки, на каком бы месте они не стояли.

5, 6. Дети учатся различать гласные и согласные звуки, твердые и мягкие согласные, обозначая их фишками разного цвета или какими-нибудь другими условными значками.

После овладения всеми предыдущими операциями дети переходят к предпоследней задаче звукового анализа – к определению и схематическому изображению полного звукового состава слов.

7. Последний этап звукового анализа слов: дети начинают изучать буквы как знаки разных звуков. Сначала происходит знакомство с буквами гласных, а затем — согласных звуков.

Однако, как показывает практика, переход умений в навык по предлагаемой системе обучения у широкого контингента учащихся не происходит. Несмотря на затрачиваемое время и усилия учителей и самих учащихся, грамотность многих выпускников школ является низкой. Такое положение дел связано не только с объективной сложностью правил русской орфографии, но и с существующей образовательной системой.

Знакомство с современными системами обучения младших школьников речемыслительной деятельности показывает, что под фонетическим анализом понимается звукобуквенный разбор, который делится на собственно фонетический (или звуковой) и фонетико-графический (или звукобуквенный) разбор. Цель первого – характеристика звуковой структуры слова без обращения к буквам. Цель второго – соотношение звука с буквой. *Но ни в одной образовательной системе не сказано, как обучать процессу опознания звуков, как использовать собственный опыт ребенка.* Без опоры на предшествующий опыт и умственные действия овладение знаковой системой письма и чтения для многих детей представляет большую сложность.

Идея создания нового подхода к обучению звуковому анализу назрела давно. Ставилась задача: разработать приемы, в которых ребенок мог бы наблюдать за звуками речи, на основе своих наблюдений их обобщать и делать выводы, то есть обучать младшего школьника мыслительным действиям.

Опираясь на исследования Л.С. Выготского [37, 38] А.Н. Леонтьева [45], Н.И. Жинкина [58], Р.А. Лурия [81-83] и других ученых, нами *была создана система обучения речемыслительной деятельности на основе доказательного дискурса*, при которой создаются такие педагогические условия для обучения письму и чтению, при которых учащиеся овладевают системой различных связей в языке и процессами познания этих связей. При этом в отличие от всех существующих систем обучения впервые при звуковом анализе учитывается механизм восприятия и усвоения звуковых сигналов субъектом.

Систему обучения речемыслительной деятельности на основе доказательного дискурса мы делим на **три компонента**:

- 1) *анализ речевого потока*;
- 2) *анализ речевых звуков*;
- 3) *интеллектуальное развитие (развитие мыслительных операций и рефлексивных умений)*.

Наша система обучения речемыслительной деятельности базируется на операциональной концепции интеллекта Ж. Пиаже [96], однако несколько отличается от нее. Согласно этой концепции любая информация воспринимается человеком, проходя 4 естественных этапа:

- I. сенсорно-моторный (чувственное восприятие);
- II. символичный или образный (чувственно-логический);
- III. логический (дискурсивно – логический);
- IV. лингвистический (аккомодация информации в сознании через речемыслительную деятельность, проработанная на первых трёх этапах).

Рассматривая интеллект как систему скоординированных между собой обратимых операций по Пиаже мы предлагаем свой подход к системе обучения речемыслительной деятельности на основе доказательного дискурса, которую мы излагаем в таблицах 2,3,4 с последующим их разъяснением.

I компонент. Анализ речевого потока при обучении речемыслительной деятельности на основе доказательного дискурса

Таблица 2 – Развитие анализа речевого потока (фонетический анализ)

сенсорно-моторный		чувственно-логический		дискурсивно-логический
произнеси	объясни смысл	почувствуй (кинестезически ощути)	докажи	обозначь
через звуки создается мыслеобраз	вербализация образа	чувственный опыт	доказательный дискурс (от наглядно-образного мышления к наглядно-действенному)	запись звуков при помощи условных обозначений (квазиписьмо)

Первый шаг: произнеси

Цель: формировать орфоэпическое произношение

Согласно традиционным взглядам, усвоение устной речи, в том числе и произношения звуков, относится к явлениям сугубо социальным. Следовательно, закономерности овладения произношением могут определяться лишь внешним стимулом, то есть произношение учащихся зависит от той среды, которая их окружала до школы. Известно, что речь у детей формируется на основе восприятия окружающего предметного мира. Речь является одной из основных высших психических функций. Поэтому первый шаг - это понимание того, как у учащегося формируется процесс предметного восприятия и образов. Л.С. Выготский писал, что всякое слово имеет первоначальное образ-представление и рост словаря прямо связан с образованием многочисленных и многообразных связей между предметным образом и словом. Понимание речи также связано с развитием чувственной основы речи. Искажение любого звука в слове приводит к искажению его смысла.

Формирование произношения у ребенка зависит от того, какой стиль речи слышит ребенок, где он воспитывается. Существует три стиля речи: высокий, нейтральный (орфоэпический), разговорный, к которому относят также и диалектную речь. Высокий стиль предполагает «эканье», то есть во время произношения неударный гласный звук в слове, во-первых, произносится, как «э», и во-вторых, этот звук произносится протяжно. В основном этот стиль применяется при обучении актеров чтению классических стихов [1]. Нейтральный стиль требует другого произношения: гласный звук в неударном слоге произносится с модификацией («о» заменяется на «а», а «е», «я» - на «и»)

Ребенок может не владеть орфоэпическим произношением (нейтральным стилем). В основном дети до школы овладевают разговорным стилем, в котором могут быть различные неточности произношения. В разговорном стиле можно услышать речь небрежную, вялую или очень быструю. Отдельные звуки при беглом произношении опускаются, окончания слов «проглатываются», некоторые звуки произносятся неясно или заменяются другими. Эти недостатки делают речь неразборчивой и трудно воспринимаемой не только другими людьми, но и самим говорящим.

Орфоэпическое произношение есть одно из качеств правильной литературной речи. Поэтому произношение учащихся следует подчинять требованиям орфоэпии, то есть системе правил, устанавливающих единообразное произношение (Аванесов Р.И. [1]).

Орфоэпический слух ориентирует учащихся на правильно звучащую речь во всем её многообразии и многосложности: без искажения артикуляции и при сохранении последовательности звуков в слове. Развиваются такие умения, как семантический анализ, то есть ребенок начинает осознавать, что звуковая оболочка слова несет определенный смысл. Держать знакомый образ предмета в сознании легче, чем звуковой ряд. Орфоэпический анализ способ-

ствуется развитию таких функций внимания, как распределение, сосредоточение и концентрация.

Второй шаг: объясни

Цель: формировать умение рассуждать и активизировать словарный запас слов.

Развитие словаря ребенка тесно связано с развитием мышления. Л.С. Выготский писал о сущности мышления в понятиях. Понятие – это всегда некое обобщение, абстракция, значение, смысл, которые сами по себе не содержатся в предмете, образе, слове. Когда ребенок впервые слышит новое слово, он знакомится сначала только как бы с оболочкой, звучащим или зрительным образом, от которого у него возникает некое целостное впечатление. И только дифференцируя это целостное впечатление на отдельные смысловые единицы, объясняя их, постепенно по мере употребления, слово, соединяясь с личным, внутренним опытом ребенка наполняется конкретным содержанием, приобретает смысл и значение, становится понятным и используется произвольно и правильно. Подбирая и объясняя значение слова, дети активизируют свой словарный запас.

Оттого, как понимается и объясняется смысл, зависит развитие семантического анализа, то есть, какой смысл заключён в той или иной оболочке слова. Так, некоторые учащиеся слово «долина» в большинстве случаев соотносят со словом «даль», не понимая значения слова «дол». Трудно даже представить, какие ассоциации могут возникать у учащихся во время объяснения, некоторые из них могут быть совершенно не связаны со смыслом конкретного слова. Слово сопровождается определенной интонацией, которая уточняет его значение. Параллельно с уточнением значения слова происходит и развитие структуры слова.

На данном этапе формируются интеллектуальные умения: анализа и синтеза, сравнения и рассуждения.

Третий шаг: почувствуй

Цель: формировать способность опираться на собственные ощущения.

Речевой поток можно разбить на минимальные произносительные единицы, слоги, которые характеризуются слитностью своих компонентов. Существует большое количество определений слога. Так, с античных времен слог определяется как звуковой отрезок, состоящий из одного гласного или из сочетания гласного с согласными, ядром которого является гласный звук.

Иногда определение слога связывается с выдохом (экспираторная теория [Экспираторный - лат. *expiratio* выдыхание]). Слог определяется как группа звуков, произносимая одним дыхательным толчком, то есть за один выдох. Однако это определение не совсем удачно, так как слог можно произнести без выдоха или несколько слогов можно произнести одним выдыхательным толчком.

Л.В. Щерба определяет слог с артикуляционной точки зрения как отрезок речи с нарастанием и последующим ослаблением мускульного напряжения [141]. Смена усиления и спада мускульного напряжения определяет слоговые границы в слове (теория мускульного напряжения). В современной лингвистической литературе распространено определение слога, которое основано на акустическом критерии. Слог – это сочетание более звучного элемента с менее звучным (сонорная теория). Все звуки различаются по степени звучности и делятся на наиболее звучные – гласные и наименее звучные – глухие согласные, между которыми располагаются остальные звуки. Трудность выделения слога объясняется тем, что слог не несет значения; значение слова не меняется в зависимости от того, как слово будет разбито на слоги. Вот почему существуют различные принципы слоговой деления.

Для обучающегося чтению и записи слова слоговое деление имеет принципиальное значение. Учащихся необходимо научить такому виду анализа, при котором звуки в слове можно распознавать и перерабатывать в потоке речи, исключая смысл или буквы. Этим требованиям отвечают слога – слияния и звуки вне слияния.

Во-первых, слог-слияния и звук вне слияния можно удерживать при помощи дыхания столько времени, сколько необходимо для их опознания. В дальнейшем это поможет при соотнесении звука с буквой.

Во-вторых, любой звук или слог – слияние можно произносить на выдохе. Перед вдохом необходимо делать паузу. Чередование выдоха, паузы и вдоха создает темпоритм, необходимый как в чтении, так и письме. Дети, у которых темпо-ритм не сформирован, могут допускать ошибки: пропуски во время записи и искажения во время чтения.

Произвольное положение окологубных мышц соответствует определенному гласному звуку, а напряжение или расслабление мышц языка – согласным: звонкий-глухой, мягкий-твердый. Напряжение одних мышц и расслабление других во время произношения звуков речи создает тот или иной сенсорный образ звука. Мускульное напряжение и его ощущение формирует новое психическое образование – образы звуков. Звуки становятся материей языка, с которыми можно производить определенные действия. Таким образом, формируется сила выдоха, мускульное напряжение, которое способствует четкой артикуляции. В дальнейшем, опираясь на свои ощущения, ребенок соотносит звучание с определенным буквенным обозначением. Как только учащиеся осознают деление слова на слог-слияния и звук вне слияния, можно анализировать слово *любой* звуковой структуры.

На этом этапе формируется основа для таких интеллектуальных умений, как сравнение, классификация, абстрагирование.

Четвертый шаг: докажи

Цель: развивать речемыслительную деятельность на основе доказательного дискурса.

Во многих исследованиях отмечается, что восприятие звуков речи и их воспроизведение – это два взаимосвязанных и взаимообусловленных процесса. Звуковые единицы рассматриваются в трех аспектах: *перцептивном, артикуляторном, акустическом*. Чтобы овладеть правильным произношением, ребе-

нок должен, прежде всего, четко и правильно воспринимать звуки речи на слух, иметь достаточно подготовленный для их произнесения артикуляционный аппарат, в результате работы которого образуются единицы данной языковой системы. Артикуляторные позиции звуков речи определяют своеобразие их акустических характеристик. Любое, даже незначительное отклонение положения артикуляторных органов приводит к динамическому изменению акустического образа звука.

Нарушение звукопроизношения гласных звуков обусловленное недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата, отрицательно влияет на формирование фонематической, а также лексико-грамматической сторон речи.

Речемыслительная деятельность развивается на разработанных фонематических правилах, в которых сенсорные ощущения произносимых речевых звуков вербализируются. Ребенок рассуждает, что происходит с его мышцами – артикуляторами, и на основании этих ощущений доказывает, какую букву надо писать. Учащиеся делают определенные мыслительные операции, в результате которых они учатся рассуждать и на основе своих рассуждений делать выводы. Умение производить анализ, синтез, сравнивать речевые звуки на основе перцепции и артикуляции развивает у ребенка такие интеллектуальные умения, как классификация, обобщение и абстрагирование. Опора на различные каналы восприятия (аудиальный, визуальный, кинестетический и др.) позволяет заложить информацию в долговременную память, наложить новую информацию на личный опыт учащегося через ассоциативный ряд: чувство – речемыслительная деятельность – логика.

Пятый шаг: обозначь

Цель: подготовить и сформировать графический навык.

Для развития мелкой моторики, зрительного восприятия графики букв, а также для формирования пространственных отношений необходимо психофизиологическую составляющую письма выстраивать адекватно индивидуальным особенностям школьника. Известно, что развитие различных психиче-

ских функций происходит не одновременно, а в определённой последовательности. На эту последовательность накладываются индивидуальные вариации, проявляющиеся в неравномерности развития функций у данного индивида: одни функции развиты у него лучше, другие – хуже. Такое относительное отставание тех или иных функций обычно не мешает ребёнку адаптироваться к школьным требованиям, оно может проявляться лишь при повышенных нагрузках, то есть при переутомлении.

Навык письма, как и чтения, формируется с введением звуковых схем, в результате которых познание звуков речи осуществляется в двух основных формах: в форме чувственного познания и в форме абстрактного мышления. Учащиеся учатся моделировать структуру слова при помощи квазиписьма (квази-искусственный язык). В этих моделях учащиеся отражают свои перцептивные ощущения, которые они получают во время произнесения того или иного звука, и при помощи простых по форме геометрических фигур производят запись структуры слова. Все это проливает свет на то, как и каким способом можно осуществить переход от наглядно-образного к наглядно-действенному мышлению, которые являются базой словесно-логического мышления.

Моделирование структуры слова – это попытка конкретизировать мысль о способах и качестве процессов анализа, синтеза, обобщения и абстракции во время обучения учащихся чтению и письму и развития способностей ребенка на логотипе: «смысл – понимание – запоминание – применение в действии».

II компонент. Анализ и синтез речевых звуков при обучении речемыслительной деятельности на основе доказательного дискурса

Таблица 3 – Развитие анализа и синтеза речевых звуков (фонематический анализ).

сенсорно-моторный	чувственно-логический	дискурсивно-логический	лингвистический
произнеси и объясни смысл	почувствуй (кинестезически ощути)	доказательный дискурс	обозначь (графика букв)
вербализация смысла слова	вербализация образа звука	выбор букв по звукам	запись звуков при помощи: - буквенных обозначений

Первый шаг: произнеси

Цель: формирование перцептивных ощущений.

Чувственное познание является для младших школьников зоной актуального развития, а функция абстрагированного мышления еще только начинает формироваться и становится зоной ближайшего развития. При обучении чтению и письму ребенок с первых же дней сталкивается с огромным количеством абстрактных понятий (звук, буква, согласный, гласный, ударный – безударный гласный, твердый – мягкий согласный, звонкий – глухой согласный). Для того чтобы ребенок смог освоить все эти понятия, необходимо фиксировать его внимание на тех ощущениях, которые наиболее четко передают различия между ними. Такими ощущениями являются артикуляционные кинестезии (ощущения работы мышц - артикуляторов), которые возникают при произнесении слов.

Психика ребенка еще не является законченной зрелой системой. Те навыки и ощущения, которые взрослыми уже не осознаются, воспринимаются как фоновые, в сознании ребенка занимают достаточно много места. Так происходит с ощущением работы мышц-артикуляторов: для взрослого человека

они уже не осознаваемы, тогда как ребенок младшего школьного возраста ощущает их еще достаточно ярко.

На начальном этапе обучения младший школьник без опоры на собственные мышечные ощущения будет испытывать затруднения при усвоении абстрактных понятий. Поэтому так важно, чтобы ребенок произносил и за звучанием понимал смысл слова.

Второй шаг: объясни (смысл)

После произношения нового слова дети учатся объяснять его, находить точные выражения. Примером чувственного познания слова могут служить приемы В.А. Сухомлинского. Он так описывал занятия с детьми. «Сидим на лугу, смотрим, познаем слово «луг». Рисуем луг в своем альбоме. Проникаем в глубину слова... В альбом «наше родное слово» картинку рисует тот ребенок, у которого слово пробуждало самые яркие представления, чувства, воспоминания» [118].

Основоположник нейропсихологии А.Р. Лурия создал учение о мозговой локализации психических функций, где раскрывается связь психической деятельности с работой той или иной структуры мозга. Но у взрослого и у ребенка одна и та же функция реализуется разными областями мозга, а значит, строится по разным законам. Ребенок видит и воспринимает мир по-другому, совсем не так, как воспринимает взрослый. Чтобы увидеть, писал И.М. Сеченов, надо уметь смотреть; чтобы услышать – надо уметь слушать [110]. Для глубокого познания слова необходимо задействовать как можно больше анализаторов.

В настоящее время можно выделить следующие уровни объяснения слов: предъявление предмета, предъявление муляжа, предъявление двумерного изображения, словесное описание, описание через символы.

Третий шаг: почувствуй

На этом этапе учащиеся опознают фонологические особенности звуков (фонем), и учатся опознавать такие особенности звуковой структуры слова, ко-

торые являются признаками орфограмм – общие признаки гласных звуков (ударные и безударные); звонкие и глухие согласные; мягкие и твёрдые согласные.

Исследование Л.С. Выготского показали, что на первых этапах развития сложные психические процессы, формируясь, опираются и зависят от более элементарных функций, лежащих в основе и составляющих как бы «базу» для развития более сложных психических функций. Он придавал решающее значение процессу восприятия для развития речи, считая, что у ребенка не может развиваться речь без развития восприятия, ребенок может говорить и мыслить только воспринимая. Развитие восприятия различной модальности: зрительное восприятие, слуховое и кинестетическое восприятие помогает дифференциации процесса звукоразличения. Эта дифференциация создает основу для обобщенного восприятия и для формирования образов реального предметного мира, создает ту первичную базу, на которой начинает формироваться речь. А позже речь в свою очередь начинает оказывать существенное влияние на развитие процессов восприятия, уточняя и обобщая их.

Фонематический анализ рассматривается, как процесс, в котором анализ и синтез акустики звука воспринимается на основе ощущения мышц-артикуляторов: звонкость – глухость; мягкость – твердость.

Четвертый шаг: докажи

Доказательный дискурс должен опираться на физические ощущения детей. Звонкость – глухость согласного опознается по «дрожанию» или «спокойствию» грудно-подъязычной мышцы. Мягкий звук получается или твердый зависит от «работы» языка. При этом в объяснении обращают внимание на положение спинки языка. При произнесении мягких согласных средняя часть спинки языка поднимается к нёбу, при произнесении твердых такого подъема не происходит. В этом вся разница. Сложность заключается в том, что взрослый этот подъем практически не ощущает, так как процесс артикуляции у него уже завершен. А у детей процесс артикуляции находится в стадии разви-

тия, поэтому ребенок достаточно хорошо ощущает напряжение или расслабление спинки языка. Если язык поднимается горкой, получается мягкий звук, а горки нет - твердый. Все это ощутимые моменты артикуляции [137, 20]. Для усвоения орфографии особенно важно знать, *какие* звуки и в *каком* положении могут оказываться орфограммами.

Пятый шаг: обозначь

Этот этап направлен на развитие тех психологических основ, которые являются базой для формирования и развития прочных связей в анализаторной системе. Необходимо помнить, что навык письма формируется не отдельными зонами мозга, а всеми его структурами ответственными за письменную речевую деятельность. Каждая структура играет свою особую роль, и недоразвитие одной из них ведёт к специфическим затруднениям формирования всей функции в целом.

При записи слова важна как последовательность и количество звуков в слове, так и артикуляционные признаки фонем. При фонемном анализе каждый звук необходимо не только услышать, но и почувствовать. Чувственный образ создает определенное понятие.

Дифференцированный процесс звукоразличения создает основу для обобщенного и дифференцированного восприятия и для формирования образов реального мира.

III компонент. Формирование интеллектуальных умений при обучении речемыслительной деятельности на основе доказательного дискурса.

Таблица 4 – Развитие аналитико-синтетической деятельности при обучении младшего школьника чтению и письму

Познавательно-чувственный	Логико-понятийный	Дискурсивный	Результативно - продуктивный
произнеси и объясни смысл слова	почувствуй (кинестезически ощути)	докажи	обозначь
умение раскрыть предметный образ через обобщение	произвольное управление мышцами-артикуляторами	опора на чувственную сферу, через наглядно-действенное мышление, придти к абстрактному пониманию (аналитико-синтетическая деятельность)	развитие орфографической зоркости

Первый шаг: произнеси и выдели смысл слова

Развитие обобщения у детей идет от обобщения чрезмерно широкого круга признаков и свойств к обобщению все более определенных и существенных признаков. Слово, обобщающее предметы и явления действительности, включается в чувственное восприятие. Вследствие этого школьники относят воспринимаемые предметы и явления к соответствующей группе, объединяют их в систему знаний, осмысливают. И здесь будет уместно вспомнить то, что Л.С. Выготский писал о сущности понятия и мышления в понятиях. Понятие – это всегда некое обобщение, абстракция, значение, смысл, которые сами по себе изначально не содержатся в предмете, образе, слове.

Мыслительная деятельность младшего школьника, обеспечивающая процесс познания, представляет собой единство наглядно-образного, практически-действенного и словесно-понятийного со значительным преобладанием наглядно-образного и практически-действенного мышления.

Многочисленные исследования [67, 71, 138] говорят о том, что мышление совершается в речи. Чем более точна и ясна речь, тем выше уровень

мышления и тем лучше осуществляется познание и интеллектуальная мыслительная деятельность.

Младший школьник отличается остротой и свежестью восприятия. У него более развита наглядно – образная память, чем словесно – логическая, поэтому и мышление опирается больше на чувственную сферу. Ребёнок может **воспринять**, а затем **представить** только то, что он может сначала **почувствовать**. Интеллект младшего школьника в процессе обучения будет развиваться, если он будет не запоминать полученную информацию, а производить с ней мыслительные операции. Для того чтобы учение проходило не на уровне запоминания, а на уровне активизации мысли, учитель должен не только как можно яснее объяснить материал ученику, но и активней включать его в мыслительную деятельность. Научить младшего школьника мыслить и размышлять можно только с опорой на понятный ему уровень ощущений. Формирование мышления, воображения, памяти и внимания происходит через ощущение, восприятие. *Нельзя представить себе того, чего никогда не ощущал: не видел, не слышал, не пробовал, не узнал.*

Звуковая оболочка слова рассматривается, как исходное целое, которое, расчлняясь на структурные элементы (слог-слияния и звук вне слияния), составляет основу слова, то есть речевого потока. Учащиеся, рассуждая и доказывая, создают самостоятельно схемы слов, обозначая звуки и ставя их в определенной последовательности. Это самое первое общее знание, так как дети пока не знакомятся с названиями отдельных букв. Вместе с тем само это целое как определенная структура ещё не дано ребенку непосредственно, а требует определенной работы по его вычленению из нерасчлененных звуковых потоков, соответствующих отдельным словам. Конкретные буквенные обозначения звуков вводятся только после того, как уже достигнуто вычленение звуковой структуры слов. В итоге получается стройная картина все большей и большей дифференциации речевого потока.

Понимание слова – это представление (вижу, слышу, ощущаю и т.д.) учащимися образов тех предметов или явлений, которые оно обозначает. Кроме этого, понимание смысла слова зависит от правильной постановки ударения. Ударение в русском языке разноместное. Оно может падать на любую часть слова и даже на предлог (во́ поле), на приставку (за́пах), корень (подка́рмливать), на суффикс (рыба́к), на окончание (в лесу́). Такое разнообразие ударения придаёт языку музыкальность, но для многих учащихся создаёт трудность. Долгота гласного звука является смыслоразличителем. Наибольшее количество ошибок в диктанте - это ошибки на безударные гласные, т. к. учащиеся не концентрируют внимание на ударении. Сосредоточиваясь на ударном гласном, младший школьник развивает *концентрацию* внимания. Л.С. Выготский писал, что произвольное внимание играет огромную роль для процесса познания. Учащиеся, сосредоточиваясь на мышцах-артикуляторах, могут обобщать речевые звуки, то есть учатся абстракции.

Полное понимание слова есть тогда, когда учащийся не только раскрывает смысл слова, но и функциональные его особенности (к какой части речи оно относится) и его структуру (из каких частей слово состоит).

На этом этапе дети осваивают структуру слова и учатся обобщать:

1. Произнеси слово и скажи, как ты его понимаешь.
2. Произнеси слово по слогам – слияниям и звукам вне слияния.
3. Произнеси слово с разной долготой гласных звуков и выдели ту долготу гласного, которая сохраняет смысл слова.

Второй шаг: почувствуй (кинестезически ощути)

Знакомство с процессом превращения (перекодировки) букв в звуки и звуков в буквы начинается с того момента, когда ребенок учится читать. Существующие закономерности овладения произношением звуков не определяются правилами внешнего стимула. Эти закономерности оказываются внутренними, присущими функции речедвигательного анализатора. Слуховой анализатор в данных условиях играет ведущую роль в том смысле, что в случае

его нарушения процесс овладения произношением без специальной помощи значительно затруднен или просто невозможен. Однако слуховой анализатор не диктует своих закономерностей речедвигательному.

Бельтюков В.И. [20] доказал, что процесс овладения произношением обладает определенной спецификой и к его анализу следует подходить не с теми мерками, которые были приняты прежде.

Как известно, произносительная сторона устной речи базируется на более филогенетически ранних функциях речедвигательного анализатора: неречевые голосовые реакции, сосание, жевание и др. Коль скоро последовательность усвоения фонем подчиняется закономерностям развития данного анализатора, естественно предположить, что на эту последовательность могут оказывать влияние определенные комплексы движений, которые связаны с реализацией упомянутых функций. Исследователи детской речи [20, 43], признающие факт неоднородности звуков по степени трудности их усвоения, единодушны в том, что мягкие согласные сложнее по артикуляции, чем твердые. Дело в том, что палатализация – это главным образом результат присоединения к основной артикуляции того или иного согласного (твердого) дополнительной артикуляции, представляющей собой поднятие средней части спинки языка к твердому нёбу. Следовательно, в процессе произнесения мягких согласных по сравнению с соответствующими твердыми двигательный комплекс усложняется прибавлением дополнительной артикуляции. Кроме того, произнесение мягких согласных требует большей напряженности языка, чем произнесение твердых.

Поскольку овладение произношением детьми осуществляется в общем по определенной программе, эту программу надлежит рассматривать как систему. Какие же основные характеристики рассматриваются, благодаря чему дети овладевают произношением звуков?

Дискретность, или прерывность, которая является всеобщим свойством языка, распространяется на звуковую его систему, или систему фонем, рассматриваемую как частную систему языка. Такого рода свойством обладает

система, отражающая процесс усвоения звуков речи: на определенных этапах овладения произношением могут быть зафиксированы звуковые проявления, которые соответствуют тем или иным фонемам. Однако система, отражающая процесс усвоения звуков, в отношении свойств дискретности существенно отличается от эталонной системы фонем.

Прежде всего, важно обратить внимание на то, что код программы овладения произношением не бинарный, а триплетный. Это значит, что звуки речи образуются не путем их противопоставления, перехода от сравнительно грубых дифференцировок к более тонким, а, наоборот, путем перехода от средней артикуляции к двум крайним, т. е. путем разветвления. Например, согласные *[p]* и *[pʹ]* формируются на основе полумягкого звука *[p]*.

Характерным является то, что до перехода к крайним звукам средний по артикуляции звук выступает в качестве их заменителя. При этом средние по артикуляции звуки не всегда адекватны фонемам, составляющим систему языка, которым ребенок овладевает. Система, характеризующая процесс усвоения звуков речи, в сравнении с эталонной системой фонем имеет существенные отличия. Они выражаются в том, что при овладении произношением на определенных этапах становления тех или иных звуков появляются их временные заменители. Однако эти заменители являются структурными элементами данной системы; без них система в целом не может существовать.

Таким образом, система, отражающая процесс усвоения звуков, дискретна. От эталонной системы фонем она отличается тем, что содержит сравнительно большее количество структурных элементов за счет временных заменителей. В этом заключается ключ к разгадке, когда учащиеся делают ошибки, которые воспринимаются, как орфографические. Например: «семячко», вместо «семечко»; «синяе море», вместо «синее море» и т.д.

Развивая произвольную артикуляцию, учащиеся сокращают временной переход от средней артикуляции к крайним звукам. Этот этап важен тем, что младший школьник учится произвольному управлению мышцами-

артикуляторами, сосредотачиваясь на них – распределению внимания, переключению и сосредоточению:

1. Выдели слог-слияния. Послушай последний звук и назови его.
2. Произнеси еще раз слог-слияния и дай характеристику согласного звука на основе своих ощущений:
 - а) по звонкости-глухости, если ощущаешь «дрожь» в горловых мышцах;
 - б) по мягкости – твердости, если ощущаешь напряжение или расслабление мышц языка.

Третий шаг: докажи

В педагогической практике прочно утвердилось представление об орфографическом навыке как автоматизированном «правилосообразном» действии, предполагающим *знание орфографических правил и умение применять их в процессе письма*. Действительно, образование навыков путем автоматизации действий, опирающихся на правило, возможно, однако обычно этого не происходит. Почти любое орфографическое правило имеет ряд исключений, а очень многие орфограммы вообще не являются никакими правилами. Поэтому путь «от умения, опирающегося на правило, - к навыку» при формировании орфографического навыка оказывается ненадежным и неэффективным. Тем более, известно, что есть немало учащихся, хорошо знающих правила, умеющих их применять при выполнении орфографических упражнений и все-таки допускающих ошибки на те же правила при самостоятельном письме. Вместе с тем не так уж редко встречаются ученики, которые пишут достаточно грамотно, не зная никаких правил или не пользуясь ими.

Второй факт не укладывается в рамки привычных рациональных схем и обычно рассматривается как необъяснимый феномен «природной» грамотности. Между тем его анализ представляет значительный интерес, позволяя надеяться на более глубокое понимание природы орфографического навыка.

Как же возникает орфографический навык, каким образом формируется умение произвольно и осмысленно пользоваться изначально только выучен-

ными правилами? Как протекает процесс овладения общими принципами, лежащими в их основе? Какие интеллектуальные операции при этом совершаются?

Когда ребенок выучивает правило, то изначально они являются для него просто конкретным набором слов или символов, за которыми, в общем-то, ничего не стоит. Ученику необходимо превратить его в понятие.

Сила научных понятий – в их системности, осознанности, т.е. потенциальной готовности к произвольному использованию. Усвоение систематизированных научных знаний формирует внутреннюю понятийную структуру, в рамках которой облегчается перенос навыков, приемов, деятельности, усвоенных закономерностей. Слабость научных понятий - в их привнесенности, несвязанности с личным опытом ребенка, в невозможности их использования, пока такая связь с практическим опытом не установится, пока знания не станут «своими».

Спонтанное зачаточное понятийное мышление необходимо как основа для усвоения научных понятий, без нее научные знания лишь заучиваются, но не «превращаются» в понятия. Ребенок не может ими пользоваться, так как отсутствует структура, необходимая для их обобщения и переноса. Пока научные знания не прорастут в житейский опыт ребенка, понятийное мышление будет оставаться неполноценным, поверхностным, редко используемым в практической деятельности, т. е. не будет функционировать как операциональный механизм интеллекта в целом. Изучаемое в школе будет использоваться ребенком только для ответов на уроках и «забываться», едва он окажется вне ее стен.

Согласно существующим программам, орфографический навык активно формируется в начальной школе, в последующие годы он только совершенствуется. Как протекает процесс формирования орфографического навыка? Усваивая знания, учащийся должен сначала соотнести звуковую форму с ее смысловым значением (выделить искомую орфограмму, определить ее значе-

ние), затем выстроить связь между графической формой и ее грамматическим значением, переосмыслить данную связь и перенести на новые, еще не изученные слова.

Орфографический навык является сложной системой связей – ассоциаций: от слухо-артикуляционного восприятия – к смысловому или грамматическому значению – к зрительному представлению – к письменной реакции» (Д.Н.Богоявленский [25 - 28]).

Таким образом, орфографический навык включает в себя навык письма, умение осознанно анализировать звуковой состав слова, опознавать орфограмму, используя грамматические знания, применять нужное правило и в результате выбирать правильное написание.

При обучении детей речемыслительной деятельности на основе доказательного дискурса на первых двух компонентах у учащихся формируется сознание грамматической природы орфограммы, которое Д.Н. Богоявленский характеризует как сложное умственное действие (анализ, абстракция, синтез), выполнение которых требует от учащегося применения развернутой системы рассуждений, в процессе которого осознается каждая отдельная операция. Постепенная автоматизация навыка происходит при выполнении упражнений: некоторые отдельные операции системы рассуждений начинают «выпадать».

Однако автоматизированность навыка не означает полной автоматизации, так как навык может вновь становиться сознательным «на каждом шагу – в частности при затруднениях».

Применение орфографических правил требует осознания формальных операций. При помощи ударения младший школьник приобретает такие умения, как распределение, переключение, сосредоточение внимания. Любое орфографическое правило должно иметь «широкий или развернутый» характер, чтобы в результате его выполнения приобретались знания оптимальным способом. Это возможно появится только тогда, когда сам ребенок будет опи-

ратся на чувственную сферу в процессе обучения, вербализовать те процессы, которые он ощущает, т.е. приобретает знание через познание себя.

В разработанных нами алгоритмах выделяются и анализируются два типа (или уровня) понятийного мышления: интуитивное, формируемое в личном опыте ребенка, и «осознанное» мышление на основе фонематических правил. Речемыслительная деятельность на основе доказательного дискурса предполагает определенные мыслительные операции, производимые школьником до написания букв.

Мыслительные операции, которыми должен овладеть младший школьник на доступном ему уровне – это умение анализировать речевые звуки, сопоставлять их по артикуляционным признакам и обобщать. Новый виток развития мыслительных операций связан с орфографическим анализом. Впервые младший школьник сталкивается с анализом и синтезом при выборе гласной буквы в корне слов. Чтобы выделить безударную гласную, учащийся должен определить долготу всех гласных, то есть применить функцию сопоставления звучания и понятия. Затем исключить долготу того гласного, который придаёт смысл слову. Произнести все звуки, исключая ударный, и снова определить смысл.

Основной прием данного фонематического правила – прием сопоставления. Развитие данной функции – необходимое условие интеллектуального развития младшего школьника.

Четвертый шаг: обозначь

Первоисточник трудностей обучения грамотному письму связан, прежде всего, с тем, что звуковая оболочка языка сменяется графической, и это порождает орфографическую проблему, которая не всегда отчетливо представляется ученику как проблема, которую он должен решить. К тому же русская орфография подчиняется и фонетическому, и морфологическому, и традиционному принципу написания многих орфограмм. К началу изучения родного языка у детей известные им звуки (фонемы) обычно ассоциируются с

одинаковыми по названию буквами. Они затрудняются расчленить звук – букву, абстрагировать звук и сделать его самостоятельным предметом осознания. При дальнейшем обучении такая связь между звуками и буквами закрепляется. Звуко-буквы изучаются отдельно. При этом не раскрываются общие признаки – особенности известных разрядов звуков. В результате такого обучения дети не научаются производить фонематический анализ звучащего слова, словосочетания, не усваивают общих и дифференцирующих признаков звуков изучаемых разрядов. Неправомерность такой практики особенно очевидна, если учесть, что уже дошкольники способны выделять звуки и оперировать ими произвольно (Гурьянов Е.В. [51]).

Орфографические действия включают в себя две ступени: постановка орфографической задачи и ее решение. Для того чтобы поставить орфографическую задачу, обучающийся должен:

1. Обладать орфографической зоркостью (на основе фонетических и морфологических признаков)
2. Квалифицировать орфограммы (то есть установить, какое орфографическое правило надо применить в данном случае).
3. Осознать применение правила.

Осознанность действий при выборе орфографического правила базируется на доказательном дискурсе, который развивает речемышление и, как следствие, интеллект.

Знания – результат усилий, организованных определенным образом в ходе учебного процесса через произвольные действия, в которые включаются знания. В ходе этих действий происходит процесс реконструкции, и появляется новая ориентировка, при которой умения переходят в навык. Письмо основывается на целой совокупности свойств интеллекта, таких как обобщенность, осознанность, устойчивость.

Обучение учащихся *анализу* и *синтезу* предполагает формирование у них умений мыслить практически: разлагать объекты на составные части; вы-

делять отдельные существенные стороны объекта; изучать каждую часть (сторону) в отдельности как элемент единого целого; соединять части объекта в единое целое.

При фонетическом анализе ребёнок может определить смысл слова, при помощи которого можно удерживать последовательность звуков в речевом потоке. А при фонемном анализе каждый звук можно не только услышать, но и ощутить при помощи мышц – артикуляторов, какой звук произносится: гласный или согласный; звонкий или глухой; мягкий или твердый.

При первоначальном обучении записи слова важна как последовательность и количество звуков в слове, так и артикуляционные признаки фонемы. Эти два анализа принципиально отличаются друг от друга. При фонетическом анализе у ребёнка можно определить лишь нарушение последовательности звуков в потоке речи. А при фонемном анализе каждый звук можно не только услышать, но и прочувствовать, что дает дополнительные компенсаторные возможности для детей, имеющих какие-либо нарушения в речедвижении. Ощущения в сознании ребенка занимают достаточно много места. Особенностью младших школьников является то, что процесс говорения, т.е. построение фраз, подбор слов и артикуляция, не находятся под контролем сознания. Это важное свойство детской психики.

3.3. Деятельность учителя при реализации образовательной системы

В данном параграфе мы описываем систему работы учителя по реализации разработанной нами образовательной системы интеллектуального развития младшего школьника средствами речемыслительной деятельности на основе доказательного дискурса. Но сначала мы раскроем теоретический аспект проблемы – психолингвистические и физиологические основы речемыслительной деятельности.

В своей образовательной системе мы предлагаем развивать интеллектуальные навыки, начиная со звукового анализа. При первоначальном обучении записи слова важна как последовательность и количество звуков в слове, так и артикуляционные признаки фонемы. Эти два анализа принципиально отличаются друг от друга. При фонетическом анализе ребёнок может определить лишь смысл, произносимого слова, последовательность звуков в нем. А при фонемном анализе каждый звук можно не только услышать, но и почувствовать через мышцы-артикуляторы. Для этого используется слог – слияние, как наиболее удобная в физиологическом отношении артикуляционная единица. Ощущения в сознании ребенка занимают достаточно много места.

Особенностью младшего школьника является наглядно-образный тип мышления. Это значит, что для них более значимо смысловое значение слова, чем его внешняя оболочка – звукобуквенный комплекс. Младший школьник сначала воспринимает образ, который заложен в слове, его лексический смысл и только потом определенным волевым усилием переключается на его звуковой состав. Развитие умения переключаться с одного звука на другой – это развитие одной из важнейших функций внимания. А соотнесение звучания слова с его понятием говорит о достаточном развитии не только определённых функций, но и о развитии связей между ними. Связи между структурами мозга координируют их работу, настраивая их на совместную деятельность по выполнению определенной задачи. Именно такие связи (функции) и должны формироваться в процессе развития речемыслительной деятельности. На её развитие должны быть направлены все усилия учителя на начальном этапе обучения. Если при помощи специальных упражнений, сформировать эти связи в младшем школьном возрасте, то на последующих этапах обучения чтению и письму вероятность возникновения у ребенка трудностей будет резко снижена.

Развитие отдельных функций и связей между ними является важнейшей задачей всего процесса обучения. Учитель должен уделять внимание как раз-

виту отдельных функций (например, зрения, дыхания, артикуляции, тонкой моторики), так и возникновению между ними прочных связей. Эти связи возникают на условно-рефлекторном уровне между отдельными участками коры головного мозга и обеспечивают взаимодействие психических функций необходимых для успешного обучения.

Одной из главных задач обучения чтению является развитие связи между функциями зрения, речедвижения (артикуляции) и дыхания. Для достижения этой цели необходимо развивать у учащихся определенные навыки: правильную артикуляцию и умение контролировать процесс дыхания во время чтения.

Второй важной задачей в процессе обучения речемыслительной деятельности является функциональное совмещение процессов зрения и артикуляции. Сложность формирования этой связи заключается в том, что процесс зрения является более быстрым по сравнению с процессом артикуляции. Глаз двигается по строчкам текста быстрее, чем читающий успевает проговаривать воспринятые фонемы. Это создает в сознании смешение и наложение друг на друга различных фонем, что приводит к перестановке и замене букв при чтении, непониманию смысла прочитанных слов и другим ошибкам. Чтобы учащиеся могли избежать подобных ошибок, необходимо формировать функциональные связи: между зрением и артикуляцией (при чтении), между зрением и тонкой моторикой (при записи слова).

Механическими навыками, которые способствуют возникновению такой функциональной связи, являются четкая артикуляция гласных звуков, умение выделять слога-слияния и звуки вне слияния и выдерживать при чтении паузу между ними. Пауза необходима для того, чтобы зафиксировать внимание учащегося на произведенном артикуляторном движении и произнесенном звуке, а также дать возможность понять смысл прочитанного. После паузы зрение и артикуляция одновременно перемещаются к следующей арти-

куляторной единице и, таким образом, между ними формируется рефлекторная связь.

Третьей важной задачей учителя в процессе обучения речемыслительной деятельности является формирование психофизиологической связи между зрением, артикуляцией и дыханием. Для ее выполнения необходимо сначала развитие определенных навыков дыхания при чтении. Правильное дыхание заключается в экономном, равномерном расходовании воздуха. Это достигается при условии использования *всего мышечного аппарата грудной клетки*. Пополнение легких воздухом происходит незаметно, сначала в паузы между артикулами, а затем между словами или фразами, там, где это требуется по смыслу речи. Надо научиться управлять дыханием так, чтобы оно во время чтения не мешало чтецу и не отвлекало слушателей. Правильное дыхание в процессе речи заключается не только в экономном расходовании воздуха, но и в незаметном пополнении запаса воздуха в легких. Этому способствует удержание паузы между артикуляторными единицами при чтении и записи слов.

В настоящее время у многих детей функция дыхания нарушается из-за имеющегося гипо- или гипертонуса мышц. Эти нарушения проявляются в устной речи учащихся и в дальнейшем будут перенесены в письменную речь (чтение и письмо). К таким нарушениям относятся говорение «взахлеб», на вдохе, либо «поверхностное» дыхание в потоке речи. Кроме этого для правильного формирования функции дыхания при чтении, необходимо отрабатывать выделение голосом отдельных смысловых единиц в предложении. Это послужит пропедевтикой ошибок на нахождение границ предложения на письме.

Кроме этого, необходимо формировать у учащихся понимание того, что после произнесенной или записанной артикуляторной единицы необходима пауза. Она нужна для того, чтобы зафиксировать внимание учащегося на произведенном артикуляторном движении и произнесенном звуке, чтобы понять смысл прочитанного. После паузы глаз перемещается к следующей артикуля-

торной единице и мышцы – артикуляторы воспроизводят её артикуляцию. Так между зрительным и кинестетическим анализаторами образуется рефлекторная связь.

Внимание младшего школьника все время необходимо привлекать к тому, как действуют мышцы – артикуляторы во время речедвижения. Осознанность мыслительной деятельности будет проявляться только тогда, когда учащиеся на практическом уровне осознают, что звуки речи могут произноситься по-разному, и эту разность они будут обобщать. Например, от долготы произнесения гласного звука зависит смысл слова; дрожание или спокойствие мышц свидетельствует о звонкости или глухости произносимого согласного звука; поднятый или опущенный корень языка указывает на его мягкость или твердость. Сравнивая звучание фонем при разных положениях мышц – артикуляторов, учащиеся формируют осознанность, гибкость, устойчивость мыслительной деятельности. Вербализуя собственные артикуляционные кинестезии, учащиеся учатся речемыслительной деятельности. Все эти задачи решаются при использовании в процессе обучения технологии доказательного дискурса.

Существующая практика последовательного выделения звуков из слов, а затем чтения слов по орфографическим слогам или целыми словами приводит к тому, что у младших школьников не формируется ритм, который необходим как для развития темпа чтения, так и для формирования навыка письма.

Ритм является важнейшим условием нашей жизни. В чётком постоянном ритме работают наши лёгкие, сердце, сосуды, мышцы. Любое изменение ритма их работы вызывает у нас неприятные ощущения. Ритмичность действий нередко является залогом успешности. РИТМИЧЕСКОЕ чтение является необходимым условием осознания, понимания смысла читаемого.

Для того чтобы учащийся мог осознать читаемое, процесс прочтения каждой артикуляторной единицы должен состоять из трёх обязательных элементов. Сначала учащийся должен сосредоточиться на правильной артикуля-

ции (слог-слияния или звук вне слияния), потом ощутить положение мышц-артикуляторов и, наконец, расслабить мышцы.

Таким образом, прочтение каждого слова состоит из трёх важных компонентов: возбуждения, восприятия, расслабления. Только при последовательном и ритмичном воспроизведении артикуляторных единиц учащийся сможет не только овладеть техникой чтения, но и проникнуть в заложенный автором смысл читаемых слов.

Орфоэпическое чтение развивает орфоэпический слух, необходимый для формирования ударения. Орфографический слог, произнесенный отдельно, разрушает ударность слова, так как становится ударным. Именно на начальном периоде обучения чтению упускается возможность развития интеллектуальных умений младшего школьника. Для того чтобы ребенок интонационно правильно прочитал или записал слово, необходимо младшего школьника научить производить определенные действия над звуками речи, где ударение играет ведущую роль.

Главным различительным признакам в системах обучения детей речемыслительной деятельности является решение вопроса о соотношении звука и буквы. На начальном этапе обучения учащихся в качестве основного формулировался принцип, который основывался на том, что сам ребенок постепенно переходит от буквослагательного к звуковому способу восприятия слов во время чтения и записи слова. В ранних букварях звук не воспринимался учеником как первичное, а рассматривался лишь как некое слуховое соответствие зрительно воспринимаемой букве.

Постепенно всё больший акцент ставится на разграничение звука и буквы, на упражнения над чистыми звуками без букв. Характерной особенностью звуковых упражнений является то, что они предшествуют изучению букв. Однако звуковые упражнения при изучении букв не были направлены на связь между звуком и буквой (особенно применительно к йотированным гласным и позиционным чередованием согласных по глухости – звонкости). Впослед-

ствии звуковой способ восприятия постепенно сдавал свои позиции под напором нового направления – чтения целых слов. Он характеризуется отчасти возвратом к первому периоду (снова пристальное внимание уделяется букве), отказом от чистых звуков и сосредоточением внимания во время чтения на слоге.

В практической реализации этого принципа происходит смешение понятий «звук – буква», что приводит школьника к определенным **трудностям**, которые *педагог не всегда даже осознает*, а не то, что работает с ними.

Мы классифицируем трудности обучения, при которых работа с информацией и анализ различных сторон языковых явлений не приводит младших школьников к развитию речемыслительной деятельности, а в конечном итоге – интеллектуальных навыков. В основу классификации положен онтогенетический признак (по Л.С. Выготскому [38]).

1) Артикуляторные трудности (по Бельтюкову В.И. [20]) – трудности в произношении гласных звуков, связанные с восприятием речевого потока.

Обучение аналитико-синтетической деятельности начинается с процесса, в результате которого ребенок учится воспринимать речевой поток, как единое смысловое единство. В этом процессе используется весь предшествующий опыт ребенка, и опора во время объяснения идет больше на то, что и как чувствует ребенок. Аналитико-синтетическая деятельность основывается на процессе анализа и синтеза: за звуковой оболочкой слова стоит определенный смысл; двигаются губы, значит, произносится звук, напрягается язык – другой звук. Такому анализу может подвергнуться слово любой структуры: у – м, ко – т, к – ро – т. Это самый первый шаг на пути к расчленению речевого потока, когда структурная оболочка слова еще совершенно не отделена от его смыслового значения, но лишь только-только начинает выделяться из него.

Процессу сопоставления ребенок учится во время опознания доминантности мышц – артикуляторов. Давно подмечена такая особенность в русском

языке: доминантные мышцы гласных звуков – мышцы лица, а доминантные мышцы согласных звуков – мышцы языка. В русском языке гласных звуков всего шесть: а, э, о, у, ы, и. Выучить произвольную артикуляцию гласных звуков для любого ребенка несложно. По произвольной артикуляции легко можно выделить гласный звук из любого слова. Сама наглядность опирается на мышечное (чувственное) восприятие звуков и четко и доходчиво показывает основные (сущностные, как выражаются психологи), характерные черты в изучаемых понятиях о звуках речи.

Элементарный анализ начинается с опознавания артикуляции гласных звуков. Оттого, как ребенок создает акустический образ гласного звука, зависит его восприятие и представление. Типичных ошибок, связанных с нарушением акустики гласных звуков, можно избежать, если:

- 1) обучать детей произвольной артикуляции гласных звуков;
- 2) анализировать собственную артикуляцию;
- 3) соотносить произвольную кинему с гласной буквой.

2) Фонетические трудности (по Жинкину Н.И. [58]) – трудности, связанные с членением речевого потока, ввиду неправильного речевого дыхания.

Звук *[a]*, произнесенный с различной интонацией (восклицательной или вопросительной), можно расценить и как речевой поток, и как фонему (отдельный звук) [20]. Фонема *[a]*, оформленная графически на письме «а!», «а?», произносится артикуляторно одинаково (как фонема), но по смыслу имеет разное значение.

Слова же имеют разную структуру. В лингвистике насчитывается 19 слогов ГС (гласный - согласный). Такое обилие орфографических слогов мешает многим детям освоить темп чтения, так как они не улавливают определенной закономерности в членении слова. Эта трудность снимается, если младший школьник открывает для себя чёткую закономерность: любое слово можно разделить на слоги – слияния и звуки вне слияния. Членение речевого

потока на слоги – слияния и звуки вне слияния во время чтения или записи слов имеет ряд преимуществ.

Во-первых, слово любой структуры (короткое или длинное) подчиняется такому членению. Во-вторых, такое членение слов развивает у учащихся ритм чтения и письма. При ритмичном чтении младшие школьники быстрее овладевают темпом чтения. Кроме этого, ритмичная запись исключает такие типичные ошибки младших школьников, как пропуски, замены, перестановки букв. В-третьих, во время чтения или записи слова ребенок может сосредоточиться на артикуляции и переключаемости произносимых звуков. Умение сосредотачиваться на производимых действиях – необходимое условие развития контроля над своими действиями, а значит, развития функции внимания. Л.С. Выготский писал, что направленное внимание играет огромную роль для процессов абстракции. Невозможность формирования понятий «... происходит у дебилов... из-за несформированности внимания, потому что у них недоразвиты высшие формы произвольного внимания» [38].

Фонетические трудности у детей связаны с тем, что они не достаточно владеют распределением и концентрацией внимания. Для младшего школьника наибольшую трудность представляет анализ речевого потока, то есть предложения. Но ведь и слово можно рассматривать как речевой поток (от простой структуры, например, «мак» до более сложной структуры, например, «доброжелательность»).

Формировать у детей способность распределения и концентрации внимания необходимо, так как внимание – важнейший психический процесс, тесно связанный с общей и направленной активностью, с намерениями, с мотивацией. Никакой психический процесс не может получить полноценного формирования без сформированного процесса внимания.

Накопление знаний о звуках речи идет постепенно. Процессы обобщения и абстрагирования звукового потока находят свое отражение в сознании

детей от более общего (не дифференцированного) к более частному (дифференцированному).

3) Фонематические трудности (по Б.М. Теплову [122]) – трудности, связанные с недостатками восприятия акустики звука (искажением звука), возникающими в результате неправильного произношения.

В рассматриваемом контексте большое значение имеют данные о возрастном развитии восприятия созвучий и их теоретическая трактовка в работе Б.М. Теплова [122, с. 130-135]. Как известно, при одновременном звучании двух или нескольких звуков у человека возникает одно ощущение, качественно отличное от ощущений каждого отдельного звука. Это ощущение имеет разную тембровую окраску в зависимости от степени консонантности звуков (от октавы до большой септимы) и от числа звуков в аккорде. Однако взрослый человек может при известных условиях выделить в таком ощущении его компоненты, т. е. отдельные звуки, но для детей до определенного возраста это еще недоступно. Рассматривая результаты опытов Штумфа с детьми младшего возраста, Б.М. Теплов убедительно обосновывает то, что «дети, отвечая на вопрос о количестве слышимых звуков, пользуются тембровым критерием, а не слуховым анализом» [122, с. 134], т. е. еще не обнаруживают способности вычленять отдельные компоненты в аккорде; у них еще нет ощущения «музыкальной высоты, т.е. высоты, дифференцированной от тембровых компонентов».

В детской психологии хорошо известно, что старшие дети называют больше разных свойств показываемых им объектов, чем младшие. Если подойти к этому факту с точки зрения рассматриваемых нами представлений о звуковых комплексах, то становится понятным, почему данное несложное задание может быть хорошим приемом для диагностики уровня умственного развития детей младшего школьного возраста [20].

В основе фонематического анализа лежат аналитико-синтетические действия. Самое трудное в этой работе – формирование умения отделять каждый

звук в слове от рядом стоящего. Эта трудность возрастает, когда нужно отделить согласный звук от последующего гласного, ведь звуки в слове взаимосвязаны. Младший школьник владеет произвольным вниманием, тогда как восприятие патализации в потоке речи требует способности переключения внимания. Анализ слога – слияния развивает способность младшего школьника операционально мыслить.

Например, произносится слог – слияние «мя». Сначала школьник распределяет внимание на мышцы – артикуляторы: произвольно двигаются губы, значит, произносится гласный звук. Переключая внимание на мышцы языка, ребенок приходит к выводу, что произносится согласный звук. Концентрируя внимание на мышцы языка, ребенок рассуждает: напрягаются мышцы языка, значит, произносится мягкий согласный. Анализ последующего и предыдущего звуков во время чтения или записи слова – залог успешного развития интеллектуальных умений и навыков учащихся.

Детей нужно специально обучать выделению звуков из сочетания СГ. Сформировать это умение – значит решить одну из главных задач овладение детьми системой родного (русского языка). Фонематический анализ у ребенка и взрослого протекает по-разному. Ребенок чувствует и воспринимает не так, как взрослый, у которого все процессы уже автоматизировались. Фонематический анализ является основой орфографического анализа.

4) Просодические (интонационные) трудности (восприятия смысла слова по Л.С. Выготскому «закон увеличительного стекла») [38]. Эти трудности связаны с недоразвитием интонационного оформления речи (несовершенством формирующегося речевого дыхания) во время произношения речевых звуков.

Смысл слова воспринимается через ударение. Рассмотрим учебную терминологию. «Ударение - это сильная позиция». Чего - звука или буквы? Неизвестно. Мы говорим: «ударный звук», «безударный звук». И наряду с этим – «правописание безударных гласных» (букв). Путаница понятий звук и буква.

Прием, который мы предлагаем в нашей системе, искореняет путаницу понятий звук – буква. Для определения ударения дети учатся при помощи дыхания «протягивать» гласные звуки, а для определения места ударения «портить» слово при помощи изменения долготы гласных звуков в слове. Любой гласный можно продлить, но ударный гласный в русском языке всегда произносится дольше безударного. И может быть, самое интересное свойство долгого (ударного) звука – его удивительная растяжимость, не искажающая значения слова. Ударный гласный можно тянуть очень долго, а слово останется понятным. Если же растянуть безударный гласный, тогда либо слово превратится в бессмыслицу, либо прозвучит другое слово, совсем с другим значением. Например, "нааага" вместо "нагааа" (нога), "ааатлас" (карта) - "атлааас" (ткань). Это надежный и ясный ориентир для ребенка.

Поэтому рассуждение ребенка о том, как он понимает произнесенное слово, учит его мыслить. Очень часто в слове «трава» дети допускают ошибку, заменяя гласный звук «а» на букву «о». Это связано с тем, что слов с безударной гласной «а» намного меньше, чем с гласной «о». Младшие школьники, наблюдая, приходят к выводу, что во многих словах слышатся звук *[a]*, а пишется буква «о». Поэтому многие дети при повторении сразу искажают звучание слова: вместо «трава» произносят «трова».

Если ребенок не понимает смысла слова, то работать надо не над орфографией, а над семантикой слова. Любая фонема (отдельно взятый речевой звук) является как речевым потоком, так и смысловоразличителем. В речевом потоке при помощи фонемы выделяется или смысл (строились д *[a]* ма' – быть д *[o']* ма), или акустический признак (угол – уголь, дочка – точка). Корень слова только тогда будет предметом опознания, когда младший школьник сможет научиться выделять акустические признаки фонем в слове.

Так в слове «радость» акустический признак фонемы *[p]* – твердый согласный. Фонема *[a]* является показателем твердости. В слове «ряды» – акустический признак фонемы *[p']* – мягкий согласный, а гласный звук, следую-

щий за ним сохраняет акустический признак фонемы [a]. Правильный выбор гласной буквы после мягкого согласного возможен, если школьник умеет производить анализ речевого потока и обладает способностью к концентрации, распределению и переключению внимания.

Анализ без доказательства не анализ. То, чего не видел, не чувствовал, не ощущал, нельзя подвергнуть анализу. «Можно тысячу раз произнести слово халва, во рту сладко не станет», - так и со звуками речи. Анализу можно подвергнуть то, что ощущаешь. Доказательный дискурс учит ребенка вербализовать свои ощущения, то, что он чувствует, произнося тот или иной звук, подвергать свои ощущения анализу, рассуждать и делать выводы. Поэтому дискурс помогает ребенку овладеть системой различных связей в языке и процессами познания этих связей. Причем переход от одного анализа к другому характеризуется отчетливо выраженной тенденцией ко все большей условности, абстрактности на доступном для ребенка уровне. По технологии применения доказательного дискурса младший школьник на каждом этапе обучается определенным процессам, тому, как анализировать звуки, какие действия совершать, то есть распределять, концентрировать, переключать внимание.

Строгих границ между этапами нет. Каждый последующий этап является базой для предыдущего. На каждом этапе ученик хорошо осознает, какой из анализов необходимо применить в данном случае, что анализировать: речевой поток или речевые звуки и их акустические характеристики, ударение, состав слов, орфография или синтаксис. Формирование письма и чтения должно начинаться с изучения процессов восприятия и образов звуков. Письмо и письменная речь требует для своего формирования и развития абстракции. Письмо, писал Л.С. Выготский, есть «алгебра речи, наиболее трудная и сложная форма намеренной и сознательной речевой деятельности» [38].

Письмо и письменная речь играют значительную роль в развитии высших психических функций. Младший школьник научается в школе, в частности благодаря звуковому анализу, осознанию своих действий, произвольному

оперированию своими действиями и умениями. Недостатки произвольных действий, мыслительных операций в период обучения детей в большинстве случаев становятся причиной трудностей интеллектуального развития.

Отличительной чертой системы речемыслительной деятельности на основе доказательного дискурса от других систем является то, что она строилась по принципу дифференциации, то есть расчленения целого на многообразные формы и ступени, возникновения различий в процессе движения содержания. Разграничение при этом идет в рамках принципа системности и целостности, которые подразумевают, что каждый элемент знаний должен усваиваться только в связи с другими и обязательно внутри определенного целого.

Так, например, звуковой анализ рассматривается как структура, в которой каждый предыдущий анализ является базой для последующего. Под структурой звукового анализа нами понимаются виды звукового анализа такие как: фонетический, фонематический, орфографический, синтаксический анализ. Каждый анализ как база для последующего имеет свои задачи, при решении которых происходит интеллектуальное развитие учащихся.

Первоначальный анализ – фонетический, в котором анализируется речевой поток на смысловом и артикуляторном уровне. Для младшего школьника такой анализ представляет определенную трудность. Во-первых, многие дети не могут объяснить смысл многих общеупотребительных слов, так как имеют недостаточный словарный запас. На вопрос: «Как ты понимаешь слово *долина?*» Учащиеся отвечали: «Там, где далеко». Объяснять значение слов можно только в том случае, если знать его значение. Перед тем, как слово подвергнуть фонетическому анализу, каждое слово должно анализироваться с точки зрения этимологии слова. Нами были введены этимологические минутки на уроках русского языка и чтения.

У младшего школьника недостаточно развиты функции внимания, такие как сосредоточение. При воспроизведении звуков слова ребенок должен *сосредоточиться*, чтобы воспроизвести правильную артикуляцию, потом *ощу-*

тить положение мышц-артикуляторов и, наконец, осознать то, что он произносит.

Только при последовательном и ритмичном воспроизведении этих компонентов учащийся сможет овладеть техникой чтения и научиться писать без пропусков и перестановки букв. Артикуляторный анализ многими учащимися воспринимался, как деление слова на орфографические слоги. Как было сказано выше, орфографический слог имеет разнородную структуру, поэтому младшие школьники из-за их многообразия, исключали анализ структуры слова на артикуляторном уровне, в результате чего у некоторых детей наблюдалась аритмия во время чтения или записи слова. Поэтому мы вводили упражнения, по развитию восприятия ритма слова, благодаря чему у детей формировался темпоритм (воспроизведение ритмических артикуляций) и темп – степень скорости исполняемых действий. Темпо-ритм при записи слова зависит, в первую очередь, от функциональной связи между артикуляцией произносимых звуков и движением руки при записи слова.

Чтобы выделить в сознании детей акустические признаки речевых звуков, мы подвергали анализу не целое слово, а только слог-слияние, где дифференциальные признаки гласного и согласного через произвольные ощущения мышц-артикуляторов наиболее ярко проявляются. Учащиеся, сосредоточиваясь на мышцах-артикуляторах, учились распределять, переключать внимание, анализу и синтезу речевых звуков.

Дифференцированный процесс звуко различения создает ту первичную базу, на которой начинают формироваться орфографические навыки. Например, школьник, у которого не сформированы такие мыслительные операции как анализ, произвольность действий со звуками, а также способность к распределению, переключению, сосредоточению внимания, не может в достаточной мере анализировать структуру слова, а, следовательно, не приобретает интеллектуальные навыки.

Речемыслительная деятельность на основе доказательного дискурса раз-

вивает способность младшего школьника к рассуждению и доказательству. Задача учителя научить детей речемыслительным операциям на основе доказательного дискурса, которые должны протекать точно и быстро. Чем эффективнее будут приемы образовательной системы развития речемыслительной деятельности младших школьников на основе доказательного дискурса, тем лучше они будут влиять на интеллектуальное развитие младшего школьника.

Мы руководствовались идеей единства и взаимопроникновения определенных линий развития психической деятельности. Речемыслительная деятельность на основе доказательного дискурса формирует у младшего школьника мыслительные операции, которые выступают условием развития интеллекта.

Согласно разработанной нами образовательной системе, работа по развитию речемыслительной деятельности на основе доказательного дискурса должна строиться из взаимосвязанных компонентов: постановка целей, отбор педагогических средств, их применение, оценка хода, результатов процесса обучения и его корректировка. Организация учебной деятельности может быть осуществима в процессе реализации различных приемов, методов и форм развивающего обучения.

Развивающими *целями* в данном случае являются: формирование у учащихся готовности выходить в рефлексивную позицию, фиксировать возникшие затруднения, осуществлять поиск путей выхода из затруднения в действии, - это соответствует I уровню развития рефлексивных умений. Иницирует рефлексивный процесс на уроке учитель, его *деятельность* состоит в создании проблемной ситуации, отборе специальных педагогических средств: приемов, методов, организационных форм. Учитель для создания проблемной ситуации должен добиться, чтобы ученики обнаружили несоответствие между имеющимися знаниями и новыми требованиями какой-либо задачи, встали перед необходимостью приобретения новых знаний, побудить учащихся к предположениям, высказыванию своей точки

зрения, вызвать столкновение идей, мнений, суждений. Без усложнения учебных заданий, преодоления интеллектуальных затруднений ученик не может достигнуть высокого уровня интеллектуального развития. Итак, ставится *проблема*, определяющая направление дальнейшего поиска школьников, *деятельность* которых по преодолению возникшего затруднения, можно выразить схемой: действие I – рефлексия – действие II⁴.

В данном случае *действие I* – это ответы на вопросы, фиксация затруднения, то есть деятельность, приводящая учащихся к столкновению с недостаточностью у них знаний для выхода из затруднения. Далее следует выход из действия и вхождение в *рефлексивную позицию*, что предполагает всестороннюю актуализацию имеющихся опорных знаний и способов действий как внутрисубъектного, так и межпредметного содержания, выдвижение гипотезы и проектирование преобразующего учебного действия. Здесь учащиеся в ходе фронтальной, групповой или парной работы выстраивают цепь рассуждений по выходу из затруднения. Следующий этап – *действие II* – осуществление нового учебного действия, экспериментальная проверка окончательного решения учебной проблемы, демонстрация успешного основного действия.

Результатом разрешения проблемной ситуации будет являться вывод, сформулированный или доказанный учащимися экспериментально. В нашем случае это орфографическое правило, к которому ученик пришел сам, на основе своих ощущений и доказательного рассуждения. Такой прием обучения является очень эффективным как в интеллектуальном развитии школьника, так и при овладении учеником речемыслительной деятельностью.

Деятельность учащихся по преодолению возникшего затруднения более полно можно выразить следующим образом (рис.5).

⁴ Более подробно в работе автора: Кривых С.В. Методика приобщения учащихся к методам научного познания как средства формирования рефлексивных умений. – Новокузнецк: Изд. ИПК, 1998. – 151 с.

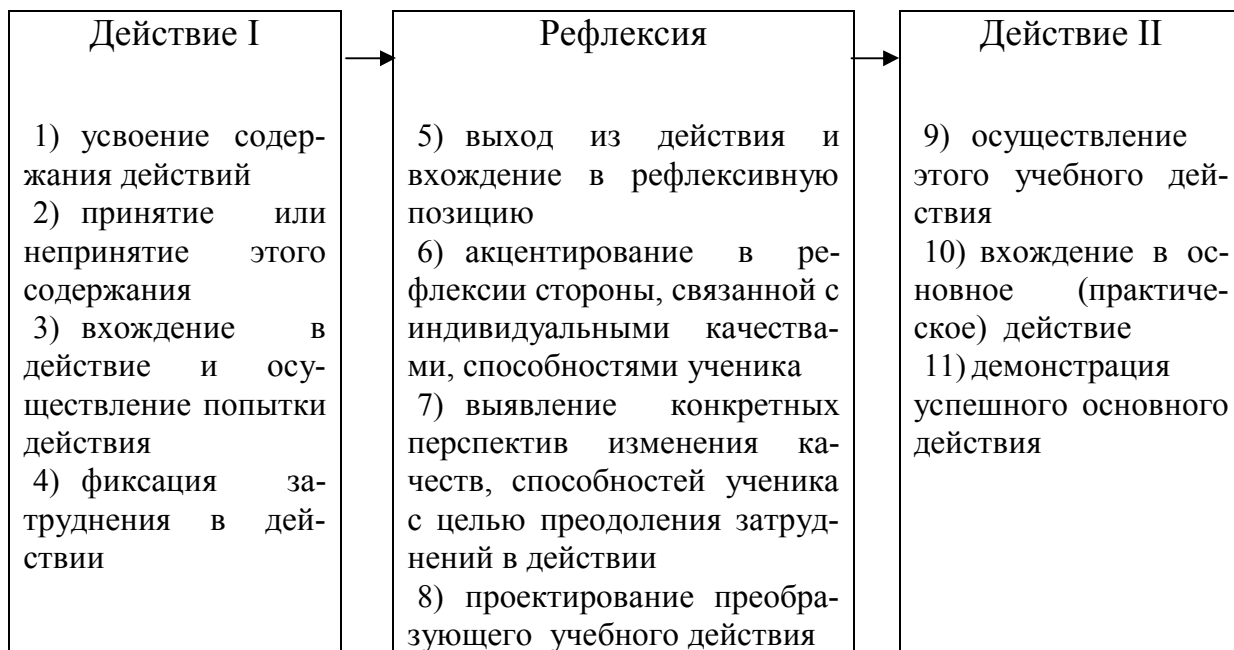


Рис. 5 - Деятельность учащихся по преодолению затруднения

Таким образом, речемыслительная деятельность рассматривается нами как двусторонне активный процесс, включающий как используемый учителем подход доказательного дискурса, стимулирующий интеллектуальное развитие ученика, так и рефлексивную позицию ученика в обучении – направленность на овладение речемыслительной деятельностью и осмысление способа этой деятельности.

Для того чтобы работать по разработанной нами образовательной системе интеллектуального развития средствами речемыслительной деятельности на основе доказательного дискурса, учитель должен подготовиться. Ему необходимо:

1. Самому осознать трудности ученика при обучении речемыслительной деятельности.
2. Подобрать диагностический инструментарий для выявления трудностей учеников.
3. Продиагностировать учащихся с целью определения у них трудностей в развитии речемыслительной деятельности.

4. Дифференцировать учащихся по уровню развития речемыслительной деятельности.

5. Составить индивидуальный маршрут развития речемыслительной деятельности для каждой выявленной группы учащихся.

6. Разработать дидактические материалы, направленные на ликвидацию затруднений учащихся при обучении речемыслительной деятельности.

7. Освоить систему обучения на основе доказательного дискурса, направлять деятельность учащихся на уроке по схеме: действие 1 – рефлексия – действие 2.

Процесс овладения ребенком звуковым строем языка очень сложен и зависит от многих факторов. Однако до сих пор нет достаточного количества дидактического материала, направленного на ликвидацию затруднений по развитию речемыслительной деятельности, в результате которой учащиеся могли бы самостоятельно опираться на фонетико-фонематический анализ.

3.4. Методические рекомендации для учителя

Экспресс-диагностика

Начальный период обучения в первом классе должен создать благоприятные условия для адаптации ребенка к школе, обеспечивающие его дальнейшее благополучное развитие, обучение и воспитание. Чем раньше будут выявлены специфические затруднения, тем успешнее будет ребенок. Для развития мелкой моторики, зрительного восприятия графики букв, а также для формирования пространственных отношений необходимо психофизиологию письма выстраивать адекватно индивидуальным особенностям школьника. Известно, что развитие различных психических функций происходит одновременно, в определенной последовательности. На эту последовательность накладываются индивидуальные вариации, проявляющиеся в неравномерности развития

функций у данного индивида: одни функции развиты у него лучше, другие хуже. Такое относительное отставание тех или иных функций обычно не мешает ребёнку адаптироваться к школьным требованиям, оно может проявляться лишь при повышенных нагрузках, т. е. при переутомлении.

Экспресс-диагностика является авторской разработкой методики выявления трудностей, какие могут возникнуть у детей в процессе обучения чтения и письма, как на ранних этапах, так и на протяжении всего периода начального обучения.

Цель диагностики - определить психофизиологическую готовность ребенка к речемыслительной деятельности.

Задача диагностики — выявить индивидуальные особенности функционального развития ребенка.

Экспресс-диагностика (см. приложение 1) позволяет достаточно быстро выявить дисфункцию в системе речевых операций, а также наглядно представить картину речевого дефекта (если таковой имеется) и наметить индивидуальный маршрут развития для ребенка. Все тесты направлены на одновременный анализ устной и письменной речи ребенка.

На проведение субтестов необходимо 20–25 минут.

Тест 1. Артикуляция гласных звуков

Тест выявляет недостатки произношения гласных звуков. **Ощущение положения и движения губ, участвующих в образовании гласного звука, называется «речевая кинестезия»** [*кин* -+ *гр. aisthesis* ощущение, чувство].

Как показывает и школьная практика чаще всего причиной многих орфографических ошибок является искаженная артикуляция гласных звуков. Искаженно артикулированный гласный звук приводит к тому, что на письме выбирается не та буква. Через некоторое время ошибки приобретают устойчивый характер: [трова] вместо трава, [риды] вместо ряды. Обычно про таких детей говорят: «Правило знает, но применять его не может». Вероятнее всего,

что дело тут не только в правилах, а в искаженной артикуляции гласных звуков и речевом дыхании. Во-первых, речевое дыхание у младшего школьника находится на стадии становления, и значит, управляет он им недостаточно. Слабое дыхание, в свою очередь, приводит к ослаблению мышц-артикуляторов. Неправильно воспринятый гласный звук приводит к ошибке выбора гласной буквы на письме. Появляются ошибки, которые относятся к «прочим» ошибкам, когда гласный звук стоит под ударением: «довний» - «давний».

Если ребенок заменяет согласный звук, то это сразу заметно для окружающих. Но, если ребенок быстро (при гипертонусе) или недостаточно чётко (при гипотонусе) произносит гласный, то это, как правило, взрослыми почти не замечается. Поступая в школу, дети могут испытывать трудности произношения не только согласных, но и гласных звуков.

Тест 2. Фонетический анализ

Фонетический анализ – это анализ чередования артикулируемых звуков и пауз между ними. Младшему школьнику необходимо овладеть артикуляционными единицами и паузами между ними, что является условием создания ритма для чтения и письма. Ритм может сформироваться у ребенка до школы, но может и не сформироваться. Самостоятельно некоторые дети не могут овладеть ритмом, так как в словах звуки имеют разную связанность. Нельзя достигнуть быстрого темпа в чтении и письме, если ребенок не ощущает ритма слов. Ритм – это интенсивность действий человека. Темп – степень скорости исполняемого действия. **Темп чтения и письма развивается в результате сокращения пауз между произносительными единицами.**

Для взрослого не имеет значения то, *как* слово будет произноситься – побуквенно, по орфографическим слогам или целым словом. Слогоделение имеет принципиальное значение для ребенка. Как было сказано выше, у младшего школьника речевое дыхание недостаточно развито. Речевое дыхание

– это дыхание, при котором ритмично распределяется вдох и выдох при чтении или записи слова. Звуки произносятся на выдохе, а во время паузы осуществляется вдох. Работа по звуковому анализу должна идти от естественных речевых действий. Так, с позиций артикуляции речь представляет последовательность смыкательно-размыкательных движений произносительных органов. Чем младше ребенок, тем труднее ему выделять последовательность звуков из слова. В ответах младшего школьника можно услышать: «В слове *мак* первый звук [ма], а второй [к]». Это происходит от того, что одни звуки имеют прочную связь между собой в речевом потоке, у других, наоборот, эта связь выражена слабо. Наименьшую связанность имеют звуки: согласный – согласный (к – то); гласный – согласный (у – с). Наибольшую связанность имеют звуки в слоге-слиянии (ма). Дети легко выделяют в слове слог-слияние и звук вне слияния. Простота этого действия дает возможность школьникам анализировать слова любой слоговой структуры (*и – ва; а – р – бу – з; с – то – л; у – т – ка*), при этом сохраняя качественную характеристику гласного звука: ударность или безударность.

Если звуки из слова произносятся отдельно, у детей не формируется убеждение, что звуки речи – это материя языка, некая реальность, с которой можно производить свои особые действия. Во-вторых, не формируется функция контроля над выполнением своих действий. В-третьих, выделяя изолированно звуки в слове (например, *кот*), т. е. «нажимая» на них голосом, согласные звуки могут приобретать призвук гласного (кы) или искажаться (в силу физиологических особенностей у некоторых детей). *Акустика звука может приобретать другую характеристику в сознании ребенка..* В процессе обучения чтению и письму младший школьник сталкивается с противоречием – слова произносятся не так, как пишутся. Так, чтобы воспроизвести звуковую форму слов *вода, морозный, холод*, в отличие от написанного, следует произнести в процессе чтения: [вада'], [маро'зный], [хо'лат]. Именно такая звуковая форма этих слов существует в нашем языке. Но чтобы воспроизвести

звуковую форму, глядя на буквы, которыми слово написано, нужно очень хорошо различать звуковую структуру слов: анализировать звуковой состав слова, уметь находить ударение, то есть иметь хорошо развитый орфоэпический слух. Слово *орфоэпия* в переводе с греческого означает «правильная речь» (*orthos* – правильный, *epos* – речь). Орфоэпический слух является неотъемлемой частью фонетического анализа. Если взять безударные гласные, то они в речевом потоке изменяются не только по своей продолжительности, но и качественно, т. е. превращаются в другие звуки. Для младшего школьника эта работа первоначально трудна, но необходима и посильна, если знать правила чтения. Система упражнений квазичтения обучает детей структуре слова (слог-слияние и звук вне слияния), а затем учит правилам орфоэпического чтения.

Чем быстрее ребенок овладеет орфоэпическим чтением, тем успешнее он будет учиться по всем школьным предметам, так как у него развивается техника чтения. Вот почему необходимо как можно раньше начать заниматься специальным формированием орфоэпического произношения.

Тест 3. Фонематический анализ

Фонематический анализ – это процесс дифференциация звуков, т. е. звуко-различения. Знакомясь с любой согласной буквой, ребенку сообщаются сведения, что эта буква может обозначать мягкий и твердый звук. Приведем фрагмент анализа. Произносится слово «мак». Производятся следующие действия: выделяется звук [м] и дается характеристика звука – согласный, твердый. Затем произносятся звуки последовательно: звук [а] – гласный, звук [к] – согласный, твердый. Если спросить ребенка, почему звук [м] – согласный, твердый, на каком основании сделан этот вывод, то вопрос останется без ответа. При введении знаний о фонеме учитель постоянно опирается на речевой опыт детей, но не ставит перед собой задачи раскрыть перед школьником систему связей между звуками и буквами. Считается, что носитель языка должен

чувствовать свой язык. Таким образом, формирование языковой компетенции в целом в условиях школы носит спонтанный характер.

Встречаются случаи, когда ребенок, умеющий читать, называя звуки в слове «**конь**», искажают третий звук [н'], называя его твердым [н], а кое-кто отыщет даже и «четвертый звук» – мягкий знак. Школьник, который знает, что буква «я» обозначает два звука, найдет в слове *мяч* звук [й]. Эти ошибки – результат подмены анализа звуковой оболочки слова рассуждениями о звуковых значениях букв. Таким образом, звуковой анализ, который осуществляется с ориентацией на букву, без слышания слова, лишает учащихся важнейшего средства контроля над своими действиями.

Школьник, у которого не сформированы такие мыслительные операции, как анализ, произвольность действий со звуками, а также способность к распределению, переключению, сосредоточению внимания, не может в достаточной мере анализировать речевые звуки, а, следовательно, младший школьник не приобретает те учебные действия, которые ему необходимы для чтения и письма.

Единицей анализа мы выдвигаем слог-слияние, который не несет смысловую нагрузку, но сохраняет качественную характеристику каждого звука: гласный или согласный; согласный твердый или мягкий, парный, непарный по твердости-мягкости; глухой или звонкий, парный, непарный по глухости-звонкости. Все эти акустические признаки гласного и согласного наиболее ярко проявляются через произвольные ощущения мышц-артикуляторов, которые младший школьник хорошо воспринимает. Какой звук получается, мягкий или твердый, зависит от «работы» языка. При произнесении мягких согласных спинка языка напрягается и поднимается к нёбу, при произнесении твердых согласных такого подъёма не происходит.

Со звучащим словом можно производить разные манипуляции, не боясь ошибиться. Быстрая перекодировка звуков в буквы приводит к нарушению мышления во время записи слова.

Когда говорят, что учащихся нужно учить учиться самостоятельно, приобретать знания, – это значит не что иное, как стимулировать их к осуществлению тех умственных, мыслительных действий, операций, которые обеспечивают усвоение изучаемого материала. Усвоив произвольную артикуляцию гласных звуков и выделив из слова слог-слияние, ребенок может сам сосредоточиваться на мышцах-артикуляторах, потом *ощутить* положение мышц-артикуляторов и, наконец, *расслабить* мышцы. На основе этих действий формируется фонематический анализ. Поэтому детей нужно специально обучать выделению звуков из сочетания слога-слияния. Сформировать это – умение значит решить одну из главных задач подготовки детей к обучению грамоте.

Эффективное усвоение графики букв и орфографии происходит тогда, когда звуки обозначаются буквами, а не буквы звуками.

Тест 4. Ударение

Наблюдая над тем или иным языковым явлением, учащиеся должны научиться рассуждать. Рассуждения должны сначала носить развернутый характер, иметь логическую последовательность, поэтому нельзя поощрять ученика к свернутому ответу, где могут выпасть целые звенья рассуждений.

В традиционных же технологиях безударная гласная, например, в корне слова, выбирается при помощи подбора однокоренного слова. Эта задача может оказаться непосильной для младшего школьника, так как он должен абстрагироваться от звучания воспринятого слова, сконцентрировать внимание на его смысловом значении, подобрать слово близкое по смыслу, сравнить его с первоначальным словом, определить позицию – сильную или слабую – вызвавшей затруднение буквы, вернуться к первоначальному слову и записать его. Пробы и ошибки чаще всего не приводят к полному пониманию выполняемых действий, и навык не приобретает устойчивость.

Кроме этого, дети учат «ударный звук», «безударный звук», и наряду с этим – «правописание безударных гласных» (букв). Путаница понятий «звук»

и «буква».

Ударный гласный в русском языке всегда произносится дольше безударного. И может быть, самое интересное свойство долгого (ударного) звука – его удивительная растяжимость, не искажающая значения слова. Ударный гласный можно тянуть очень долго, а слово останется понятным. Если же растянуть безударный, тогда либо слово превратится в бессмыслицу, либо прозвучит другое слово, совсем с другим значением. Например, "нааага" вместо "нагааа" (нога), "ааатлас" (карта) – "атлааас" (ткань). По долготе гласного звука мы опознаём смысл слова. Оно может падать на любую его часть: предлог (во поле), приставку (запах), корень (подкармливать), суффикс (рыбак), окончание (в лесу).

Такое разнообразие ударения придаёт языку музыкальность, но для многих учащихся создаёт трудность. Наибольшее количество ошибок в диктанте – это ошибки на безударные гласные, так как учащиеся не фиксируют внимание на ударении. Концентрация внимания является залогом успеха в обучении детей правильному письму слов с безударными гласными. Это надежный и ясный ориентир для ребенка.

Поэтому мы предлагаем при нахождении безударной гласной в корне слова вместо подбора однокоренного слова производить другие действия. Эти действия ребенок производит в «уме». Необходимо «отбросить» ударный гласный и звуки, стоящие после него, если таковые имеются. Затем «подобрать» гласный звук, который придаст смысл слову.

Тест 5. Логико-грамматическая связь слов в предложении

Развитие значения слова у детей тесно связано с развитием познавательной деятельности и отражает процесс формирования понятий. Слова связаны друг с другом множеством смысловых связей, организованы в чёткую лексическую систему. Системность значений слов в языке основывается на системности связей и отношений действительности, однако не является их непосредственным отражением. Связи реальной действительности отражаются в языке

опосредованно, через сознание людей. Сложная система смысловых связей слов является организующим звеном семантических полей.

Тест направлен на смысловое восприятие предложения. Ребенок должен проанализировать слова в этих предложениях. Выявить причинно-следственные связи между словами, и на их основе сделать вывод.

Тест 6. Графический диктант

Тест направлен на выявление развития кинетической основы движения.

Подготовительный этап обучения грамоте в начальной школе

Подготовительный этап очень разнообразен по своим задачам, но не так продолжителен по времени, поэтому для его успешного проведения требуется системный подход.

Цель обучения на подготовительном этапе: формирование сознательно-го отношения к звуковой стороне языка.

Задачи подготовительного этапа:

1. Познакомить детей с орфоэпическим, фонетическим и фонематический анализами.
2. Проводить пропедевтику чтения.
3. Проводить пропедевтику каллиграфии.

В пособие даются рекомендации по формированию фонетико-фонематического анализа и пропедевтики каллиграфических навыков.

Ученик должен знать не только *что делать*, но ещё и *как делать*, т. е. необходимо формировать такие учебные действия, которые можно применять на других предметах.

Чтобы обеспечить системный подход к проведению подготовительного этапа, необходимо следовать календарно-тематическому плану (табл. 6).

Таблица 6 - Календарно-тематический план

Урок	Звуковой анализ	Учебные действия	Пропедевтика чтения (квазичтение)	Пропедевтика каллиграфии (квазиписьмо)
1	Знакомство с произношением гласных звуков	Алгоритм 1: Знакомство с термином «гласные звуки», фонематическим правилом	Чтение слов по картинкам	Знакомство и запись условных обозначений гласных звуков. Составление звуковой схемы при помощи условных обозначений
2	Умение различать гласные звуки в речевом потоке	Алгоритм 2: Знакомство с термином «речевой поток», «речевая пауза», фонематическим правилом	Чтение слов по картинкам	Знакомство и запись условных обозначений согласных звуков. Составление звуковой схемы при помощи условных обозначений
3	Знакомство с согласными звуками.	Алгоритм 3: Знакомство с термином «согласные звуки», фонематическим правилом	Чтение слов по картинкам	Знакомство и запись условным обозначением слога-слияния. Составление звуковой схемы при помощи условных обозначений
4	Слог-слияние	Алгоритм 4: Знакомство с термином «слог-слияние», фонематическим правилом	Чтение слов и предложений по картинкам	Запись слов и предложений условными обозначениями.
5	Деление речевого потока на единицы чтения и письма.	Алгоритм 5: Знакомство с термином «звук вне слияния», фонематическим правилом	Чтение слов и предложений по картинкам	Запись слов и предложений условными обозначениями.
6	Звонкий согласный звук	Алгоритм 6: Знакомство с термином «звонкий согласный» и фонематическим правилом	Чтение слов и предложений по картинкам с выделением звонкого согласного	Знакомство с условным обозначением звонкого согласного.

7	Глухой согласный звук	Алгоритм 7: Знакомство с термином «глухой согласный» и фонематическим правилом	Чтение слов и предложений по картинкам с выделением глухого согласного	Знакомство с условным обозначением глухого согласного
8	Дифференциация глухого-звонкого согласного звука в речевом потоке	Алгоритм 8: Закрепление знаний о звонком и глухом согласном звуке	Чтение слов и предложений по картинкам с выделением звонкого и глухого согласного	Запись предложений и слов условными обозначениями (звонкость-глухость)
9	Твердый согласный звук	Алгоритм 9: Знакомство с термином «твёрдый согласный» и фонематическим правилом	Чтение слов и предложений по картинкам с выделением твёрдого согласного	Знакомство с условным обозначением твёрдого согласного
10	Мягкий согласный звук	Алгоритм 10: Знакомство с термином «мягкий согласный» и фонематическим правилом	Чтение слов и предложений по картинкам с выделением мягкого согласного	Знакомство с условным обозначением мягкого согласного
11	Дифференциация твёрдого-мягкого согласного звука в речевом потоке	Алгоритм 11: Закрепление знаний о мягком и твёрдом согласном звуке	Чтение слов и предложений по картинкам с выделением мягкого или твёрдого согласного	Запись предложений и слов условными обозначениями (мягкость-твёрдость)
12	Ударение	Алгоритм 12: Знакомство с термином «ударение» и фонематическим правилом	Чтение слов и предложений по картинкам с выделением смысла слова	Знакомство с обозначением на письме смысла слова

13	Ударный и безударный гласный	Алгоритм 13: Знакомство с термином «ударный» и «безударный» гласный и фонематическим правилом	Чтение слов и предложений по картинкам с выделением ударного гласного	Обозначение ударного гласного на письме
14	Упражнения в полном звуковом разборе	Алгоритм 14: Закрепление знаний о полном звуковом разборе	Чтение слов и предложений по картинкам с анализом речевых звуков	Самостоятельная запись предложений и слов при помощи квазиписьма

Система звукового анализа

Содержание и структура алгоритмов составляет *систему звукового анализа*. Под структурой звукового анализа понимаются *фонетический, фонематический, звукобуквенный, орфографический и синтаксический* анализы. В данном учебно-методическом пособии рассматриваются только два анализа *фонетический* и *фонематический*.

Фонетический или *орфоэпический* анализ – рассматривается, как восприятие речевого потока на смысловом и артикуляторном уровне.

Цель фонетического анализа: находить смысл и структуру слова.

Фонематический анализ – опознание акустических признаков речевых звуков.

Цель фонематического анализа: находить дифференциальные признаки гласных и согласных звуков через произвольные ощущения мышц-артикуляторов.

Звукобуквенный анализ – рассматривается, как соотнесение дифференциальных признаков гласных и согласных звуков с их буквенными обозначениями.

Цель звукобуквенного анализа: обучать детей рассуждению на основе чувственного познания и абстрактного понимания речевого звука при выборе гласной и согласной буквы.

Приёмы квазиписьма на первый взгляд могут показаться громоздким, но дети учатся составлению звуковых схем слов поэтапно. Им нравится такое занятие. Оно похоже на игру, осмысленную и доступную. Но одна графическая наглядность ещё не обеспечивает успеха. Первостепенную роль в звуковом разборе играет порядок рассуждения. Аналитические действия детей формирует учитель на авторских разработках-алгоритмах (рис. 7).
действий.

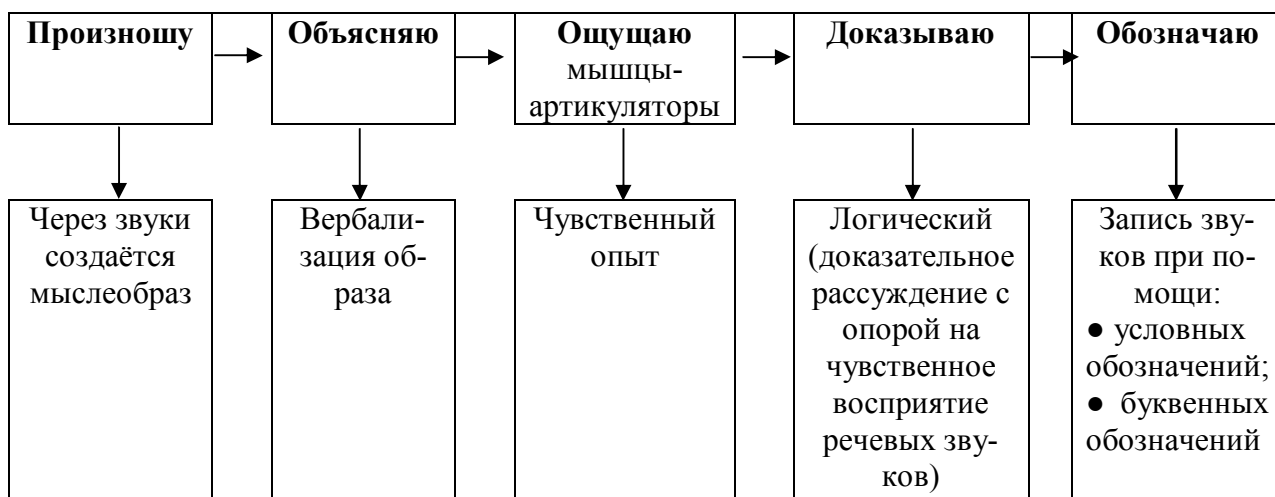


Рис. 7 - Содержание и структура алгоритма по формированию аналитико-синтетических действий

Первый шаг: произношу

Цель: формировать орфоэпическое произношение.

Слитное произношение слова ориентирует учащихся не на звуковой «портрет» слова, а на его смысл. Держать знакомый образ предмета в сознании легче, чем звуковой ряд. Орфоэпическое произношение связано с определенной интонацией, которая и придает смысл слову. Кроме этого, младший школьник учится делить слово на артикуляционные единицы, которые необ-

ходимы для чтения и записи.

Второй шаг: объясняю

Цель: формировать активный словарь.

При объяснении смысла слова расширяется словарный запас у детей. Развитие словаря ребенка тесно связано с развитием мышления.

Третий шаг: ощущаю мышцы-артикуляторы

Цель: формировать умение ребенка вербализовать собственные ощущения.

Мы предлагаем подвергать анализу не целое слово, как это принято в традиционных методиках, а слог-слияние (СГ). Во-первых, при анализе необходимо сосредоточиться на акустических характеристиках речевых звуков, а не на смысле слова. Слог-слияние смыслом не обладает. Во-вторых, слог-слияние – это звуки наибольшей связанности, поэтому дети не могут исказить его акустические характеристики; в-третьих, речевые звуки можно анализировать на основе мышечных ощущений.

Таким образом, анализ помогает развить функции внимания, как: сосредоточение, распределение, переключение. Кроме этого, любое слово можно разделить на слоги-слияния и звуки вне слияния и это помогает преодолеть многим детям трудность восприятия структуры слова. Младший школьник сталкивается при чтении и письме с разной структурой слова (в русском языке существует 19 лингвистических слогов). Для младшего школьника слогоделение имеет принципиальное значение. Учащихся необходимо научить делить слово на такие единицы, которые он может распознать и переработать в потоке речи, исключая смысл или буквы. Непонимание роли речедвижений в процессе усвоения буквенного образа слова является одной из главнейших методических неудач при обучении правописанию, вследствие чего усвоение орфографического навыка затягивается на очень длительный срок. Необходимо вырабатывать такую систему речедвижений, которая была бы в полной мере эквивалентной буквенному ряду. Иначе говоря, необходимо ввести орфогра-

фическое проговаривание учащимися всех слов прежде, чем они будут написаны. Этим требованиям отвечают слоги-слияния и звуки вне слияния. Как только учащиеся осознают деление слова на слог-слияния и звук вне слияния, можно анализировать слово любой звуковой структуры.

Четвертый шаг: докажи

Цель: развивать речемыслительную деятельность на основе собственных ощущений.

Раскрывается собственный сенсорный опыт через вербализацию, т. е. на основе собственных ощущений ученики делают определенные теоретические и практические выводы. Суть рассуждений состоит в императивной последовательности следующих актов познания (как научного, так и учебного): «смысл – запоминание – применение в действии», т. е. в движении, мышлении, поступке. Этот алгоритм соответствует природе речемыслительной деятельности, и, по нашему замыслу, при последовательном его использовании в обучении, возможно, эту деятельность совершенствовать.

Пятый шаг: обозначаю.

Цель: подготовить и сформировать графический навык.

Каллиграфическое правильное письмо формируется на основе звукового анализа. Формирование графического навыка происходит путем управляемого обучения, т. е. действия обучающихся будет организовывать учитель. Речь идет не только о хорошем качестве навыка, но и об иной картине его формирования. Вместо стихийных поисков недостающих ориентиров учащиеся получают возможность организованно и планомерно исследовать данные ориентиры, выявить их значение и применить их на практике при помощи квазиписьма.

Работа по этому алгоритму позволяет соблюдать логику в рассуждении, ведет от простого к более сложному, каждый этап этого алгоритма ставит перед детьми только одну задачу, что облегчает усвоение материала.

Уроки по развитию звукового анализа и каллиграфии

Темы уроков соответствуют представленному учебно-тематическому плану.

ТЕМА 1. Знакомство с произношением гласных звуков

Цель: научить детей произвольной артикуляции гласных звуков.

Слова для работы: мак, мел, мол, мул, мыл, мил.

Ход урока:

Учитель предлагает детям рассмотреть картинку и просит назвать слово, например **мак**.

Учитель повторяет слово, сильно растягивая гласный звук, и просит произнести слово также.

Дети произносят слово «мак».







Учитель просит детей понаблюдать за положением губ во время произношения слова «мак».

В словах, приведенных для анализа, учитель фиксируют внимание детей на смысл слов и артикуляции гласных звуках (табл. 5).

Учитель показывает артикуляцию гласных звуков.

Дети учатся произвольной артикуляции гласных звуков.

Таблица 5 - Артикуляция гласных звуков

Гласные буквы	Губы	Язык	Квазиписьмо гласных звуков
а	<ul style="list-style-type: none"> • в улыбке; верхняя губа открывает зубы; • движение нижней челюсти вниз 	<ul style="list-style-type: none"> • распластан у нижних зубов; • спокойный, не напряжен 	<p style="text-align: center;">↓</p> 
э	<ul style="list-style-type: none"> • в улыбке; • движение нижней челюсти вниз 	<ul style="list-style-type: none"> • распластан у нижних зубов; • спокойный, не напряжен 	<p style="text-align: center;">↓</p> 
о	<ul style="list-style-type: none"> • выдвинуты вперед и образуют «колечко» 	<ul style="list-style-type: none"> • внимание детей фиксируется на первоначальное положение языка перед произнесением звука; • распластан у нижних зубов; • спокойный, не напряжен 	<p style="text-align: center;">←</p> 
у	<ul style="list-style-type: none"> • выдвинуты вперед и образуют «хоботок» 	Положение языка такое же, как и на звуке «о»	<p style="text-align: center;">←</p> 
ы	<ul style="list-style-type: none"> • в улыбке; открывают нижние и верхние зубы; • напрягается скуловая мышца 	<ul style="list-style-type: none"> • распластан у нижних зубов; • спокойный, не напряжен; • зубы не смыкаются 	<p style="text-align: center;">→</p> 
и	<ul style="list-style-type: none"> • в улыбке; открывают нижние и верхние зубы; • напрягается подбородочная мышца 	Положение языка такое же, как и на звуке «ы»	<p style="text-align: center;">→</p> 

Фонематическое правило (Ф П): Речевые звуки, которые произносятся при помощи движения губ и с голосом, называются гласными звуками.

Учитель вводит фонематическое правило: «Гласный звук на письме обозначается при помощи квазиписьма: овал с условными значками».

Дети учатся:

- произвольно артикулировать гласные звуки;
- записывать гласные звуки при помощи квазиписьма;
- совмещать зрительный, кинестетический, слуховой и двигательный анализаторы при записи звука.

Многократное упражнение в одной и той же последовательности вырабатывает в сознании детей образец рассуждения о природе гласных звуков. После усвоения их артикуляции дети самостоятельно приходят к выводу: когда мы артикулируем губами, то произносятся гласные звуки.

Полезно подбирать картинки или загадки к словам, чтобы звуки произносились от широкой артикуляции гласного звука до узкой, например:

мак-мел-мол-мул-мыл-мил

а э о у ы и

и ы у о э а

Задание для закрепления:

1. Покажи, как двигаются губы при произнесении гласного звука:

а (вниз)- **и** (назад); **э** (вниз)- **о** (вперед); **ы** (назад)- **у** (вперед).

2. Назвать основные признаки гласных:

- произвольная артикуляция;
- гласные звуки могут тянуться и сокращаться;
- гласные звуки произносятся только с голосом.

3. Назови и запиши звук под картинкой, если он имеется.

Предъявляются картинки, в которых есть изучаемый гласный звук [а] или [э] и т. д., но обязательно стоящий под ударением. Всего картинок должно быть не меньше 10, а с выбранным звуком 5: **Яблоко**, стол, **мак**, бусы, дуб, **изъян**, **шкаф**, **юла**, жук, дом.

ТЕМА 2. Умение различать гласные звуки в речевом потоке

Цель: закрепить артикуляцию гласных звуков.

Слова для анализа: аист, экран, осы, утка, тыква, ива.

Ход урока:


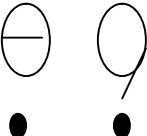
Учитель, ребята, если мы потеряемся в лесу, как мы будем звать друг друга?

Дети отвечают.

Учитель обобщает ответы детей, просит произнести ещё раз слово «ау» и рассказать, какие ощущения дети испытывают, произнося речевые звуки.

Руководство учебными действиями детей. Работа по табл. 6.

Таблица 6 - Руководство учебными действиями

Произнеси	Объясни смысл	Почувствуй (кинестезически ощути)	Докажи	Обозначь
Ау!	Звать кого-нибудь в лесу	1. Движение губ вниз 2. Пауза 3. Движение губ вперёд	1. Гласный звук [а] по движению губ 2. Гласный звук [у] по движению губ	Вводится условное обозначение: 
Ау!		1. Движение губ вниз; 2. Пауза; 3. Движение губ вперёд	Отрабатывается артикуляция гласных	Вводится обозначение гласных звуков. 

Ф П: Между звуками нужна пауза, если она не изменяет или не искажает смысл слова.

Дети рассказывают о своих ощущениях:

- двигаются губы на гласном звуке [а];
- двигаются губы на гласном звуке [у].

Учитель объясняет: «Чтобы произнести следующий звук, нужна пауза.

Во время паузы необходимо выдвинуть губы вперёд и произнести гласный звук [у].»

Учитель просит детей ещё раз произнести слово, делая паузу между звуками, и показывает, как записать гласный звук [у] условным значком.

Дети произносят а-у. Сначала делают большую паузу, а затем паузу сокращают.

Учитель вводит фонематическое правило.

Пропедевтика письма. Дети учатся записывать:

- графическую схему слова в тетрадах.
- гласные звуки условными значками (квазиписьмо).

Для успешного формирования и совершенствования артикуляции гласных звуков младшему школьнику необходимо научиться:

- 1) концентрировать своё внимание на положении и движении губ, т. е. произвольной артикуляции гласных звуков;
- 2) уметь четко и красиво обозначать графику гласных звуков (квазиписьмо), т. е. готовить руку к графике гласных букв;
- 3) совмещать зрительный, кинестетический, слуховой и двигательный анализаторы при записи звука.

Примечание. На данном этапе из слов выделяются только гласные звуки. Произносится слово, и выделяются только гласные звуки: сколько гласных звуков в слове, столько и точек. Над точками рисуются гласные звуки условными значками. Дети во время условной графической схемы (точки и условные обозначения гласных звуков) должны отрабатывать артикуляцию.

ТЕМА 3. Знакомство с произношением согласных звуков

Цель: научить детей выделять согласные звуки из речевого потока на основе доминантности мышц-артикуляторов.

Слова для работы: ам, эх, он, ус, ор, ык, им.

Ход урока:


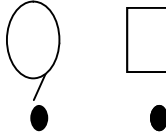
Учитель, ребята, как вы понимаете слово «ум».

Дети дают ответы.

Учитель обобщает ответы детей, просит произнести ещё раз слово «ум» и рассказать, какие ощущения дети испытывают, произнося речевые звуки.

Руководство учебными действиями детей. Работа по табл. 7.

Таблица 7 - Руководство учебными действиями

Произнеси	Объясни (смысл)	Почувствуй (кинестезически ощути)	Докажи	Обозначь
Ум	Способность человека мыслить	1. Движение губ вперед. 2. Пауза. 3. Движение мышц языка	1. Гласный звук [у]. 2. Между звуками можно делать паузу, так как смысл не нарушается.	
Ум			Вводится фонематическое правило (Ф П)	
Ф П: Двигаются губы, произносится гласный звук. Двигаются мышцы языка – согласный звук.				

Дети рассказывают о своих ощущениях:

- двигаются губы на гласном звуке [у];
- можно сделать паузу между звуками, которая не искажает смысл слова;
- двигаются мышцы языка на звуке [м].

Учитель вводит фонематическое правило, знакомит с термином согласный звук, записывает схему слова и показывает условное обозначение согласного звука (квазиписьмо).

Пропедевтика письма. Дети учатся:

- записывать схему слова;
- обозначать гласные звуки условным обозначением;
- обозначать согласные звуки условным обозначением.

ТЕМА 4. Слог-слияние

Цель: научить детей произносить слог-слияние с опорой на гласный звук.

Слова для работы: да, не, во, ну, ты, ни.

Ход урока:


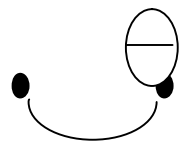
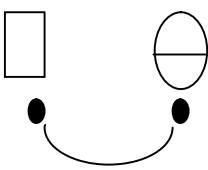
Учитель, ребята, можно ли сказать, что речевые звуки [на] это слово?

Дети дают ответы.

Учитель раскрывает несколько смыслов данного слова, обобщая ответы детей, просит рассказать детей, какие ощущения они испытывают во время произношения слова «на».

Руководство учебными действиями детей. Работа по табл. 8.

Таблица 8 - Руководство учебными действиями

Произнеси	Объясни (смысл)	Почувствуй (кинестезически ощути)	Докажи	Обозначь
На	1. Кому-то что-то отдать. 2. Местоположение. 3. Направление	1. Движение губ вниз. 2. Двигаются мышцы языка.. 3. Звуки произносятся слитно	1. Двигаются губы - произносится гласный звук 2. Переключаю своё внимание на звук, стоящий перед ним: двигаются мышцы языка, значит, произносится согласный звук . 3. Паузу делать нельзя, так как искажается смысл	Вводится условное обозначение: 
На		1. Произносится гласный звук [а] 2. Переключаю внимание. Перед гласным звуком [а] произносится согласный звук [н]	1. Произносится гласный звук [а]. 2. Звук, стоящий перед гласным звуком [а] - согласный звук [н].	 
Ф П: Если за согласным идет гласный звук, то звуки, сливаясь, произносятся на одном выдохе, т. е. слитно. На письме они обозначаются дугой.				

Дети дают ответы:

- двигаются губы на гласном звуке [а];
- паузу делать нельзя, так как смысл слова искажается;
- двигаются мышцы языка на звуке [н].

Учитель вводит фонематическое правило, знакомит с термином слог-слияние, показывает его условное обозначение (квазиписьмо).

Пропедевтика письма. Дети учатся записывать:

- слог-слияние;
- гласный звук;
- согласный звук.

Примечание. На этом этапе очень важно приучить детей опознавать в СГ сначала гласный звук (распределение внимания), а затем согласный звук (переключение внимания).

ТЕМА 5. Деление речевого потока на единицы чтения и письма

Цель: научить детей делить речевой поток на единицы чтения и письма.

Слова для работы: мак, осы, кто, утро.

Ход урока:



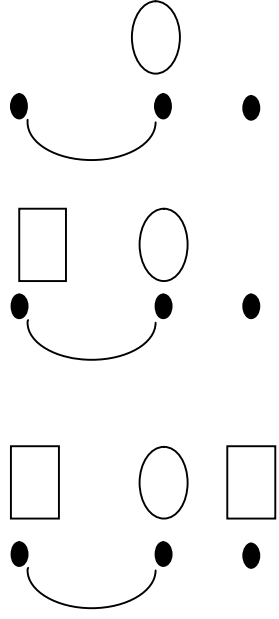
Учитель. Ребята, у кого дома есть кот?

Дети дают ответы.

Учитель обобщает ответы детей, просит произнести ещё раз слово «кот» и рассказать, какие ощущения дети испытывают, произнося речевые звуки.

Руководство учебными действиями детей. Работа по табл. 9.

Таблица 9 - Руководство учебными действиями

Произнеси	Объясни (смысл)	Почувствуй (кинестезически ощути)	Докажи	Обозначь
Кот	Домашнее животное	1. Два звука произносятся слитно. 2. Пауза. 3. Напрягаются мышцы языка	1. Произносится слитно, так как за согласным следует гласный звук. 2. Произносится звук вне слияния 3. Пауза между СГ и звуком вне слияния не искажает смысл слова.	 
Ко-т		1. Произносится гласный звук [о] 2. Переключаю внимание. Перед гласным звуком [а] произносится согласный звук [к] 3. Произносится звук вне слияния [т]	1. В СГ [ко]. произносится гласный звук [о]. 2. Звук, стоящий перед гласным звуком [о] - согласный звук [к]. 3. Произносится согласный звук [т].	
Ф П: Звуки в слове произносятся слитно, чтобы понять его смысл, а записываются только по СГ и звукам вне слияния.				

Дети рассказывают о своих ощущениях:

- двигаются губы на гласном звуке [о];
- двигается язык на звуке [к];
- можно сделать паузу между звуками, которая не искажает смысл слова;
- двигается язык на звуке [т].

Учитель вводит фонематическое правило, знакомит с термином «звук» вне слияния, учит записывать слово при помощи графической схемы (дуга, точка).

Пропедевтика письма. Дети учатся записывать:

- схему слова;
- гласные звуки;
- согласные звуки.

Для успешного формирования и совершенствования *фонетического* слуха необходимо выполнить следующие условия:

- 1) произносить слово орфоэпически;
- 2) анализировать структуру слова, т. е. уметь делить слово на звукокомплексы (слог-слияние и звук вне слияния) при чтении и письме.

ТЕМА 6. Звонкий согласный звук

Цель: научить детей выделять звонкие согласные звуки из речевого потока на основе чувственного познания.

Слова для работы: буря, добро, дым, ель, мол

Ход урока:

Учитель. Ребята, кто как понимает слово *дар*?

Дети дают ответ.

Учитель обобщает ответы детей, просит произнести ещё раз слово «дар» и рассказать, какие ощущения дети испытывают, произнося речевые звуки.

Руководство учебными действиями детей. Работа по табл. 10.

Таблица 10 - Руководство учебными действиями

Произнеси	Объясни (смысл)	Кинестезически ощути (почувствуй)	Докажи	Обозначь
Дар	1. Материальное приобретение. 2. Талант	1. Два звука :гласный и согласный [да]. 2. Пауза. 3. Звук вне слияния [p]	1. Произносится [да] – это СГ 2. Произносится звук вне слияния [p] 3. Пауза между СГ и звуком вне слияния не искажает смысл слова.	
[да] [p]	1. Положи тыльную сторону ладони на горловые мышцы во время произнесения звуков [д] и [p]	1. Произносится гласный звук [а] 2. Переключаю внимание на согласный звук [д]. Ощущаю дрожание в мышцах на согласном звуке в СГ – [д]. 3. Ощущаю дрожание на звуке вне слияния – [p]	1. В СГ [да] произносится гласный звук [а]. 2. Звук, стоящий перед гласным звуком [а] - согласный звук [д]. 3. Звук [p] – согласный звонкий.	
Ф П : Мышцы горлышка «дрожат»: «Согласный звонкий!» – говорят.				

Дети рассказывают о своих ощущениях:

- двигаются губы на гласном звуке [а];

- двигается язык на звуке [д];
- можно сделать паузу между звуками, которая не искажает смысл слова;

- двигается язык на звуке [р].

Учитель вводит фонематическое правило, знакомит с термином звонкий согласный звук, записывает схему слова и показывает условное обозначение звонкого согласного звука (квазиписьмо).

Пропедевтика письма. Дети учатся записывать:

- схему слова;
- гласный в слоге-слиянии;
- согласный в слоге-слиянии и согласный вне слияния;
- обозначать звонкость согласного звука условным обозначением.

Примечание. На этом этапе у детей необходимо сформировать понятие, что звонкий согласный звук определяется по горловым мышцам.

ТЕМА 7. Глухой согласный звук

Цель: научить детей выделять глухие согласные звуки из речевого потока на основе чувственного познания.

Слова для работы: суп, сок, спички, щёчка.

Ход урока:

Учитель, ребята, кто как понимает слово «сук»?

Дети дают ответ.

Учитель обобщает ответы детей, просит произнести ещё раз слово «сук» и рассказать, какие ощущения дети испытывают, произнося речевые звуки.

Руководство учебными действиями детей. Работа по табл. 11.

Таблица 11 - Руководство учебными действиями

Произнеси	Объясни (смысл)	Кинестезически ощути (почувствуй)	Докажи	Обозначь
Сук	1. Сломанная ветка на дереве	1. Два звука: гласный и согласный [су]. 2. Пауза. 3. Звук вне слияния [к]	1. Произносите я [су] – это СГ 2. Произносится звук вне слияния [к] 3. Пауза между СГ и звуком вне слияния не искажает смысл слова.	
[су] [к]	1. Положи тыльную сторону ладони на горловые мышцы во время произнесения звуков [с] и [к]	1. Произносится гласный звук [у] 2. Переключаю внимание на согласный звук [с]. Ощущаю спокойствие в мышцах на согласном звуке в СГ – [с]. 3. Ощущаю дрожание на звуке вне слияния – [с]	1. В СГ [су] произносится гласный звук [у]. 2. Звук, стоящий перед гласным звуком [у] – согласный звук [с]. 3. Звук [к] – согласный звонкий.	

Ф П: Мышцы горлышка «молчат»: «Глухой согласный!» – говорят.

Дети рассказывают о своих ощущениях:

- двигаются губы на гласном звуке [у];

- двигается язык на звуке [с];
- можно сделать паузу между звуками, которая не искажает смысл слова;

- двигается язык на звуке [к].

Учитель вводит фонематическое правило, знакомит с термином глухой согласный звук, записывает схему слова и показывает условное обозначение звонкого согласного звука (квазиписьмо).

Пропедевтика письма. Дети учатся записывать:

- схему слова;
- гласный в слоге-слиянии;
- согласный в слоге-слиянии и согласный вне слияния;
- обозначать глухой согласный звук условным обозначением.

Примечание. На этом этапе у детей необходимо сформировать понятие, что глухой согласный определяется по горловым мышцам.

ТЕМА № 8 Дифференциация звонкого - глухого согласного звука в речевом потоке

Цель: уметь находить звонкий–глухой согласный в речевом потоке.

Слова для работы: ёжик, крот, лупа, рука, сыр.

Ход урока:

Учитель. Ребята, кто из вас видел цветок «мак»? Расскажите, какой он.

Дети дают ответы.

Учитель обобщает ответы детей, просит произнести ещё раз слово «мак» и рассказать, какие ощущения дети испытывают, произнося речевые звуки.

Руководство учебными действиями детей. Работа по табл. 12.

Таблица 12 - Руководство учебными действиями

Произнеси	Объясни (смысл)	Кинестезически ощути (почувствуй)	Докажи	Обозначь
Мак	1. Цветок с красными лепестками	1. Два звука: гласный и согласный [ма]. 2. Пауза. 4. Звук вне слияния [к]	1. Произносится [ма] – это СГ 2. Произносится звук вне слияния [к] 3. Пауза между СГ и звуком вне слияния не искажает смысл слова.	
Ма-к		1. 2. «Дрожание» мышц на согласном звуке [м] в СГ [ма]. 3. «Спокойствие» на согласном [к]	1. В СГ [ма] произносится гласный звук [а]. 2. Звук, стоящий перед гласным звуком [а] - согласный звук [м]. 3. Звук [к] – согласный звонкий.	

Ф П: Звонкие согласные звуки произносятся с голосом, а глухие – без голоса.

Дети рассказывают о своих ощущениях:

- двигаются губы на гласном звуке [а];

- двигается язык на звуке [м]; подносят тыльную сторону руки к горловым мышцам, и на основе своих ощущений дают характеристику звуку [м]: согласный, звонкий.

- можно сделать паузу между звуками, которая не искажает смысл слова;

- двигается язык на звуке [к]; подносят тыльную сторону руки к горловым мышцам, и на основе своих ощущений дают характеристику звуку [к]: согласный, глухой.

Пропедевтика письма. Дети учатся записывать:

- схему слова;
- гласный в слоге-слиянии;
- согласный в слоге-слиянии и согласный вне слияния;
- обозначать звонкий-глухой согласный звук условным обозначением.

Примечание. На этом этапе у детей необходимо сформировать понятие, что ощущение звонкости-глухости определяется по горловым мышцам.

ТЕМА № 9 Твердый согласный звук

Цель: уметь находить твердый согласный в речевом потоке.

Слова для работы: зонт, плот, бант, букашка.

Ход урока:

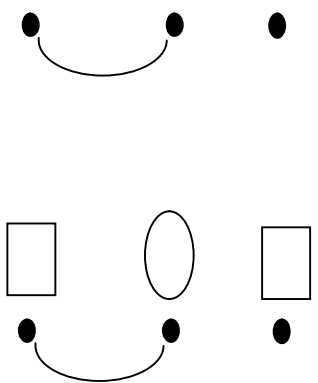
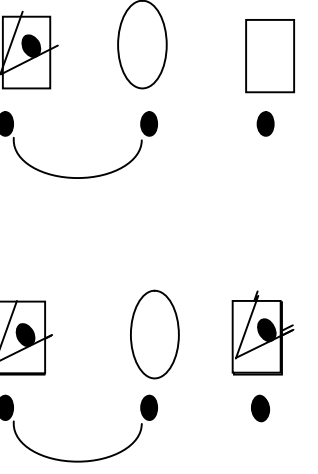
Учитель. Ребята, кто как понимает слово «нос»?

Дети дают ответы.

Учитель обобщает ответы детей, просит произнести ещё раз слово «нос» и рассказать, какие ощущения дети испытывают, произнося речевые звуки.

Руководство учебными действиями детей. Работа по табл. 13.

Таблица 13 - Руководство учебными действиями

Произнеси	Объясни (смысл)	Кинестезически ощути (почувствуй)	Докажи	Обозначь
Нос	Орган человека или животного.	1. Два звука: гласный и согласный [но]. Пауза. Звук вне слияния [с]	1. Гласный звук [о]. Согласный звук [н]. Согласный звук [с].	
[н] [с]	1. Сосредоточься на мышцах языка во время произнесения звука [н] и [с]	1. Расслабление мышц языка на согласном звуке в СГ – [н]. 2. Расслабление мышц языка на звуке вне слияния – [с]	1. Звук [н] – согласный твердый. 2. Звук [к] – согласный твердый.	
Ф П: Мышка носик опустила, твердый звук произносила.				

Дети рассказывают о своих ощущениях:

- двигаются губы на гласном звуке [о];
- двигается язык на звуке [н]; мышцы языка расслаблены;
- можно сделать паузу между звуками, которая не искажает смысл слова;

- двигается язык на звуке [с]; мышцы языка расслаблены.

Учитель вводит фонематическое правило, знакомит с термином твердый согласный звук, записывает схему слова и показывает условное обозначение твердого согласного звука (квазиписьмо).

Пропедевтика письма. Дети учатся записывать:

- схему слова;
- гласный в слоге-слиянии;
- согласный в слоге-слиянии и согласный вне слияния;
- обозначать твердый согласный звук условным обозначением.

Примечание. На этом этапе у детей необходимо сформировать понятие, что твердый согласный определяется по расслаблению мышц языка.

ТЕМА № 10. Мягкий согласный звук

Цель: уметь находить мягкий согласный в речевом потоке.

Слова для работы: пень, пять, дядя, тётя, зверь, брюки.

Ход урока:

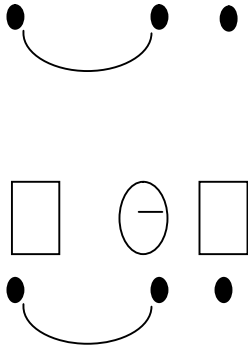
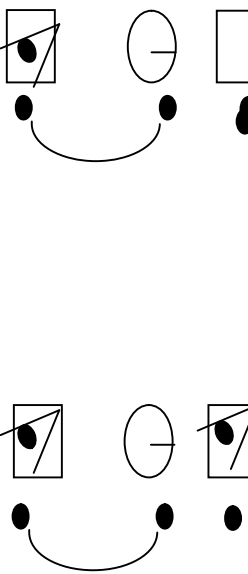
Учитель. Ребята, кто как понимает слово «день»?

Дети дают ответы.

Учитель обобщает ответы детей, просит произнести ещё раз слово «нос» и рассказать, какие ощущения дети испытывают, произнося речевые звуки.

Руководство учебными действиями детей. Работа по табл. 14.

Таблица 14 - Руководство учебными действиями

Произнеси	Объясни (смысл)	Кинестезически ощути (почувствуй)	Докажи	Обозначь
День	Светлая часть суток.	1. Два звука: гласный и согласный [де]. Пауза. Звук вне слияния [н']	1. Гласный звук [э]. Согласный звук [д']. Согласный звук [н'].	
Де-нь		1. Напряжение мышц языка на согласном звуке в СГ – [д']. 2. Расслабление мышц языка на звуке вне слияния – [с']	1. Звук [д'] – согласный мягкий. 2. Звук [н'] – согласный мягкий.	
Ф П: Мышка носик подняла – мягкий звук произнесла				

Дети рассказывают о своих ощущениях:

- двигаются губы на гласном звуке [э];
- двигается язык на звуке [д']; мышцы языка напряжены;
- можно сделать паузу между звуками, которая не искажает смысл слова;
- двигается язык на звуке [н'], мышцы языка напряжены.

Учитель вводит фонематическое правило, знакомит с термином мягкий согласный звук, записывает схему слова и показывает условное обозначение мягкого согласного звука (квазиписьмо).

Пропедевтика письма. Дети учатся записывать:

- схему слова;
- гласный в слоге-слиянии;
- согласный в слоге-слиянии и согласный вне слияния;
- обозначать мягкий согласный звук условным обозначением.

Примечание. На этом этапе у детей необходимо сформировать понятие, что мягкий согласный определяется по напряжению мышц языка.

ТЕМА № 11. Дифференциация мягкого - твердого согласного звука в речевом потоке

Цель: уметь выделять твердый - мягкий согласный в речевом потоке.

Слова для работы: липа, море, Юра, пёрышко, книга.

Ход урока

Учитель. Ребята, кто может объяснить, что мы понимаем под словом «Толя»?

Дети дают ответы.

Учитель обобщает ответы детей, просит произнести ещё раз слово «Толя» и рассказать, какие ощущения дети испытывают, произнося речевые звуки.

Руководство учебными действиями детей. Работа по табл. 15.

Таблица 15 - Руководство учебными действиями

Произнеси	Объясни (смысл)	Кинестезически ощути (почувствуй)	Докажи	Обозначь
Толя	Имя мальчика.	1. Два звука: гласный и согласный [то]. Пауза. Два звука гласный и согласный [ля]	1. Гласный звук [о]. Гласный звук [а]. Согласный звук [т]. Согласный звук [л']	
То-ля		1. Расслабление мышц языка на согласном звуке в СГ – [т] 2. Напряжение мышц языка на звуке вне слияния – [л']	1. Звук [т] – согласный твердый. 2. Звук [л'] – согласный мягкий	

Ф П: Мягкость – твердость согласных звуков определяется по напряжению или расслаблению мышц языка.

Дети рассказывают о своих ощущениях:

- двигаются губы на гласном звуке [о];
- двигается язык на звуке [м]; мышцы языка расслаблены; на основе своих ощущений дают характеристику звуку [т]: согласный, твёрдый.

- между слогами-слияниями [то] и [л'а] можно сделать паузу, которая не искажает смысл слова;

- двигаются мышцы языка на звуке [л']; мышцы языка напряжены, и на основе своих ощущений дают характеристику звуку [л']: согласный, мягкий.

Пропедевтика письма. Дети учатся записывать:

- схему слова;
- гласный в слогах-слияниях;
- обозначать мягкость-твердость согласного звука условным обозначением.

Примечание. На этом этапе у детей необходимо сформировать понятие, что ощущение мягкость-твердость определяется по напряжению и расслаблению мышц языка.

ТЕМА № 12. Понятие об ударении

Цель: уметь находить смысл слова по долготе гласного звука.

Слова для работы: и'рис-ири'с, а'тлас-атла'с, гво'здики-гвозди'ки.

Ход урока:

Учитель. Ребята, кто из вас догадается, какое слово я произношу. Это слово

Я буду произносить по СГ и звукам вне слияния: за-мо-к.

Дети дают ответы.

Учитель обобщает ответы детей, просит произнести ещё раз слово «за'мок» и рассказать, какие ощущения дети испытывают, произнося речевые звуки.

Руководство учебными действиями детей. Работа по таблице 16.

Таблица 16 - Руководство учебными действиями

Произнеси	Объясни (смысл)	Кинестезически ощути (почувствуй)	Докажи	Обозначь
за-мо-к	Дом рыцаря	1. Два звука: гласный и согласный [за]. Пауза. Два звука гласный и согласный [мо] Пауза. Звук вне слияния [к] 2. Долготу первого гласного звука [а] заамак	2. Ударный гласный [а]	
Ф П: Долгота гласного придаёт смысл слова.				

Дети рассказывают о своих ощущениях:

- в слове «замок» два СГ и звук вне слияния;
- смысл слова «замок» придает долготу гласного звука [а];
- гласный звук [о] произносится коротко.

Пропедевтика письма. Дети учатся записывать:


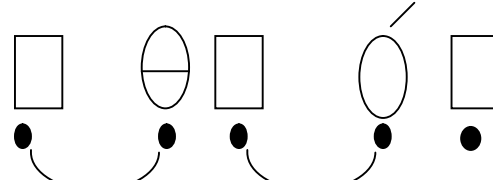
- схему слова;
- гласные и согласные звуки в слогах-слияниях и звуки вне слияния;
- обозначать ударение над гласным звуком.

Примечание. На этом этапе у детей необходимо сформировать понятие, что ударный гласный звук в слове произносится дольше, чем неударный.

Учитель просит ещё раз произнести слово, растягивая гласный звук [о] и рассказать, какие ощущения дети испытывают, произнося речевые звуки.

Руководство учебными действиями детей. Работа по табл. 17.

Таблица 17 - Руководство учебными действиями

Произнеси	Объясни (смысл)	Кинестезически ощути	Докажи	Обозначь
За-мо-к	Приспособление для закрывания чего-то	1. Два звука: гласный и согласный [за]. Пауза. Два звука гласный и согласный [мо] Пауза. Звук вне слияния [к]	2. Ударный гласный [о]	
		2. Долготу первого гласного звука [о] зааамок		
Ф П: При изменении долготы гласного смысл слова может меняться или исчезать.				

Дети рассказывают о своих ощущениях:

- в слове «замок» два СГ и звук вне слияния;
- смысл слова «замо'к» придает долгота гласного звука [о];
- гласный звук [а] произносится коротко.

Пропедевтика письма. Дети учатся записывать:

- схему слова;
- гласные и согласные звуки в слогах-слияниях и звуки вне слияния;
- обозначать ударение над гласным звуком.

Примечание. На этом этапе у детей необходимо сформировать понятие, чтобы

найти смысл слова, нужно менять долготу гласных звуков в слове.

При обучении темы «Ударение» и на последующих уроках младший школьник учится находить ударный гласный, как бы портя слово. Например. Учитель произносит слово «шаги», ставя ударение на гласный звук «а», и спрашивает у детей, понимают ли они это слово. Затем произносит слово с правильным ударением и спрашивает, знакомо ли теперь это слово. После ответов детей необходимо до сознания детей донести, что речевая оболочка слова остается неизменной: звуки в слове не появляются и не исчезают.

ТЕМА № 14. Упражнения в полном звуковом разборе

Цель: совершенствовать начальные умения по звуковому разбору, находить смысл слова по долготе гласного звука.

Слова для работы: берутся слова любой слоговой структуры.

Ход урока:

Учитель. Ребята, кто как понимает слово «белка»?

Дети дают ответы.

Учитель обобщает ответы детей, просит произнести ещё раз слово «белка» и рассказать, какие ощущения дети испытывают, произнося речевые звуки в полном звуковом разборе.

Руководство учебными действиями детей. Работа по табл. 18.

Таблица 18 - Руководство учебными действиями

Произнеси	Объясни (смысл)	Кинестезически ощути (почувствуй)	Докажи	Обозначь
белка	Лесное животное с пушистым хвостом	1. СГ [б'э] 2. Звук вне слияния [л] СГ [ка]	Долгота гласного звука [э] придаёт смысл слову	
бе		1. Гласный звук [э]. 2. Согласный [б'],	Произносится звук [э] (ребенок показывает артикуляцию гласного [э]); согласный [б'] - звонкий, мягкий	
л		Согласный звук [л]	Произносится звук вне слияния - [л] согласный [л] - звонкий, твердый	
ка		1. Гласный звук [а], 2. Согласный [к]	Произносится звук [а] (ребенок показывает артикуляцию гласного [а]); согласный [к] - глухой, твёрдый	

Дети рассказывают о своих ощущениях:

- гласный звука [э] ударный, гласный звук [а] безударный;

- в слове можно сделать две паузы бе-л-ка;
- согласный звук [б'] звонкий, мягкий;
- согласный звук [л] звонкий, твердый;
- согласный звук [к] глухой, твердый.

Пропедевтика письма. Дети учатся записывать:

- схему слова;
- гласные и согласные звуки в слогах-слияниях и звуки вне слияния;
- обозначать ударение над гласным звуком.

Примечание. Звуковой анализ будет усвоен ребенком, если будут соблюдены следующие условия:

- 1) в звуковой разбор вводить только одно новое понятие, не меняя последовательность предложенных алгоритмов;
- 2) использовать средства наглядности звуков при помощи условных обозначений на основе чувственного познания;
- 3) определять ударение по долготе гласного звука;
- 4) производить аналитико-синтетическую деятельность не в целом слове, а в СГ

3. 5. Пропедевтика чтения (квазичтение)

С каждым годом в школу все больше приходит детей, умеющих читать. Способ чтения у них разный. Качество чтения по способу подразделяется так:

- читают целыми словами;
- целое слово + слог;
- слог + целое слово;
- слоговое чтение;
- побуквенное чтение.

В основе пропедевтики чтения лежит квазичтение. На первом этапе используются картинки вместо букв. Картинки подбираются следующим образом:

- ударение должно падать на первую гласную;
- структура слова не должна превышать три слога.

Перед чтением объясняются правила в виде игры.

Учитель. Ребята, я сейчас произнесу слово, а вы должны назвать первые два звука.

Учитель: кошка, чашка, листик, маки, шишка, чайник, сыр.

Дети: ко, ча, ли, ма, ши, ча, сы.

Как только дети научатся выделять первые звуки из слова, учитель объясняет, что эти звуки можно соединить. Например, показываются картинки: чайник, сыр.

Дети произносят первые два слога: «ча» и «сы».

Учитель спрашивает, какое новое слово получилось?

Дети. Отвечают «часы». Структурно квазичтение – это чтение по слогам-слияниям и звукам вне слияния.

Ход урока:

Чтение картинок.

1. Посмотри на первую картинку (кот), назови первые два звука и запиши их условным обозначением.
2. Под картинкой в прямоугольнике дети рисуют дугу.
3. Посмотри на вторую картинку (заяц), назови первые два звука и запиши их условным обозначением.
4. Под картинкой в прямоугольнике дети рисуют дугу.
5. Какое слово получилось? (коза)
6. Прочитайте новое слово ещё раз. Учитель произносит слово орфоэпически (каза)
7. Скажите слово с ударением. Учитель произносит сначала слово «коза», модифицируя безударный гласный [о] на звук [а], с долготой первого гласного звука [а]. Затем меняет долготу: первый гласный [а] произносится коротко, а второй гласный звук [а] долго (ка'за – каза'). Поставьте ударение. Прочитайте слово целиком, как говорим, с опорой на ударение.
8. Аналогичная работа проходит с картинками «печенье» и «роза».

Составление слов в предложении по картинкам. Работа над интонацией предложения.

Прочитай предложение: утюг-У ; кот-КО; лиса-ЛИ; колесо-КО; трамвай- Т. (У Коли кот).

утка-У; колокольчик – КО; танк-ТА; утка-У; сыр-СЫ (У кота усы).

В дальнейшем картинки подбираются как самим учителем, так и детьми.

1-й этап. Техника чтения

По чувственному методу обучение детей технике чтения проходит в два этапа.

Прочитывается слитно СГ и к нему присоединяется звук или другой СГ, т. е. необходимо обучить детей *орфографическому чтению*. Читая по орфографическим нормам, школьник овладевает ритмом, на котором базируется

темп чтения. Овладение ритмом чтения происходит индивидуально, ровно столько времени, сколько необходимо каждому ученику.

Овладение слоговой структурой слова, осуществляемое за счёт плавного переключения мышц-артикуляторов во время паузы с одного СГ на другой.

Важно, чтобы с первых шагов во время обучения чтению работа была направлена на выявление значений прочитываемых ребёнком слов и одновременно на управление механизмами, которые обеспечивают техническую сторону чтения.

Орфографическое чтение (чтение по СГ и звукам вне слияния) снимает переутомление у начинающего чтеца, расширяет зрительное поле читающего, так как слог-слияние способен «вписаться» в малое поле чтения у начинающего читателя, которое изначально тяготеет к фиксации одного буквенного знака.

Орфографическое чтение – техническая сторона чтения, которое приучает школьника правильно произносить и воспринимать речевые звуки. Скорость чтения, понимание прочитанного зависит от орфоэпических навыков.

2-й этап. Обучение произношению по орфоэпическим нормам

Скорость чтения зависит от орфоэпического стиля. Наиболее удобным для развития скорости, а также для понимания и сопереживания героям во время чтения является чтение нейтральным стилем. Темп чтения появляется за счёт сокращения *пауз* между СГ и звук вне слияния и *модификации* неударных гласных. В дальнейшем скорость чтения будет зависеть от темперамента ученика. Наибольшая скорость, при которой улавливается смысл и закладываются эмоции чтеца во время чтения, от 100 до 150 слов в минуту. Свыше этой скорости дети, улавливая смысл прочитанных слов, не могут уловить эмоции, заложенные автором. Они могут рассказать о том, что прочитали, но не могут дать эмоциональную оценку героям, так как при повышенной скорости эмоциональное сопереживание исключается. Нейтральный стиль характе-

ризуется долготой ударного гласного и модификацией (заменой) неударных гласных. Эффективным приёмом при обучении модификации неударных гласных является наблюдение за произносимым словом. Произнося слово, в котором больше одной гласной, ученик учится переставлять ударение за счёт увеличения долготы одного и сокращения долготы другого гласного. Учащийся на практическом уровне убеждается, что слово «портится». Появляется другой смысл или звучание слова становится бессмысленным.

Такой приём необходим для того, чтобы путём сопоставления учащийся убедился, что в слове может быть несколько звучаний. Гласных может быть сколько угодно, но только в одном заключён смысл, в других он может исказиться или совсем исчезнуть. Сравнивая звучание всех позиций, дети приходят к пониманию, что *ударный гласный в словах является смысловым различителем*. Произнося слова и меняя место их ударения, дети приучаются вслушиваться в звучание произносимого им слова и определять ударный гласный по его долготе.

Овладение интонацией слова подготавливает младшего школьника к восприятию интонации предложения.

Монотонное чтение утомляет не только слушателя, но и самого читающего. Человеческий голос может работать попеременно в трёх регистрах: нижний (грудной), средний, (основной), верхний (головной). Основной объём речи воспроизводится в среднем регистре, поэтому-то он и называется основным. В нижнем или верхнем регистрах наша речь (слово, группа слов, фраза) может окрашиваться соответствующим тоном (низким или высоким) в зависимости от цели высказывания. Чем дальше произносится ударный гласный, тем легче на нём повысить или понизить голос, придавая ему ту или иную эмоциональную окраску: радость, огорчение, злость. В зависимости от тона высказывания мы чувствуем звательную интонацию, предупреждения или перечисления.

Интонация – это краска ударного гласного звука. Чем богаче её палитра, тем лучше выражаются чувства и мысли. Благодаря интонации мы улавливаем смысл слова. Научить школьника интонационным навыкам в слове, значит, развить у него умение слышать интонацию конца предложения. Благодаря интонации мы можем выбрать знаки в конце повествовательного, вопросительного или восклицательного предложения. Овладевая повышением и понижением голоса, ребёнок обучается азам синтаксиса. Обучать детей повышать и понижать голос лучше в слове на ударном гласном, а закреплять в словосочетаниях. Ударный гласный в слове развивает способность у школьников управлять дыхательными мышцами на вдохе и выдохе во время произношения слов.

Орфоэпия помогает ученикам уяснить смысловозначительную роль ударения в слове, развивает скорость чтения и даёт первоначальные навыки выразительного чтения.

Обучение письму

Письмо в прямоугольниках

Данную страницу можно использовать несколько раз. Сначала дети учатся делить слово на слога-слияния и звуки вне слияния и их записывать (дуга-точка).

При введении гласных звуков в слова записываются овалы над дугами. Знакомя детей с согласным звуком, записывается после условного обозначения гласного звука прямоугольник над дугой. При изучении графики букв над дугой записывается, изучаемая буква. Если буква не изучена, то записываются звуки условным обозначением. Работа в прямоугольниках предполагает:

- деление слов на слога-слияния и звукам вне слияния (дуга-точка);
- запись гласных звуков при помощи квазиписьма (овал);
- запись согласных звуков при помощи квазиписьма (прямоугольник);
- запись графики букв и звуков при помощи квазиписьма;

- запись графики букв и их соединение (верхнее-среднее-нижние).

Письмо на линиях

Работа на линиях предполагает:

- обучение записи дуги-точки;
- обучение записи овала;
- обучение записи прямоугольника;
- обучение записи графики букв.

Письмо в клетках

Практика показывает, что одни дети воспринимают направление справа-налево, а другие, наоборот, слева-направо. Учитель, объясняя графику буквы, ориентируется на своё собственное направление, которое ребенку может быть не свойственно. Поэтому иногда можно наблюдать искаженную запись букв у детей. Через некоторое время почерк становится неудобочитаемый, как для самого ребенка, так и для учителя. Кроме этого, встречаются дети, которые к началу обучения в школе путают право-лево.

Поэтому с первых дней необходимо обучать детей ориентации. Примерный вид задания. Учитель на разлинованном в клетку листе ставит точку и даёт инструкцию детям:

- провести вверх линию равную 5 клеткам;
- провести вправо линию равную 4 клеткам;
- провести вниз линию 3 клетки;
- провести влево линию 4 клетки.

После сделанной работы учитель спрашивает: «Какая фигура получилась?»

Дети показывают «флажок». Данную фигуру дети рисуют самостоятельно до конца листа, делая равное расстояние между фигурами.

Работа в клетках предполагает:

- развитие ориентации по направлению (право-лево; верх-низ);
- умение ориентироваться по клеткам;

- умение работать по инструкции;
- умение определять расстояние между фигурами, буквами, цифрами.

Пропедевтика письма подготавливает младшего школьника к восприятию графики букв и их соединений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В наши дни выдвинута задача совершенствования процесса обучения детей массовой школы в направлении его большого влияния на общее развитие учащихся. Особенно остро эта задача стоит перед начальной школой, являющейся основой успешного обучения на последующих ступенях. В работе над интеллектуальным развитием младших школьников большие возможности предоставляет обучение звукового анализа. Реализация этих возможностей зависит как от содержания предшкольного обучения при подготовке детей к школе, так и от построения обучения в период обучения грамоте. Считая, что только путём оптимизации учения школьников возможно повысить эффект, мы выясняли оптимальные условия усвоения звукового анализа, который в дальнейшем будет являться фундаментом орфографии.

Мы описали основные факторы, которые обуславливают процесс усвоения звуков речи родного (русского языка): физиологические особенности ребенка, психологические предпосылки младших школьников по восприятию информации через ведущие каналы восприятия, последовательность и систему познавательной деятельности учащихся.

В курсе обучения грамоты единицами изучения являются структурные элементы языка (фонемы), их отношения, языковые закономерности, правила передачи устной речи на письме и, соответственно, единицами усвоения – понятия о структурных элементах, их отношениях, умения и навыки оперировать этими элементами, осознанно строить свою речь по изучаемым закономерностям.

В познавательной деятельности чётко выделяются три уровня: допонятийный, эмпирический и теоретический. Первые два уровня познавательной деятельности характерны для практического изучения родного языка, третий – для теоретического его изучения. Уровни познавательной деятельности соотносительны со способами усвоения – структурными совокупностями познава-

тельных процессов, алгоритмов, представляющими собой шаги в усвоении изучаемого объекта, в результате которых формируется образ, понятие, умение или навык.

Каждая единица изучения усваивается адекватным ей способом при условии, если учащийся в состоянии осуществить такой способ и если познавательная деятельность организуется соответствующим образом. Главным средством организации познавательной деятельности школьников являются учебные алгоритмы, которые вводятся последовательно и системно. Они представляют собой структурную совокупность операций, действий, которые соответствуют определенным способам усвоения, поднимая мотивацию у детей. Эти приёмы строятся по модели: **произношу-объясняю** (смысл слова) - **чувствую** (ощущаю образ произносимого звука) – **доказываю – обозначаю**. Эти приёмы тоже являются единицами изучения, учащиеся должны овладеть ими. Учить приёмам алгоритма – значит учить учиться.

В процессе анализа языкового материала складываются своеобразные отношения между умениями и навыками. Под умениями понимается выполнение операций, действий при их отчётливом сознании, под навыками – выполнение операций, действий при неотчётливом сознании; иначе можно сказать, что умение – развернутое пооперационное выполнение действия, навык – свёрнутое, одноактное выполнение действия. Применение знаний в процессе устного или письменного оформления речи выполняются в форме умения. При неоднократном повторении действия оно автоматизируется и превращается в навык. Навыки, сформированные подобным образом, могут быть развернуты в умения. В таких случаях имеет место, как принято говорить в психологии и дидактике, сознательное формирование навыков. В практике современной школы навыки формируются другим способом, а именно запоминание образца и прилаживание к образцу при неотчётливом сознании. Как бы ни формировался навык, его характерной особенностью является неотчётливое сознание условий и самого действия.

При исследовании уровня речемыслительной деятельности важно учитывать следующие параметры: **полнота знаний** – объём, количество знаний, способ применения знаний в практической деятельности; **понимание** – степень осмысленности действий при оперировании звуками в процессе восприятия речевого потока, а также умения последовательно решать учебные задачи; **доказательность** - способность обосновывать истинность своего утверждения или действия, умение аргументировать свои действия; **гибкость знаний** – способность оперировать знаниями в процессе письменной деятельности, умение менять направление анализа, решать учебные задачи на основе усвоенных знаний; **практическое применение знаний** – система способов деятельности, основанная на базе выработанных знаний по применению орфографических правил в письменно-речевой деятельности.

При исследовании уровня аналитико-синтетической деятельности нами определены параметры, основанные на вычленении ряда важнейших мыслительных операций: **анализ и синтез речевого потока** – умение производить анализ и синтез речевого потока; **рассуждение** – умение вербализовать собственные ощущения; сравнение – умение выделять признаки сходства и различия; **обобщение** – умение отвлечься от несущественных и выделить существенные признаки. Для гласных звуков существенными признаками являются произвольность артикуляции и долгота одного гласного звука в слове (ударение). Для согласных – звонкость – глухость (вибрация грудно-подъязычной мышцы), мягкость-твёрдость (напряжение или расслабление спинки языка); **скорость протекания мыслительных процессов** - способность проводить мысленные операции с речевыми звуками, приводящая к верному результату за минимальный срок.

При работе над книгой авторами проводилось экспериментальное исследование в условиях обучения в массовых школах по разным УМК, а также при экспериментальном обучении, отличительными особенностями которого

было обучение детей доказательному дискурсу и введение последовательно и системно разработанных авторских алгоритмов.

Экспериментальные данные позволяют сделать выводы:

1. Младшие школьники на первом году обучения различаются, как по сформированности, системности допонятийных обобщений, так и по другим особенностям познавательной деятельности. Учащиеся, способные производить анализ звучащей речи, как правило, имеют высокий средний балл по всем или многим компонентам. Не обнаружено ни одного ученика, который не был в состоянии анализировать звучащее слово, но имел бы общий высокий балл. Здесь мы имеем дело со способностью, от которой преимущественно зависит успешность развития орфографического и грамматического анализа.

2. Эффективность изучения грамматики и правописания находится в зависимости главным образом от того, насколько успешно формируется у детей звуковой анализ, а также от того, как скоро и прочно запоминаются выполняемые операции, действия, приёмы, определения понятий.

3. В условиях обучения, нацеленного главным образом на активизацию познавательной деятельности и умственного развития учащихся, при котором их учат приёмам звукового анализа, младшие школьники успешно овладевают словесно-логическим мышлением, даже при определенных индивидуальных различиях. Значит у детей младшего школьного возраста имеется возможность развивать целостное мышление.

Проведенное исследование позволило нам сделать важный вывод: при обучении грамоте детей младшего школьного возраста необходимо развивать речемыслительную деятельность на основе доказательного дискурса, которая лежит в основе интенсивного прогресса в общем развитии школьников.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Аванесов Р.И. Русское литературное произношение. - М., 1972.
2. Агафонов А.Ю. Основы смысловой терапии сознания. – М.: Речь, 2003.
3. Агафонова И.Н. и др. Методики изучения интеллекта. Методические рекомендации. – СПб.: СПбГУПМ, 1991.
4. Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках обществоведения: Вопросы и задания с метод. рекомендациями / Под ред. Ф.В. Заряновой. – Л.: ИУУ, 1988.
5. Актуальные проблемы современного образования: Учебно-методическое пособие для учителей / Под редакцией В.Г. Воронцовой, С.В. Алексева. – СПб.: СПбГУПМ, 2002.
6. Алгазина Н.Н. Предупреждение орфографических ошибок учащихся 5-8 классов.- М., 1965.
7. Алексашина И.Ю. Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение. – СПб.: СпецЛит, 2000. – 223 с.
8. Алексашина И.Ю. Учитель и новые ориентиры образования (Гуманизация образования как предмет теоретической рефлексии и практического освоения учителем). Монография. – СПб.: СПбГУПМ, 1997.
9. Алексеев С.В. Актуальные проблемы современного образования. Интегративный надпредметный модуль. Результаты социологической экспертизы / С.В. Алексеев, В.Ф. Кулов, А.А. Стуканов. – СПб.: СПбАППО, 2004.
10. Аллахвердов В.М. Начало общей психологии. – СПб., 1999.
11. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. / Под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. - М.: Педагогика, 1980. - Т.1 – 230 с.
12. Ананьев Б.Г., Степанова Е.И. Развитие психофизиологических функций взрослых людей. – М.: Педагогика, 1977. – 189 с.
13. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. - М.: Экономика, 1991. - 416 с.

14. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. - М., 1990.
15. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. - М.: Языки русской культуры, 1998.
16. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности школьников. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
17. Баранова И.В. Метасистема освоения русского языка как предметной области. – СПб.: ИОВ РАО, 2006. – 180 с.
18. Баранова И.В. Русский язык как образовательная метасистема: Книга для учителя. – СПб.: СПбПУ, 2008. – 256 с.
19. Безруких М.М., Ефимова С.Н. Упражнения для занятий с детьми, имеющими трудности при обучении письму. - М., 1991.
20. Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии). - М.: Педагогика, 1977. - 126 с.
21. Берталанфи Л. Общая теория систем – критический обзор // Исследования по общей теории систем. М., 1969. – 146 с.
22. Берштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М., 1966.
23. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж: Изд-во воронежского университета, 1977. – 304 с.
24. Богин В.Г. Современная дидактика: теория - практике / Под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. - М.: ИТО МИО, 1994. - 288 с.
25. Богоявленский Д.Н. К психологии усвоения правописания безударных гласных // Известия АПН РСФСР. Вып. 12. - М., 1947.
26. Богоявленский Д.Н. О некоторых особенностях анализа и синтеза при усвоении знаний // Вопросы психологии. – 1956. - № 2.
27. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. - М., 1966.
28. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. - М.: Изд. АПН РСФСР, 1959. - 66 с.

29. Боденко Б.Н. Анализ психологических предпосылок неуспеваемости и способы ее коррекции на начальном этапе обучения. – М., 1989.
30. Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьника. - М. - Воронеж, 2002.
31. Божович Л.И. Исследование умственной деятельности школьников в процессе обучения их решению задач по образцам: Автореф. дис. канд. псих. наук. - М., 1975.
32. Божович Л.И. Психологический анализ употребления правила на безударные гласные корня // Советская педагогика. – 1937. - № 5-6.
33. Бойко Е.И. К постановке проблемы умений и навыков в современной психологии // Советская педагогика. - 1955. - № 1. - С. 41-55.
34. Браже Т.Г. Гуманитарная культура взрослых как андрагогическая проблема: Монография. – СПб.: СПБАППО, 2008. (Научные школы Академии).
35. Бугрименко Е.А., Цукерман Г.А. Чтение без принуждения. - М.: Знание, 1987.
36. Веккер Л.М. Психические процессы. Мышление и интеллект. Т.2. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1976. – 136 с.
37. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1956.
38. Выготский Л.С. Мышление и речь. - М.: Лабиринт, 1996.
39. Гагин Ю.А. От личности к индивидуальности. – СПб., 2003.
40. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». - М.: МГУ, 1964. - 66 с.
41. Гальперин П.Я. Психология развития мышления учеников и учение о поэтапном формировании умственных действий // В кн.: Исследования мышления в советской психологии. Сборник научных трудов. - М., 1966. - С. 247.
42. Гальперин П.Я. Типы ориентировки и типы формирования действий и понятий // Доклады АПН РСФСР. – 1959. - № 2. - С. 33.

43. Гвоздев А.Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка. – М.-Л., 1948.
44. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Современник, 1998. – 608 с.
45. Гольдин З.Д. Учебное моделирование орфоэпического чтения: Книга для учителей и родителей. – М.: Новая школа, 1997
46. Горшкова В.В. Гуманитарная природа образовательных технологий в междисциплинарной педагогической реальности. - Владивосток, 1999. - 117 с.
47. Горшкова В.В. Диалог в образовании человека. – СПб.: Изд. СПбГУП, 2009. – 192 с.
48. Граник Г.Г. Психологические закономерности формирования орфографической грамотности // Вопросы психологии. - 1995. - № 3.
49. Греймас А. Структурная семантика. Поиск метода. - М., 2004.
50. Гуманитарная культура личности – основа и цель современного образования: Монография / Науч. ред. Н.И. Элиасберг. - СПб.: Союз, 2008.
51. Гурьянов Е.В. Навык и действия: Уч. записки МГУ. Психология. Движение и деятельность. Вып. 90. - 1945. - С. 133-148.
52. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М., 1986.
53. Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. - М., 1960.
54. Деррида Ж. Письмо и различие. Философские технологии. Пер. с фр. В.В. Библихина. – М., 2007.
55. Дидактика средней школы / Под ред. М.А.Данилова. – М., 1975.
56. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н.Скаткина. - М., 1982.
57. Еремеева В.Д. Проблемы дифференцированного обучения: как научить каждого. Методологические функции нейропсихологии в совершенствовании педагогической практики. – СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2003.
58. Жинкин Н.И., Цветкова И.Г. Развитие оперативной памяти и орфографической зоркости у учащихся // Начальная школа. - 1996. - № 1.

59. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М., 1958.
60. Жуйков С.Ф. Основные проблемы обучения русскому языку // Русский язык в школе. - 1980. - № 2.
61. Жуйков С.Ф. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку. – М.: Педагогика, 1979.
62. Жуйков С.Ф. Формирование орфографических действий (у младших школьников). - М.: Просвещение, 1965.
63. Журова Л.Е. Обучение грамоте в детском саду. – М.: Педагогика, 1974.
64. Занков Л.В., Зверев М.В. Индивидуальные варианты развития младших школьников. - М., 1973.
65. Зимняя И.А. Воспитание – проблема современного образования в России (состояние, пути, решение). – М., 1998. – 82 с.
66. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. - М.: Просвещение, 1986. - 176 с.
67. Кадочкин Л.Н. Роль речевых кинестезий в формировании некоторых орфографических навыков // Вопросы психологии. - № 3. – 1955.
68. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. - М.: Педагогика, 1981.
69. Кирюшкин Д.М., Полосин В.С. Методика обучения химии. - М.: Просвещение, 1970. - 495 с.
70. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. - СПб, 2001.
71. Колпачев В.П. Роль установления двухсторонних связей в усвоении географического материала // Вопросы психологии. - № 4. – 1957.
72. Коробкова Э.А. По поводу книги Д.Векслера «Измерение и оценка интеллекта взрослых» // Хрестоматия по психологии. - М.: Изд-во МГУ, 1986.

73. Кривых С.В. Методика приобщения учащихся к методам научного познания как средства формирования рефлексивных умений. – Новокузнецк: Изд. ИПК, 1998. – 151 с.

74. Кристева Ю. Дискурс любви / Танатография эроса. Жорж Батай и французская мысль середины XX века. Сост., пер. и комент. С.Л. Фокина. - СПб., 1994.

75. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Изд. Ленинградского университета, 1970. – 138 с.

76. Кулюткин Ю.Н., Муштавинская И.В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. - СПб, 2002.

77. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Индивидуальные различия мыслительной деятельности. - М., 1971.

78. Локалова Н.П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. - М., 1997.

79. Локалова Н.П. Психодиагностика трудностей в обучении и их преодоление // Вопросы психологии. - 1998. - № 5.

80. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984.

81. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. - М., 1973.

82. Лурия А.Р. Очерки психофизиологии письма. - М, 1950.

83. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Изд. Центр «Академия», 2002.

84. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб., 2003.

85. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989. - 218 с.

86. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. М., 1973. – 134 с.

87. Мурашов А.А. Абсолютная грамотность. Риторические стратегии достижения // Русский язык в школе. - 2000. - № 3.

88. Муштавинская И.В. Рефлексивные технологии в обучении взрослых: Монография. – СПб.: СПбАППО, 2008. (Научные школы Академии).
89. Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятная архитектура смыслов и смысловая архитектура личности. – М., 1989.
90. Непомнящая Р.Л. Психологический анализ начальных этапов обучения: Автореф. док. дис. - М., 1972.
91. Непрерывное образование: Историко-теоретический анализ феномена: Монография / С.Г. Вершловский. – СПб.: СПбАППО, 2008.
92. Новикова Л.И. Воспитательная система: исходные позиции // Советская педагогика. – 1991. - № 11.
93. Орлова А.М. Психология овладения понятием «подлежащее». – Известия АПН РСФСР. Вып. 28. - М., 1950
94. Перминова Л.М. Формирование общих учебных умений и навыков у учащихся как условие повышения качества общего образования: Методическое пособие. – СПб.: АППО, 2006.
95. Пешё М. Контент-анализ и теория дискурса // Квадратура смысла. - М., 1999.
96. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. - М., 1994. - С. 55-237
97. Полякова А.В. Индивидуальные особенности мыслительной деятельности при усвоении грамматики. Автореф. канд. дис. - М., 1954.
98. Поспелов Н.Н., Поспелов И.Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников. - М.: Педагогика, 1989. - 152 с.
99. Права ребенка – это ваши права!: Учеб. пособие для нач. шк. / Н.И. Элиасберг. – СПб: СМИО Пресс, 2004.
100. Прикот О.Г. Педагогика отождествления и педагогическая системология. – СПб.: ТВПинк, 1995. – 163 с.
101. Равич-Щербо И.В. Генетические аспекты психологической диагностики // В сб.: Психологическая диагностика. Проблемы исследования. - М., 1981.

102. Редозубов С.П. Методика обучения чтению и письму в начальной школе. Избр. труды. - М., 1961.
103. Редозубов С.П. Методика русского языка в начальной школе. – М., 1963.
104. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание, изд. АН СССР. - М., 1957. – С. 163.
105. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его использования. - М.: АН СССР, 1958. - 147 с.
106. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб., 1999.
107. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Проблемы общей психологии. - М.: Наука, 1973. - С. 220-235.
108. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. - М., 1997.
109. Садовский В.Н. Основания общей теории системы. Логико-методологический анализ. – М., 1974. – С. 77-106.
110. Сеченов И.М. Избр. труды. - М.: Изд-во АМН СССР, 1947.
111. Сидоркин А.М. Методологические функции категории «Воспитательная система школы» // Основные направления повышения эффективности педагогической науки. Сборник научных трудов. – М.: НИИОП АПН СССР, 1990. - С. 73 -79.
112. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 430 с.
113. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. - М.: Педагогика, 1980. - 96 с.
114. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. - М. 1968.
115. Степанов Е.Н. Моделирование воспитательной системы образовательного учреждения: теория, технология, практика. – Псков: ПОИПКРО, 1998. – 263 с.

116. Сухобская Г.С. Об особенностях обобщения и автоматизации в процессе формирования навыков орфографии: Автореф. дис.канд.псих.наук. - Л., 1959.
117. Сухобская Г.С. Усвоение знаний по русскому языку учащимися вечерних школ.- М., 1965.
118. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. - Киев, 1973.
119. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. - М.: МГУ, 1975. – 320 с.
120. Татарникова Л.Г., Булычева И.Н. Лингвоэкологические риски педагогического процесса и пути их устранения в современной школе: Научно-методическое пособие / Под ред. Л.Г. Татарниковой. – СПб.: Крисмас +, 2007.
121. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961.
122. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избр. труды. Т. 1. - М., 1985. - С. 42–222.
123. Трубецкой Н. С. Основы фонологии. М., 1960. - 372с
124. Трубицина Г.Д. Орфографическая пропедевтика на уроках обучения грамоте // Начальная школа. - 1990. - № 3.
125. Усова А.В., Бобров А.А. Формирование у учащихся учебных умений. – М.: Знание, 1987. - 80 с.
126. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.
127. Ф. де Соссюр. Курс общей лингвистики // Труды по языкознанию. - М., 1977.
128. Фаусек Ю.И. Обучение грамоте и развитие речи по системе Монтессори. – М.: Гос. Изд., 1922.
129. Франкл В. Основы логотерапии. Психотерапия и религия. – СПб.: Речь, 2000.

130. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. - М.: Прогресс, 1977.
131. Холодная М.А. Когнитивные стили о природе индивидуального ума. 2-е издание. – СПб.: Питер, 2004.
132. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – М. - Томск: Изд. ТГУ, 1997. – 392 с.
133. Хрестоматия по истории педагогики // Руководство к образованию немецких учителей. – Минск, 1971.
134. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика. – М.: Издательский дом «Академия», 2008. – 256 с.
135. Хуторской А.В. Современная дидактика. - СПб., 2001. - С. 204 - 207.
136. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения. - М., 2000.
137. Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. - М.: Наука, 1991. – 239 с.
138. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (к обоснованию системно-структурного подхода). – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003.
139. Шеварев П.А.Обобщенные ассоциации в учебной работе школьника. - М., 1959.
140. Шехтер М.. С. Об образных компонентах речевого мышления. Сообщение 1, 2 // Докл. АПН РСФСР. - 1959. - № 2. - С. 67-70.
141. Щерба Л.В. Фонетика // Большая советская энциклопедия. Т.58. – М., 1936.
142. Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. – М., 1976.
143. Эльконин Д.Б. Психология обучения младших школьников. - М.,1974.
144. Язык педагогического исследования: Учебное пособие / Под ред. С.Г. Вершловского. – СПб., 2007.
145. Backman M.E. Patterns of mental abilities: Ethnic, socioeconomic, and sex differences // Amer. Educat. Research J. 1972. - V. 9. - P. 1-12.

146. Binet A., Simon T. Methodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux // *L'Annee Psychologique*. - 1905. V. 11.
147. Buss A.H. *The Psychology of Agression*. - N.Y., John Willy, 1961.
148. Carroll J.B. *Human cognitive abilities*. - Cambridge: Cambr. Univ. Press, 1993.
149. Cattell R.B. The structure of intelligence in relation to the nature/nurture controversy // Cancro R. (ed.) *Intelligence: Genetic and environmental influences*. - N.Y.: Grune & Stratton, 1971.
150. Deci E.L., Vallerand R.J., Pelletier L.G., Ryan R.M. *Motivation and Education: The Self-Determination Perspective* // *Educational Psychologist*. - 1991. - Col. 26.
151. Dunn R., Dunn K. *Teaching students through their individual learning styles. A practical approach*. - Reston Publishing Co, 1978.
152. Estes W.K. Learning theory and intelligence. *Amer. Psychologist*. - 1974. V. 29. - P. 740 – 749.
153. Guilford J.P. *The nature of human intelligence*. - N.Y.: McGraw-Hill, 1967.
154. Harris M L., Harris C.W. *A structure of concept attainment abilities*. Madison: Wisconsin Center for Educational Research, 1973.
155. Jensen A.R. *Educability and group differences*. - N.Y.: Harper & Row, 1973.
156. Kagan J. Impulsive and reflective children: Significance of conceptual tempo // Krumboltz J.D. (ed.) *Learning and the educational process*. - Chicago: Rand McNally, 1965.
157. Kaufman A.S., Kaufman N.L. *Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC) Interpretive Manual*. Circle Pines, MN: Amer. - Guidance Service, 198
158. Kaufman A.S., Kaufman N.L., Goldsmith B. *Kaufman Sequential or Simultaneous (K-SOS)*. - Circle Pines, MN: Amer. Guidance Service, 1984.

159. Luria A.R. Higher cortical functions in man. - N.Y.: Basic Books, 1966.
160. Luria A.R. Human brain and psychological processes. - N.Y.: Harper & Row, 1966.
161. Sigelman C.K., Shaffer DR. Life-span human development. - Pacific Grove, Ca: Books / Cole Publ. Co, 1991.
162. Spearman C. The abilities of man. - L.: Macmillan, 1927.
163. Terman L.M. The Binet-Simon scale for measuring intelligence: Impressions gained by its application // Psychol. Clinic. - 1911. - N5.
164. Terman L.M. The measurement of intelligence. - Boston: Houghton Mifflin, 1916.
165. Teylor J. A, Spence K. The Relationship of Anxiety to the Conditioned Eyelid Response // Journal of Experimental psychology. - 1951. - V.41.
166. Thurstone L.L. Primery mental abilities // Psychometric Monogr. - 1938. - V. 1.
167. Thurstone L.L., Thurstone T.G. Primery Mental Abilities. - Chicago: Science Research Assoc, 1963.
168. Torrance E.P. Creatively gifted and disadvantaged gifted students // Stanley J.C., George W.C., Solano C.H. (eds). The gifted and the creative: A fifty-year perspective. - Baltimore, Md: The Johns Hopkins Univ. Press, 1977.
169. Torrance E.P. Rewarding creative behavior: Experiments in classroom creativity. - Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1965.
170. Wechsler D. Manual: Wechsler Intellegence Scale for Children. - N.Y.: Psychol. Co, 1949.