***Галимова Г.А.***

***учитель-логопед***

***МБОУ СОШ №20 г. Магадана***

**Обучение письму и чтению детей с недоразвитием речи.**

***Состояние проблемы подготовки школьников к овладению письмом и чтением.***

Многие исследователи и методисты, работавшие над проблемой первоначального обучения детей письменной речи, выдвигали различные теоретические взгляды на взаимоотношения между устной и письменной речью. Большинство специалистов всё отличие письменной речи от устной сводили лишь к разнице технической стороны этого вида речевой деятельности, указывая, что устная речь производится органами речи, а для письма необходима работа руки, что в устной речи слова следуют друг за другом непрерывным потоком ,а на письме они изображаются отдельно друг от друга, что устное высказывание воспринимается благодаря действию слухового анализатора, а письменное – через зрительный анализатор. Без сомнения все эти отличия абсолютно верны, но они явно недостаточны для определения внутренних механизмов превращения мысли в слово. Поэтому предположение о том, что письменная речь является простым переводом устной речи в систему письменных знаков на современном этапе развития психолингвистики и методики обучения русскому языку является несколько поверхностным. В работе «Развитие устной и письменной речи учащихся»(1940) Д. Б. Эльконин писал о том, что правильная постановка работы по культуре устной и письменной речи зависит, с одной стороны, от понимания учителем их сходства и различия, с другой стороны от сознания их взаимосвязи. Автор указывал, что для педагогических целей обучения ребёнок должен осознать именно **разницу** природы устной и письменной речи. Как известно, в отличие от устной речи письменная речь формируется в условиях целенаправленного обучения, т. е. механизмы письменной речи складываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе дальнейшего обучения. Письменная речь является более поздним слож-ным образованием. Она формируется на базе устной речи, овладение которой начинается со второго года жизни и протекает у ребёнка непроизвольно в процессе общения со взрослыми, в то время как письмо будет формироваться значительно позже. Известный отечественный нейропсихолог А. Р. Лурия в своих исследованиях подчёркивал, что в отличие от устной речи, протекающей автоматизировано, без сознательного анализа её звукового состава, письменная речь с самого начала представляет собой произвольно организованную деятельность с сознательным анализом составляющих её компонентов. Такая развёрнутость характера письменной речи у обучающегося письму длительное время, и лишь на поздних этапах формирования письмо может превратиться в сложный автоматизированный навык. В связи с этим, педагогу, обучающему ребёнка первоначальным навыкам чтения и письма необходимо знать характерные и существенные отличия устной речи от письменной, которыми являются психофизиологические механизмы письма. Сложные условнорефлекторные связи письменной речи присоединяются к уже сформированным связям второй сигнальной системы (устная речь) и развивают её. В процессе письменной речи устанавливаются новые связи между словом слышимым, произносимым и словом видимым. Если устная речь в основном осуществляется деятельностью речедвигательного и речеслухового анализаторов, то письменная речь, по мнению Б.Г. Ананьева, является не слухомоторным, а зрительнослухомоторным образованием. Исходя из этого понимания, что письменная речь является зрительной формой существования устной речи, ребёнок на начальных этапах овладения письмом и чтением сталкивается с одной из самых сложных задач, связанных с переводом временной последовательности звуков в пространственную последовательность графических изображений. Как известно, для формирования полноценных навыков чтения и письма существенным оказывается состояние как речевых, так и некоторых неречевых функций. Говоря о неречевых функциях, хотелось бы, в первую очередь, отметить всеобщую значимость временных и пространственных отношений предметов и явлений. Она обусловлена самим фактом существования всего живого в границах определённого отрезка времени и в определённом пространстве. По конкретному способу мозгом человека основных форм движущейся материи в психологии выделяют несколько видов различения:

\*зрительно – пространственное;

\*слуховое различение;

\*кожно –осязательное;

\*костно – мышечное (кинестетическое) пространственное различение.

Различение ребёнком пространства складывается постепенно, превращаясь из смутного и отрывочного во всё более чёткое и целостное. Такое различение пространства формируется на основе восприятия ребёнком собственного тела. Комплексное сочетание ощущений от восприятия человеком собственного тела носит название схемы тела. Созревание телесной схемы сопряжено с установлением латерализации, т. е. функциональной ассиметрии в деятельности парных сенсомоторных органов (выделение ведущей руки, ведущего глаза, ведущего уха). Известно по данным психофизиологии, что процесс латерализации является показателем нормальной деятельности обоих полушарий ( у правшей ведущим является левое, у левшей –правое полушарие). При чёткой латерализации выявляется предпочтение в использовании сенсомоторных органов одной из сторон; при правосторонней латерализации – правой руки, ноги, глаза, при левосторонней – левой, перекрёстная, или порочная, латерализация обнаруживает себя в случаях, когда у ребёнка, например, при ведущей правой руке является ведущим левый глаз и т. п. Если нейропсихологическое обследование не выявляет предпочтения в использовании ребёнком парных сенсомоторных органов, можно говорить о несформированности латералите, что в свою очередь указывает на то, что не установилась доминантная роль одного из полушарий головного мозга. Это может явиться одной из причин расстройств устной и письменной речи, поскольку речевые центры располагаются в ведущем полушарии. Письмо правой руки у ребёнка – левши может страдать из-за снижения аналитико- синтетических способностей подчинённого полушария, из-за трудностей коркового контроля за многими видами деятельности. В исследованиях Ж. Ажурнагерра и Н.Гранжова выражено мнение о том, что хорошо латерализованный ребёнок имеет в своём правшестве и левшестве ясные справочные пункты, тогда как плохо или перекрёстно патерализованный теряет опорные пункты, важные для его конструктивных действий. Процесс «дифферианциации собственного тела» при нормальном психофизическом развитии обычно завершается к шести годам. Значительная задержка в осознании схемы может иметь различные причины. В работах А.М. Фито указывается на некоторые основные из них нарушения неврологического характера,аффективные потрясения, недостаток знаний у ребёнка, недостаточность его моторного развития. При этом автор подчёркивает, что когда в дальнейшем временно-пространственная организация ребёнка усовершенствуется, то всё равно в виде последствий могут оставаться различные трудности в овладении чтением и письмом. Хорошо известно, что большинство детей дошкольного возраста в речевом детском саду имеют фонетические нарушения речи. Но, как показывают многочисленные исследования известных отечественных дефектологов(Р.Е.Левина, Г.А.Каше, Н.А.Никашина и др.), затруднения при обучении грамоте возникают не у всех детей с недостатками произношения, а лишь у тех, недостатки произношения которых, являются показателем незаконченности фонемообразования. При этом ребёнок не только дефектно произносит звуки, но и недостаточно их различает, не улавливает акустической и артикуляционной разницы между оппозиционными звуками. Затруднения в выработке звуковых дифференцировок у детей чаще проявляются в замене или смешении звуков при произношении. Замене и смешению подвергаются не обязательно все звуки определённой фонетической группы. Подобные нарушения иногда называют фонологическими. Такие нарушения приводят к тому, что при обучении грамоте дети с трудом овладевают операциями фонематического восприятия на этапе знакомства со звуковым составом слова. Произношение у дошкольников может быть нарушено в разной степени: от совсем невнятного и искажённого, когда неправильно произносятся многие звуки из разных фонетических групп, до достаточно разборчивого, с дефектами произношения лишь отдельных звуков. Указанные ошибки произношения являются показателем недостаточной сформированности фонематического развития дошкольников старшего возраста. В своих исследованиях Л. Ф.Спирова(1959) указывает на взаимообразность процесса, в частности, она пишет о том, что «дефекты произношения оказывают влияние на формирование фонематического слуха, неполноценное воспроизведение звука ведёт к нечёткому восприятию его на слух, к недостаточной дифференциации». На слух не различаются те фонемы, которые не дифференцируются при произношении. Накопление чётких представлений о звуковом составе слова в этом случае затруднено, это задерживает формирование ещё одной необходимой единицы для овладения грамотой, а именно фонематического восприятия, в основе которого лежит проведение операций «интеллектуального» (по определению Д. Б. Эльконина) звукового анализа. Наряду с недостатками произношения звуков у некоторых детей встречаются различные нарушения слоговой структуры слова: пропуски отдельных звуков или частей слова (зведа-вместо «звезда», кадаши- вместо «карандаши»). В основном дети пропускают безударную часть слова или согласный звук в словах со стечением двух или более согласных. Иногда могут быть и лишние звуки в слове (косомонавт-вместо «космонавт»),перестановка звуков и слогов (древь- вместо «дверь») и другие виды нарушений слогового контура слова. Принципиальное значение для развития письменной речи, имеет сознательное осуществление различных видов языкового анализа. Так, например, чтобы обозначить тот или иной звук буквой на письме, необходимо сначала выделить его из слова и обобщить выделенный звук в фонему. Таким образом, умение выделить звук в слове, правильно отдифференцировав его от звуков близких по акустико-артикуляционным признакам, будет являться одним из самых необходимых условий для формирования операций фонематического восприятия. Для правильного протекания «интеллектуального» (в терминологии Д. Б. Эльконина ) вида звукового анализа необходимо и второе условие – умение представить звуковую структуру слова в целом, а затем, этот звуковой комплекс раздробить на составные части, причём из линейной последовательности звуков нужно выделить составляющие слово единицы – фонемы. Выделение фонем в акустически простых словах, произнесение которых не отличается от написания, в принципе не является для ребёнка особо сложным процессом, в то время как в акустически сложных словах, включающих безударные гласные, акустически измененные в связи с позиционным положением согласные, либо стечения согласных выделение фонем превращается в сложную мыслительную деятельность, конечным результатом которой должно стать выделение устойчивых звуковых единиц. Ряд исследователей, изучавших начальный этап становления письма у аномальных детей (Р. М. Боскис, Р. Е. Левина и др.) отмечают , что для уточнения звукового состава слова важна правильная артикуляция звуков ребёнком, т. к. при овладении грамотой дети обязательно проговаривают слова. Если же артикулирование нарушено , т. е. страдает моторный компонент звукового анализа, то и операция выделения нужных фонем, составляющая основное условие письма, значительно затрудняется. Выделенные в результате такой работы фонемы необходимо расположить в соответствуюхщей последовательности и перекодировать их в соответствующие оптические структуры – графемы, обладающие своим зрительно – пространственными особенностями и лишь на завершающем этапе эти зрительные образы вновь должны быть перешифрованны, но уже в систему двигательных актов. Как известно, каждая графема имеет своё оптико – пространственное строение,поэтому для адекватного формирования зрительного образа буквы необходимо осуществить сложный пространственный анализ. В исследованиях А. Р. Лурия (1949,1950) отмечается, что трудности усвоения графем могут возникнуть в результате ослабления зрительных дифференцировок, и особенно при таких дефектах пространственного анализа, которые связаны с недостаточным выделением правой и левой сторон. Следовательно при недостаточной латерализации повышается риск возникновения фактов «зеркального» письма. Таким образом, формирование всех операций фонематического восприятия весьма важно для последующего обучения письму, т. к. для записи ребёнок должен будет временную линейную последовательность звуков перевести в пространственную линейную последо- вательность букв. В своих исследованиях известный отечественник А. Р. Лурия (1950) обращает внимание, что на ранних этапах формирования письменной речи каждая отдельная операция анализа звуковой формы слова является ещё отдельным, самостоятельно осознаваемыми действиями, которые лишь в процессе необходимо расчленить действия по формированию умения анализировать последовательность звуков и умению определять их количество. Для обучения детей этим умениям в методике обучения грамоте выделяется подготовительный этап, который называется добукварный. В этот период дети учатся, прежде всего, слышать звуки родной речи, устанавливать их по порядку в словах сначала простой (односложные, двусложные и трёхсложные с прямыми открытыми слогами), а затем – более сложной слоговой структуры, определять их позиционное положение по отношению к началу, концу и середине слова. Как показывают многочисленные исследования (Г.А.Каше, Н. А. Никашина, А. К. Маркова и др.), дети с тяжёлыми нарушениями речи с трудом выделяют звуки из анализируемого слова, не всегда достаточно чётко диффере нцируют на слух выделенный звук, часто смешивают его с парным по акустико – артикуляционным признакам, не могут сравнить звуковой состав слов, отличающихся каким – то одним звуком. Отмеченные затруднения в звуковом анализе, связанные с недостаточно чётким различением определённых фонем между собой, являются наиболее характерными для детей с нормальным речевым развитием почти не встречаются. На начальном этапе обучения они могут испытывать трудности лишь в выделении последовательности и количества звуков в анализируемом

слове. Таким образом, можно говорить о том, что в результате невозможности практически обобщить представления о звуковом составе слова у школьников с нарушениями речи появляются различные трудности в овладении письмом и чтением. Но нельзя объяснить все трудности в овладении детьми с тяжёлой патологией речи письмом и чтением лишь недостаточной сформированностью операций фонематического восприятия. Многие трудности обусловлены недостаточностью лексико – грамматического развития речи детей. Известно, что словарный запас детей с тяжёлыми нарушениями речи оказывается небольшим по объёму и недостаточно точным по способу потребления. Он состоит в основном из слов, обозначающих конкретные предметы и действия, и небольшого количества слов , обозначающих отвлечённые и обобщённые понятия. Это приводит к том, что словарный запас младших школьников характеризуется стереотипностью, частым употреблением одних и тех же слов. Значительные отклонения у детей с системными нарушениями речи отмечаются и в развитии понимания значения слов. Понимаются в основном , имеющие прямое номинативное значение. Непонимание значений отдельных слов приводит к своеобразному их употреблению и частным заменам одного названия другим. Замены могут происходить как по семантическому, так по звуковому и морфологическому признакам. Отгранниченность речевых средств наглядно проявляется в заданиях связанных со словообразованием и словоизменением. Дети допускают большое количество ошибок при употреблении суффиксов, приставок, окончаний, много ошибок на неправильное употребление служебных частей речи в предложении, падежных согласованиях, согласований в роде и числе. Эти серьёзные ошибки следует рассматривать как одно из препятствий в овладении грамотой, т. к. русское письмо опирается не только на фонетический, но и морфологический принцип. Именно он предусматривает более сложные отношения между звуками и буквой, которые выходят далеко за рамки непосредственной передачи в письме звукового состав слова. Морфологическому принципу подчиняются многие написания приставок, суффиксов, окончаний, т. е. все случаи когда написание не является прямым воспроизведением услышанного, а результатом определённой аналитико – синтетической обработки морфологического состава слова, позволяющей правильно соотносить реализуемые элементы слова с предполагаемыми. Именно на морфологическом принципе основана большая часть орфографических правил русского языка. Как указывает в своих исследованиях Р. Е.Левина), фонетический и морфологический принципы «не рядоположены», их усвоение находится в некотором преемственном отношении друг другу. Без овладения фонетическим принципом, предполагающим определённый уровень усвоения отдельных звуков и первичных форм звукового анализа, невозможен переход к морфологическому письму, основанному на чётких и константных представлениях о звуковом и морфемном составе слова. Из всего выше сказанного можно сделать вывод о том, что различные нарушения устной речи, неразвитость фонематического слуха, несформированность операций фрнематического восприятия, морфемного и слогового анализа у детей с недоразвитием речи создают большие трудности при обучении письму и чтению. Как показывает практика школьного обучения, нередко эти нарушения наслаиваются и дополняют друг друга, что приводит к значительным трудностям в овладении школьниками письменной речью. Поэтому основной задачей коррекционно – логопедической работы в специальном детском саду старшего дошкольного возраста, а также с младшими школьниками в добукварный период обучения грамоте будет являться формирование психологической базы для овладения письменной речью, формирование «психологической готовности к обучению грамоте», готовности к обучению в школе. Преодоление фонетико – фонематического и лексико – грамматического недоразвития речи у старших дошкольников и младших школьников при подготовке к обучению письму и чтению возможны лишь при наличии стройной, поэтапной системы коррекционно – логопедической работы.

**Задачи и содержание работы в добукварный период обучения грамоте.**

Обучение грамоте младших школьников с системными нарушениями речи состоит из двух основных периодов: подготовительного и основного. В каждом из них выделяются свои задачи и последовательные ступени работы. На подготовительной ступени учащиеся овладевают рядом языковых понятий, знаний и умений. Они знакомятся с понятиями речь, предложение, слово, слог, звук, ударение, согласные и гласные звуки, причём в процессе обучения дети овладевают соответствующей терминологией. В добукварный (подготовительный) период обучения грамоте перед учителем – логопедом ставится ряд конкретных коррекционных задач:

**1. Развивать естественный вид звукового анализа, т. е. фонематический слух, внимание к звуковой стороне обращённой речи.**

**2. Формировать операции фонематического восприятия, обучать приёмам определения линейной последовательности звуков, нахождения их местоположения в структуре слова, определять количество звуков.**

**3. Работать над нормализацией временных и оптико – пространственных представлений.**

 **4. Исправлять произносительные и ритмико – слоговые нарушения речи.**

**5. Восполнять пробелы в лексическом и грамматическом развитии речи младших школьников.**

**6. Развивать такие важные для овладения грамотой психические процессы как восприятие, память, мышление и внимание.**

**7. Формировать мелкие мускульные ощущения движений руки при письме простых элементов букв.**

Рассмотрим содержание работы логопеда в добукварный период обучения грамоте по реализации поставленных задач коррекционного обучения.

**Развитие фонематического слуха.**

Способность физического слуха человека воспринимать и различать речевые звуки носит название фонематический слух. Само понятие фонематический слух исходит из понятия фонемы, принятого в языкознании. По определению Л. В. Щербы, фонемы – это « звуковые типы, способные дифференцировать слова и их формы, т. е. служить целям человеческого общения». Развитие у ребёнка фонематического слуха связано со сложнейшей операцией обобщения произносительно – слуховых признаков звуков речи, обобщения, которое отражает звуковые отношения родного языка. Как указывал А.Н. Гвоздев, «формирование фонем, завершающее усвоение звуковой системы языка, происходит тогда, когда у ребёнка осуществляется распознание прежде смешивавшихся звуков и их устойчивое использование для различения слов в соответствии с имеющейся в языке традицией». В норме фонематического слуха заканчивается у детей к двум годам. К этому возрастному периоду с нормальным речевым развитием могут хорошо дифференцировать слова, отличающиеся друг от друга фонемами, близкими по акустико – артикуляционным признакам ( В. И. Бельтюкова; 1964; А. Н. Гвоздев, 1948; Н. Х. Швачкин, 1948 ). У детей с тяжёлой речевой патологией в силу различных причин либо задерживается формирование фонематического слуха, либо происходит дефектно, что ведёт к трудностям восприятия слов речи « в единстве звучащей оболочки и семантики» ( А.А. Леонтьев ). Работа по развитию фонематического слуха у детей с речевой патологией должна проводиться в связи с формированием у них правильного звукопроизношения. Обучение умению слышать и дифференцировать звуки родного языка должно проводиться в нескольких направлениях: **1.обучение различению звуков, далёких и близких по акустико – артикуляционным признакам как на материале изолированных звуков, так и на материале слогов;** **2. Обучение дифференциации звуков, близких по акустическим и артикуляционным характеристикам на материале слов различной слоговой структуры;** **3. Развитие умения различать слова оппозиционными звуками по фразовой речи.** При проведении логопедических занятий, направленных *на развитие фонематического слуха,* в качестве упражнений можно рекомендовать использовать следующие виды игр:

**1) Игра « Кто внимательный».** Дети должны с помощью сигнальной карточки или хлопком и т. д. отреагировать тогда, когда в предъявляемом лексическом материале ( например, ряде слогов, звуков, слов, во фразе) они услышат изучаемый звук.

**2) Игра «Узнай звук».** Детям предлагается работа со словами паронимами, при этом особое внимание логопед уделяет работе по семантизации, т. е. уточнению лексического значения слышимых слов. Работа над семантикой может проводиться посредством наглядно – действенного, словесно –контекстного и смешанного способов.

 **3) Игра «Придумай слово».** Цель данной работы состоит в том, чтобы заменив в слове один из звуков, получить новое слово.

**4) Игра «Найди ошибку».** При проведении этой работы, логопед работает не только над развитием фонематического слуха, но и над развитием слухового внимания и слуховой памяти. Детям предлагается прослушать стихи, найти ошибку, если она есть, исправить её. На занятиях можно использовать стихи, предложенные в книге для чтения «Буквы едут в гости к нам» (М., Русский язык, 1990, автор – составитель Ф.Б. Олин). \* \* \* Поэт закончил строчку, В конце поставил бочку. (Точку) \* \* \* Мама с бочками пошла ПО дороге вдоль села. (Дочками) \* \* \* Тает снег. Течёт ручей. На ветвях полно врачей. (Грачей) \* \* \* Старый дедушка Пахом На косе скакал верхом. (Козе) \* \* \* На виду у детворы Крысу красят маляры. (Крышу) \* \* \* На болоте нет дорог, Я по кошкам – скок да скок! (Кочкам)

**5) Игра «Подскажи словечко».** Целью этого вида задания является развитие у детей слухоречевого внимания и слухоречевой памяти. Обращаясь к детям логопед говорит: Есть одна игра для вас: Я прочту стихи сейчас, Я начну, а вы кончайте, Хором дружно отвечайте.

В качестве лексического материала можно использовать такие стихи, в которых отгадываемые слова будут начинаться с изучаемого звука.

**Лексический материал.**

Звук «А» Чтоб тебя я повёз, Мне не нужен овёс, Накорми меня бензином, На копытца дай резины, И тогда, поднявши пыль, Побежит … (автомобиль)

Звук «Б» На ветке не птичка - Зверёк – невеличка, Мех тёплый, как грелка, Кто же это? ( белка)

Звук «В» Как зовут меня, скажи, Часто прячусь я во ржи, Скромный полевой цветок, Синеглазый … ( василёк) Звук «Г» Всех перелётных птиц черней, Чистит пашню от червей, Целый день на пашне вскачь И зовётся птица … ( грач)

Звук «Д» У меня знакомых тьма, Не могу их счесть сама, Потому что кто пройдёт, Тот и ручку мне пожмёт. Людям рада я, поверь, Я – приветливая … (дверь)

Звук «Е» Вкус у ягоды хорош, Но сорви её поди – ка: Куст в колючках, будто ёж, Вот и назван … ( ежевика)

Звук «Ж» Мама вяжет длинный шарф, Потому что сын … (жираф)

Звук «З» Мчится без оглядки, Лишь сверкают пятки. Мчится, что есть духу, Хвост короче уха. Живо угадай – ка, Кто же это? … (зайка)

Звук «И» В узкий глазок вдета тонкая нитка И поплыла за корабликом прытко. Шьёт, зашивает и колется колко. А называют кораблик … (иголка)

Звук «К» Кто альбом раскрасит наш? Ну, конечно, … (карандаш)

Звук «Л» Заставит плакать всех вокруг, Хоть он и не драчун, а … (лук)

Звук «М» В подполье, в коморке Живёт она в норке, Серая малышка. Кто же это? … (мышка)

Звук «Н» Собаки, не троньте верблюда, Для вас это кончится худо: Он ловко дерётся с врагами Своими большими … (ногами)

Звук «П» Он круглый и красный, Как глаз светофора. Среди овощей Нет сочней … (помидора)

Звук «Р» В реке большая драка: Поссорились два … (рака)

Звук «С» Жил – был маленький щенок. Он подрос, однако, И теперь он не щенок - А взрослая … (собака)

Звук «У» Я осла узнаю сам По его большим … (ушам)

Звук «Т» По небесам оравою Бредут мешки дырявые, И бывает иногда: Из мешков течёт вода. Спрячемся получше От дырявой … (тучи)

Звук «Ф» Весь день стоят на улице, Прохожими любуются. Их служба начинается, Когда уже смеркается, И не погаснут до зари Ночные стражи … (фонари)

Звук «Х» Хлоп – и конфета стреляет, как пушка! Каждому ясно, что это … (хлопушка)

Звук «Ц» Длинным клювом тонким Схватит лягушонка. Капнет с клюва капля. Кто же это? … (цапля)

Звук «Ш» Если мы растём на ели, Мы на месте, мы при деле. А на лбах у ребятишек Никому не нужно … (шишек )

Звук «Щ» Капризные сандалии Однажды мне сказали: - Боимся мы щекотки Большой сапожной … (щётки)

Звук «Э» К дальним сёлам, городам Кто идёт по проводам? Светлое величество, Это … (электричество)

**Формирование операций слогового анализа.**

Прежде чем приступить к работе по формированию у детей операций фонематического восприятия, целесообразно сначала познакомить детей со слогоударной, ритмической структурой слова, т. к. слоговое членение слова, подготавливает почву для появления у детей новой звуковой ориентации на форму слова. Работа со слогоударными схемами, которые строятся легче звуковых, позволяет детям овладеть первичными навыками моделирования ещё до начала более сложной работы со звуками. Обучая слогоделению, логопед может использовать большое количество подвижных занятий: ритмический рисунок слова надо отхлопать, отстучать и т. д. Вопросы усвоения слоговой структуры слова рассматривался как в работах, касающихся нормального речевого развития (А.Н.Гвоздев, Н.Х.Швачкин), так в исследованиях, посвящённых изучению речи неговорящих детей (А.К.Маркова) Рассматривая особенности слогового рисунка слова детьми с нормальным речевым развитием, А.Н.Гвоздев отмечает, что ребёнок учится воспроизводить входящие в слово слоги в порядке их сравнительной силы. Сначала из всего слова передаётся только ударный слог, затем первый предударный и, потом слабые безударные слоги. Если ребёнок опускает слабые безударные слоги, то у него возникают проблемы в усвоении входящих в них звуков. В своих работах, посвящённых изучению нарушений речи у детей А.К.Маркова и И.Н.Садовникова указывают на различные виды деформации слов за счёт сокращения количества слогов или их перестановок. Безусловно, существующие трудности воспроизведения слоговой структуры слова при системных нарушениях речи будут влиять на овладение операциями звукового состава слова, что в свою очередь, окажет негативное влияние на весь процесс обучения школьников грамоте. Работа над произношением слоговой структуры слова должно сопровождаться, в первую очередь, развитием сенсорных возможностей ребёнка. Учитель – логопед прежде всего должен научить ребёнка вслушиваться в звучащую речь, различать входящие в неё слова по слоговому составу. Для этого ребёнка учат прислушиваться к своему произношению, сравнивать его с произношением педагога, других детей, находить свои ошибки. Особое внимание следует уделять вопросам влияния искажённого слогового произнесения на семантику слова, используя в качестве примеров задания по смысловой дифференциации слов, различающихся в произношении только одним слогом или его позиционным положением: рога - гора, лопата – палата, лес – леска, бор – забор и т. д. На логопедических занятиях ребёнка учат расчленять слово сначала по подражанию, затем самостоятельно. Первоначально формируется операция определения линейной последовательности слогов в слове, потом их позиционного положения и, наконец, определения количества слогов. Для закрепления данных умений логопед предлагает детям выполнить задания, связанные с придумыванием слов на заданное количество слогов, добавлением недостающего слога в слове, заменой какого – либо слога. Все эти упражнения должны обязательно проводиться с опорой на какую – то схему маркеров, в силу того, что первоначальное формирование любого умственного действия, по определению П.Я.Гальперина, должно опираться на материализованную основу. Усвоение правильного слогового рисунка слова способствуют также специальные артикуляционные упражнения, направленные на воспроизведение различных комбинаций слогов (ма – му –мо, ку – ка – ко и т. д.). Такие упражнения должны проводиться на основе усложнения количества слогов, а также на основе включения в слоговую цепочку обратных, закрытых слогов со стечением согласных. Работа над правильным слоговым контуром слова не ограничивается только занятиями по воспроизведению различных слоговых контуров. Одновременно логопед должен работать над ритмическим рисунком, предлагая детям задания на воспроизведение линейной последовательности сильных и слабых слогов. Работа по формированию слоговой структуры слова может осуществляться на уроках произношения, грамоты, индивидуальных логопедических занятиях.

**Формирование операций фонематического восприятия.**

Произношение звуков русского языка определяется условиями его сочетания с другими. В частности, гласные звуки являются слогообразующими, что выражается в зависимости механизма чтения. В своей работе «Как учить детей читать» Эльконин Д. Б. указывает на то, что чтение на начальных этапах обучения определяется как «процесс воссоздания звуковой формы слов по графической (буквенной) модели». При этом, по мнению автора, важно указание на то, что начинающий читать «действует со звуковой стороны языка и без правильного воссоздания звуковой формы слова невозможно понимание читаемого». Так как твёрдые и мягкие согласные фонемы в русском языке обозначаются одной и той же буквой, имеющей два различных фонемных значения, ребёнку невозможно, по мнению Эльконина Д. Б., определить их мягкость или твёрдость. Для этого в русском языке гласные фонемы обозначаются двумя буквами: а – я, у – ю, э – е, о – ё, ы – и. Каждая из обозначенных пар обозначает одну фонему: а, у, э, о, и. Однако, автор указывает на то, что функция данных букв двойная. С одной стороны, они обозначают определённую фонему, с другой указывают на твёрдость либо мягкость предшествующей согласной фонемы. Поэтому механизм управления чтением осложнён тем, что ребёнку необходимо определить твёрдость – мягкость фонем, входящих в состав слова.

Рассматривая механизм управления чтением, Эльконин Д. Б. достаточно образно описывает его следующим образом: «Видишь согласную букву – не произноси её звукового значения, а смотри на следующую за ней букву, обозначающую гласный звук. Если это буква а, о, у, ы, э, то согласная обозначает твёрдый звук; если это буквы я, ю, е, и, ё, то согласная обозначает мягкий согласный звук». Таким образом, управление воссозданием звуковой формы слова при чтении состоит из двух взаимосвязанных процессов: ориентации на согласную букву для определения фонемного значения согласной и ориентации на следующую за согласной фонемой гласную фонему с целью правильного произнесения предыдущей согласной. В основе этих действий имеет место выраженный механизм упреждения. Но, как известно, произнесение согласного часто изменяется и в зависимости от следующего согласного. Так, звонкие согласные оглушаются перед глухими, напротив, глухие согласные могут озвончаться перед звонкими («лавка» произносится как «лафка», «низко» как «ниско» и т. д.). Формированию таких средств посвящён весь добукварный этап обучения. Коррекционная работа по формированию фонетического восприятия на уроках обучения грамоте имеет достаточно широкие задачи, а не служит лишь чисто практической цели – научить детей выделять фонему, а потом связывать её с буквой. Цель его – научить детей ориентироваться в звуковой системе русского языка, познакомить с устройством звуковой формы, оболочки слова, с важнейшими характеристиками фонем. Данные умения будут важны ребёнку не только на начальной ступени обучения, но и при изучении грамматики, синтаксиса, морфологии на последующих ступенях обучения в среднем звене. В своей исходной форме механизм фонематического восприятия состоит из следующих операций: **\*выделение звука из состава слова;** \***установление линейной последовательности звуков; \*определение местоположения звука по отношению к началу, концу и середине слова; \*установление различительной функции фонем.** Обучая детей проведению операциям фонематического восприятия, учитель может применять на уроке следующие методические приёмы работы: **1. Скажи слово и послушай себя; 2. Протяни (выдели голосом) первый звук в полном слове; 3. Назови его и охарактеризуй; 4. Обозначь выделенный звук условным значком; 5. Проверь, все ли звуки слова уже выделены, прочитай свою запись.** При работе с каждым последующим звуком обязательно повторить все операции: протяни и выдели звук, обозначь его, проверь, прочитай. **6. Найди ударный слог; 7. Определи последовательность слогов в слове; 8. Посчитай сколько в слове слогов; 9. Проверь, получилось ли слово, для этого прочитай его по слогам.** Фонемный анализ, т. е. умение вычленять звуковую последовательность слова, только тогда становиться для школьника способом действий, когда с самого начала своего формирования этот процесс складывается целенаправленно к осознанию: ребёнок не только осваивает определённую последовательность операций, но и приобретает способность контролировать и оценивать свои действия. Основным методическим приёмом работы по обучению данным операциям является приём акцентированного или интонированного проговаривания. При построении системы логопедической работы на уроке грамоты учитель – логопед должен соблюдать ряд важных условий обучения детей с системными нарушениями речи: -во-первых, порядок изучения букв должен быть иной, нежели в массовой школе и подчинён принципу онтогенеза и опоры на сохранные в речи детей звуки; - во – вторых, изучение звуков, близких по акустико – артикуляционным признакам должно быть раздвинуто во времени с целью предупреждения их смешений; - в- третьих, темп обучения должен быть более медленным; - в – четвёртых, подбор лексического материала для формирования операций фонематического восприятия должен подбираться на основе орфографического принципа, т. е. в словах, предлагаемых для проведения звукового анализа звуки должны быть в чёткой артикуляционной позиции, кроме того, необходимо соблюдать принцип постепенного наращивания слоговых структур.

**Работа над развитием оптико – пространственных представлений и зрительного восприятия.**

Восприятие пространства, являясь одной из форм отражения окружающего мира, основывается на зрительной ориентировке в предметах внешнего мира. Как показывают генетические исследования Ж. Пиаже, зрительная ориентировка является наиболее поздней формой пространственного восприятия, она формируется одновременно с развитием зрительного, кинестетического и вестибулярного анализаторов. Дефекты пространственного восприятия могут в дальнейшем вызывать трудности в выделении существенных признаков графической информации, воспроизведении букв (зеркальное письмо), забывание названии буквы, трудности в определении значений предлогов и т. д. Поэтому одновременно с развитием фонематического слуха и формированием фонематического восприятия учитель – логопед должен проводить работу по нормализации у детей оптико – пространственных представлений, развитию зрительного и цветового восприятия предметов окружающего мира. Формирование пространственных ориентировок связано с формированием нескольких видов ориентировок: **1. Ориентировка в собственном теле, дифференциация его правых и левых частей. 2. Ориентировка в окружающем пространстве. 3. Уточнение понимания и употребления предложных конструкций, обозначающих пространственные отношения.** Рассмотрим содержание работы над каждым видом ориентировки.   1) Работа по дифференциации правых и левых частей тела. Она начинается с определения ведущей руки ребёнка. С этой целью можно использовать следующие виды заданий: \* показ детьми той руки, которой они держат ложку, карандаш во время рисования, здороваются. Далее вместе с детьми проговаривается название ведущей руки.  **\*** закрепление названия руки во время её подъёма для ответа.

\*выполнение упражнений на чередование движений правой и левой рук. 2) Работа по формированию ориентировки в окружающем пространстве. Данное направление работы основано на ранее сформированных представлений о правой и левой частях тела и речевых обозначениях левой и правой руки. Можно предложить следующую последовательность в формировании знаний: \* определение пространственного расположения ребёнка в комнате (« Левая стена та, что ближе к левой руке», «Правая стена та, что ближе к правой руке», «Верх комнаты над головой - это потолок», «Низ комнаты под ногами – это пол» и т. д. \*знакомство с пространственным расположением предметов, находящихся в комнате, по отношению к ребёнку (формирование понятий: «справа от меня», «слева от меня», «впереди меня», «надо мной», «подо мной»). \* отработка пространственных отношений между несколькими предметами. \* формирование пространственной ориентировки на листе бумаги и на строке («Левая сторона листа та, что ближе к левой руке», «Правая сторона - к правой руке», «Верх листа то, что дальше от глаз», «Низ листа- что ближе ко мне», «Пишем слева направо», «Над строкой», «Под строкой», «На строке»). \* обучение рисованию разных узоров и геометрических фигур в тетрадях в клетку и узкую линейку. 3) Работу по уточнению понимания и употребления предложных конструкций и наречий, обозначающих пространственные отношения, рекомендуется проводить в связи с формированием пространственной ориентировки. Определяя последовательность работы, необходимо опираться на последовательность появления предложных конструкций в онтогенезе у детей с нормальным речевым развитием. Следовательно сначала отрабатываются предлоги В, НА, ПОД, т. к. они обладают выраженным конкретным содержанием, а потом предлоги ИЗ, ОКОЛО, ЗА, ПЕРЕД, МЕЖДУ, ПО и другие. На логопедических занятиях необходимо не только уточнить, но и научить различать значения одного и того же предлога, т. к. неправильное пользование предлогами приводит к нарушению падежных окончаний. Такую работу целесообразно проводить на моделях глагольных словосочетаний (лежит (где?) **в** сумке – кладу (куда?) **в** сумку; стоит (где?) **на** столе – иду (куда?) **на** работу). Таким образом, содержание работы поуточнению понимания и употребления предлогов может быть представлено в виде двух разделов: **а) уточнение конкретного значения предлога; б) знакомство с падежной формой существительного, с которым этот предлог употребляется.**

**Подготовка руки к процессу письма.**

Последней задачей «добукварного» периода является подготовка мелкой моторики руки ребёнка к письму. Содержание работы определяется рядом этапов: **1этап –** подготовительный, основное внимание направлено на тренировку мелких мышц пальцев: сжимание и разжимание кулачков, круговые вращения кистей рук, «пальчики здороваются», «замок из пальчиков», театр теней, сортировка мелких предметов по величине (посредством захвата их большим, укзательным и средним пальцами). **2этап – обучающий, включает в себя:** а) работу по ознакомлению детей с разными вариантами разлиновки тетрадей (в клетку крупную и мелкую, в узкую косую линейку). б) обучение штриховке и правилам проведения штриха. Варианты заданий представлены на рисунке 1. **3 этап** – закрепляющий, содержит работу по выполнению сложных заданий, связанных с рисованием фигур из замкнутых линий и письмом разных элементов букв и их соединений. Варианты заданий на листах в крупную клетку представлены на рисунке 2. Кроме таких заданий детям должны быть предложены разнообразные задания, направленные на развитие навыка плавного, безотрывного ведения штриха. Выполнение такого рода упражнений требует от ребёнка умения прослеживать глазом предъявленный графический объект, координировать движения глаза и руки, концентрировать своё внимание при последовательном сканировании повторяющихся и чередующихся объектов. Варианты заданий представлены на рисунке 3. В специальных исследованиях отечественных дефектологов Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Г. А. Каше была отмечена взаимосвязь между нарушениями чтения и письма и отклонениями в развитии устной речи детей, разработаны теоретические основы и методы коррекции нарушений письменной речи. Было доказано, что к устранению недостатков речи необходимо подходить с позиции взаимосвязи и взаимодействия различных сторон речевой деятельности. Это положение должно явиться ведущим при выборе путей и методов коррекционного обучения в подготовительный период. Опираясь на данный методологический принцип, в добукварный период обучения грамоте логопед должен проводить работу по коррекции дефектов устной речи, а именно: работать над формированием произносительной стороны речи и над исправлением лексико – грамматического недоразвития. Исправление недостатков произношения осуществляется на специально отведённых занятиях по произношению и на индивидуальных занятиях. Если же в силу сложности дефекта работа по закреплению произносительных навыков выходит за рамки добукварного периода обучения, тогда всё внимание должно быть сосредоточено на формировании восприятия данного звука на лексическом материале различной степени сложности. В процессе исправления недостатков лексико – грамматического развития речи детей, логопед работакт над формированием важного для письменной речи вида анализа – лесико – синтаксического. Центральным местом в этой работе является работа над предложением, как основной единицей речи. Детей обучают вычленять предложения из речевого потока, определять последовательность и количество слов. Неизменным условием этого раздела является определение последовательности отработки синтаксических конструкций: от простых, беспредложных – к более сложным, включающим различные предложные отношения. На продвинутом этапе работы задания могут усложняться и требовать от ребёнка не только аналитических умений, но и умений составлять предложения по заданным моделям, восстанавливать в предложениях пропущенные слова, определять правильную последовательность слов, заменять слова в предложении и т. д. Нельзя забывать, что работа по коррекции недостатков устной речи неизменно связана с формированием связного высказывания у детей с тяжёлой формой речевой патологии. Поэтому в добукварный период обучения грамоте необходимо начинать работу по обучению планированию высказывания, определению последовательности предложений в речевом сообщении, отбору языковых средств (слов, словосочетаний). Выполнять задания по формированию графического навыка рекомендуется с использованием копировального метода, т. е. по карандашному контуру, т. к. это даёт возможность правильного формирования навыка с соблюдением наклона, соответствующих пропорций ширины и высоты элементов.

**Методические рекомендации** **к организации занятий по обучению детей грамоте.**

Основной формой учебно – воспитательной работы по обучению грамоте в специальном детском саду является занятие, а в специальной (коррекционной) школе 5 вида – урок. Они призваны в первую очередь, решать учебные задачи, поэтому определение темы обусловливается задачами учебной программы. Но, учитывая, что в содержание обучения входят не только знания, но и умения,в качестве темы занятия можно выбрать формирование какого – либо учебного умения. При проведении занятий и уроков учитель – логопед должен определить три цели: образовательную, которая определяется темой занятия, коррекционную – направленную на преодоление проявлений речевого дефекта и развивающую, направленную на развитие высших психических функций ребёнка – память (речеслуховую и зрительную), восприятие (речеслуховое и зрительное), мышление и внимание. В зависимости от этапа и цели работы над той или иной темой выделяются следующие типы занятий: \* занятие по объяснению новой темы; \* занятие по закреплению полученных знаний, формированию учебного навыка; \* занятие – повторение в систематизации изученного материала.

Как правило, самым распространённым типом занятий является комбинированный тип, который включает в себя все элементы перечисленных типов занятий. Занятие и урок как единица учебно – воспитательного процесса складывается из ряда относительно – самостоятельных этапов совместной деятельности педагога и детей, которые составляют его особые структурные компоненты: организационный момент, проверка домашнего задания, повторение, объяснение нового материала, формирование умений и навыков, подведение итога занятия, задавание домашней работы. Каждый из этих структурных компонентов выполняет специфические функции и имеет своё содержание. Время занятия распределяется между элементами в соответствии с их функциями и содержанием. Практика ведения фронтальных логопедических занятий и уроков грамоты в школе определила следующие временные пропорции: на проверку домашнего задания достаточно отвести 1/5 часть; на объяснение нового материала – 1/3 часть, на формирование умений и навыков – также 1/3 часть учебного времени. На остальные структурные компоненты – по 2 минуты. Соблюдение этих временных пропорций, выработанных практикой, обеспечивает чёткий ритм в работе, осознание и усвоение большинством детей нового материала на занятии. Рассмотрим более подробно задачи и содержание каждого из названных структурных элементов.

*Организационный момент* предназначен для создания у детей рабочей настроенности на учебную деятельность. Педагогу необходимо стремиться к быстрому вовлечению детей в работу, т. к. затягивание организационного момента, как правило, приводит не только к появлению методических недочётов в организации занятия, но и порой к нехватке времени для ознакомления детей с новым материалом. Как показывает практика дошкольного и школьного обучения, большинством педагогов допускается весьма распространённая методическая ошибка, когда детям во время проведения организационного момента предлагают выполнить какие – либо задания. Например, на уроке учитель говорит детям: «Сядет тот, кто назовёт слово, начинающееся на звук «Л». Возникает методический вопрос, а что же должен делать ребёнок, который не выполнит это задание? По –видимому, педагогу нужно иными методическими приёмами формировать у детей мотивационный компонент деятельности, и делать это необходимо не во время проведения организационного момента. *Проверка домашнего задания включает в себя устный опрос.* Основной функцией этого структурного элемента является контроль за выполнением (все или не все выполнили), выявление трудностей, которые испытывал ребёнок при выполнении задания, а также оценка качества выполнения домашней работы детьми. Как показывают наблюдения, в практике учителей – логопедов широко реализуется ещё одна функция – функция закрепления умений и навыков. Выражается это и выполнение детьми ряда упражнений, нередко не связанных с домашним заданием. В результате этого проверка домашнего задания затягивается, и время на остальные структурные элементы занятия при этом сокращается. Для проверки домашнего задания чаще всего отводится специальное время в начале занятия. Но проверка может проводиться и как элемент работы над новым материалом, если он органически связан с изучаемым новым материалом. *Объявление темы и цели занятия* направлено на концентрацию внимания детей к содержанию тех учебных умений, которыми он будет овладевать на данном уроке, а также к определению целей урока. *Объяснение нового материала* является важнейшим структурным элементом занятия. Он предназначен, во – первых, для раскрытия существенных признаков изучаемого явления, во – вторых, для обучения детей умению применять на практике полученные знания. Ознакомление с новым языковым или речевым явлением включает в себя следующие элементы работы: 1) восприятие языкового явления; 2) осознание детьми существенных признаков этого явления. Восприятие детьми изучаемого явления – обязательное звено учебного процесса. В зависимости от цели занятия восприятие осуществляется либо в устной форме (знакомство со звуком, обучение фонематическому анализу), либо в письменной форме ( знакомство с буквой, обучение чтению, письму). Знакомство детей с существенными признаками изучаемого явления предполагает догматический путь познания (когда существенные признаки преподносятся в готовом виде),либо эвристический путь( когда к поиску явления или его существенных признаков привлекаются сами дети). Но возможно и одновременное применение этих двух путей: часть сведений о том или ином явлении сообщает логопед, в готовом виде, а часть – добывают дети в результате эвристического поиска. Догматический путь преподнесения нового, следовательно, обслуживается объяснительными методами, такими как: сообщение логопеда, самостоятельный анализ детьми соответствующего наглядного материала, а эвристический - поисковыми: различные наблюдения детей, беседа на основе материалов наблюдений. *Обучение детей применению на практике полученных знаний состоит из:* \* запоминания новых сведений; \* воспроизведение усвоенного; \* овладение алгоритмом применения. Для запоминания новых сведений на занятии используются такие виды работ как: - составление схемы звуко – слогового анализа; - подбор картинок, отражающих существенные признаки явления; - составление схем лексико – синтаксического анализа; - работа с Букварём и Азбукой; - работа в тетрадях по развитию графических навыков и т.д. Воспроизведение усвоенного – это ответы детей, в которых даётся перечень существенных признаков явления. Регулируются ответы вопросами и заданиями логопеда. Усвоение алгоритма применения знаний на практике это способ перевода знаний в умения. Ему необходимо научить детей, т. к. сами собой алгоритмы у детей с нарушениями речи не формируются. В алгоритме (образце) рассуждения логопеда указывается последовательность умозаключений и ход выполнения заданий. Организуя работу детей, педагог заранее должен определить несколько примеров. К одному из них он применяет алгоритм рассуждения сам, к другим – алгоритм применяется коллективно под руководством педагога. *Подведение итогов* занятия преследует цель выяснить степень осознанного усвоения нового материала. Поэтому вопросы типа: «Что вы узнали нового на занятии?», «Что называется тем – то?» - ставить нерационально: первый из них является нецеленаправленным, а второй не позволяет выявить у детей осознанность усвоенного. Вопрос учителя должен быть сформулирован таким образом, чтобы дети в конце урока могли определить какими учебными умениями они овладели. Следовательно формулировка вопроса может быть следующая: «Что мы учились делать на уроке?»

*Домашнее задание*. Этот этап урока является обязательным в обучении детей. в процессе выполнения задания у ребёнка происходит индивидуальное осмысление новых знаний. Задание будет выполнено детьми охотно лишь в том случае, если оно посильно, невелико по объёму и предполагает работу с каким – либо иллюстративным материалом. В качестве домашних заданий можно предложить детям те же виды упражнений, которые они выполняли на уроке. Одним из важных методических требований к проведению этого этапа в специальном (коррекционном) учреждении для детей с нарушениями речи является непременное объяснение детям того, как надо выполнять задание дома, и если требуется письменное решение, объяснить как дети должны зафиксировать материал в тетрадях. На результативность и эффективность проведения урока оказывает влияние множество различных факторов, в первую очередь, это личностные качества учителя – логопеда, уровень знаний, эрудиция, владение современными методиками коррекционного воздействия. Кроме того, эффективности урока в специальном коррекционном учреждении способствует и развитие у детей интереса к самому изучаемому предмету, использование на уроке межпредметного материала. Роль интереса в повышении эффективности обучения всегда отмечалась методистами, начиная с давних пор (Ф.И. Бслаев, К. Д. Ушинский, В. П. Шереметьевский и др.) под интересом понимается такое эмоциональное отношение учащихся к изучаемому предмету, которое стимулирует у детей пытливость, любознательность, внимание, активность на уроке. При этом необходимо заметить, что такая методическая ошибка как усиление темпа урока, включение большого количества разнообразных заданий, направленных на развитие активности само по себе ещё не формирует учебного мотива. Не вызывает сомнения, что занимательность оказывает сильное эмоциональное воздействие на детей (использование предметных и сюжетных картинок , схем и т. д.). однако всё это действует кратковременно и только лишь в том случае, если формы занимательности постоянно меняются и органически связаны с изучаемым в данный момент урока материалом. Поэтому интерес к предмету можно формировать только в связи сформированием мотива учения. Большое значение для развития интереса имеет создание эмоционального контакта между учителем и детьми. Учитель – логопед должен хорошо знать не только особенности, структуру речевого дефекта каждого ребёнка, состояние его эмоционально – волевой сферы, но и умело использовать их на уроке. Доброжелательное отношение учителя, умение сотрудничать с детьми является одним из важнейших условий формирования у детей увлечения русским языком. Не меньшее значение в создании условий для развития интереса у учащихся имеет такая организация занятия, при которой детям приходиться преодолевать ряд трудностей. Поэтому на современном этапе развития методики рекомендуется активное использование различных проблемных ситуаций. Ощутимое воздействие на детей оказывает использование на уроке различных средств обучения, в том числе и технических, которые, создавая разнообразие, увлекают детей. Особо хотелось бы сказать об использовании дидактического материала, который создаёт у детей пытливое отношение к урокам обучения родному языку. Так, например, применение на занятиях различных исторических справок (рассказы о происхождении слов, о богатстве русского языка, об изменениях в языке и т. д.) не только оживляют урок, но и формируют у детей стойкий интерес к русскому языку.