

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ

ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ ДИАГНОСТИКИ

Первой задачей является уточнение характера трудностей и степени отставания в этих навыках. Встречаются случаи, когда излишне тревожные

родители, сами рано начавшие читать, уже через полгода обучения ребенка в школе бьют тревогу по поводу медленного (с их точки зрения) продвижения его в данном навыке. На самом деле ребенок может вполне укладываться в рамки нормы с учетом ее вариативности. Случается, что ученик, пропустивший по болезни много занятий, тоже попадает в категорию неуспевающих по чтению или письму. Нет оснований расценивать это как аномальное состояние. И, наконец, наиболее диагностически трудными являются аномалии чтения и письма у детей со снижением интеллекта. Решение вопроса, обусловлено ли отставание в данном навыке недостаточным умственным развитием или имеет самостоятельный генез, прямо зависит от результатов клинико-психологического исследования умственного развития ребенка. Диагностика интеллекта является *второй задачей*.

Большинство детей с недоразвитием устной речи испытывают определенные трудности в чтении и письме, но лишь около одной трети из них страдают специфическими нарушениями этих навыков. Поэтому *третьей задачей* является исследование устной речи, основных языковых средств и речевых навыков, необходимых для овладения грамотой. Необходимо сопоставить степень выраженности затруднений в письменной речи и уровень развития устной речи. Выявляют ли речевые функции или навыки, несформированность которых создает патологическую основу расстройства.

Наконец, *четвертой задачей* является анализ психопатологической картины, и особенно двух ее аспектов: выраженности психоорганической симптоматики и реакции ребенка на трудности в учебе. Массивность резидуально-органической симптоматики существенно влияет на прогноз и определяет выбор лечения.

Особенности реагирования на трудности в овладении письменной речью определяют возможности коррекционной работы в зависимости от активного или пассивного участия ребенка, наличия протестного поведения и т.п. и потребности в психотерапевтическом лечении.

Из перечисленных задач последние три одинаковы по содержанию как при дислексии, так и при дисграфии. Первая – решается разными средствами, поэтому в ходе изложения мы обратимся к ней в последнюю очередь.

1. ОЦЕНКА УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

При дислексии или дисграфии состояние навыков письма и чтения слабо согласуется с уровнем интеллектуального развития. Диспропорция между ними, наоборот, является определяющим признаком дислексии и дисграфии. Однако для того, чтобы выявить наличие этой диспропорции, необходимо оценить состояние интеллекта. Кроме того, уровень интеллектуальных способностей необходимо учитывать при планировании и прове-

дении коррекционной работы и определении типа образовательного учреждения, в котором она может быть организована в оптимальном для ребенка режиме. Наконец, прогноз результата коррекционной работы тоже в немалой степени зависит от познавательной активности ребенка. Это должно быть принято в расчет и обязательно доведено до сведения родителей (в максимально щадящей форме) во избежание образования у них неоправданных ожиданий, которые порождают нередко неадекватные требования по отношению к ребенку и преждевременное разочарование в отношении результативности коррекционной работы.

Диагностика умственного развития у детей со специфическими задержками психического развития является одной из наиболее трудных задач в силу того, что их интеллектуальные способности развиты неравномерно. Наиболее общим проявлением этого является диссонанс между вербальными и невербальными интеллектуальными способностями. При дислексии умственные операции, которые требуют участия речи (внешней или внутренней), развиты значительно хуже, чем другие формы мышления (наглядно-образное, интуитивное и др.). Более информативны в этом случае задания, адресованные к образным мыслительным процессам, требующие логических операций на невербальном материале (пространственная комбинаторика, поиск алгоритма изменения фигур, классификация пространственных конфигураций и др.). Подобные возможности для этого представляют невербальная часть методики Д. Векслера, прогрессивные матрицы Ранена, тест Гуденфа и др. Применение методики Д. Векслера позволяет не только психометрически верифицировать клиническую оценку интеллекта, но и установить количественные соотношения между уровнями развития разных интеллектуальных навыков, т.е. определить индивидуальные профили структуры интеллектуальных способностей. Методика состоит из шести вербальных и шести невербальных субтестов, каждый из которых представляет собой серию однотипных усложняющихся заданий. В результате исследования получают двенадцать субтестовых шкальных оценок и три центральных интеллектуальных показателя: общий, вербальный и невербальный. Ниже приводится краткая характеристика основной диагностической направленности субтестов [Блейхер В.М., 1976; Левагин Л.И., 1974; Панасюк А.Ю., 1976; Корнев А.Н., 1981].

Субтест № 1 «Осведомленность» дает представление о запасе сведений житейского характера, которые ребенок может сформулировать в вербализованной форме.

Субтест № 2 «Понятливость» отражает знание ребенком социально-бытовых норм поведения.

Субтест № 3 «Арифметический» оценивает количественные представления и счетные навыки ребенка, требует концентрации внимания и использования оперативной памяти.

Субтест № 4 «Аналогии – сходство» требует от ребенка владения навыками сравнения понятий по существенным признакам и умения проводить аналогии.

Субтест № 5 «Словарь» ориентирован на оценку способности дать определение тем или иным словам.

Субтест № 6 «Повторение цифр» оценивает объем кратковременной слухоречевой памяти на сукцессивно организованный материал и способность к деавтоматизации рядов.

Субтест № 7 «Недостающие детали» при выполнении требует актуализировать значимые признаки изображенных предметов и обнаруживать недостающие из них. Выполнение зависит от состояния зрительного внимания.

Субтест № 8 «Последовательные картинки» оценивает способности устанавливать временную последовательность и логическую связь событий на серии картинок.

Субтест № 9 «Складывание фигур из кубиков» (вариант теста Кооса) оценивает состояние пространственного мышления и конструктивных навыков на предметном уровне.

Субтест № 10 «Складывание объектов» является сенсibilизированным вариантом разрезных картинок. Оценивает навыки зрительно-пространственного синтеза преимущественно на образном уровне и эвристические способности.

Субтест № 11 «Кодирование» дает представление о способности к оперативному образованию зрительно-моторного навыка и зрительно-зрительных ассоциаций.

Субтест № 12 «Лабиринты» оценивает зрительно-моторную координацию и способность к экстраполяции.

При использовании неформализованных методов патопсихологического исследования познавательных способностей необходимо использовать достаточно широкий ассортимент вербальных и невербальных заданий. В зависимости от возраста пропорциональное соотношение тех и других закономерно меняется. Это связано с тем, что в ходе психического онтогенеза представленность наглядно-образных операций в структуре мышления постепенно уменьшается, а на первый план начинает выступать абстрактное, категориальное, вербально-логическое мышление [Выготский Л.С., 1982; J. Bruner, 1971; Piaget J., 1994]. Наш опыт свидетельствует, что в старшем дошкольном возрасте методики, ориентированные на оценку понятийного, вербально-логического мышления (составление рассказа по сюжетной картинке или серии картинок, исследование обобщающих понятий и др.), по численности должны составлять примерно одну треть, а задания, адресующиеся к наглядно-образным формам мышления («разрезные картинки», складывание картинок из кубиков, складывание пирамидки, «Почтовый ящик», тест Кооса и др.), – две трети от общего числа методик. В младшем школьном возрасте пропорция меняется и должна составлять примерно 1:1, а в среднем школь-

ном возрасте (10–11 лет) соответственно 2:1 в пользу методик оценки абстрактного, вербально-логического мышления (сравнение понятий, логические аналогии, «исключение 5-го лишнего» и др.).

Кроме характеристики общего уровня интеллектуальной зрелости, целесообразно оценить такой показатель, как структура интеллекта. Под этим понятием подразумевается соотношение зрелости (относительно возрастных норм) разных форм умственных операций, составляющих интеллект. Об этом можно судить по сравнительной успешности выполнения качественно разнородных заданий, использованных при обследовании. Знание о дефицитарных, незрелых и сохранных компонентах интеллекта ребенка позволяет выбрать приоритетные «мишени» в психокоррекционной работе и оптимально построить методику обучения, опираясь на сохранные и щадя слабые звенья познавательной сферы.

В процессе диагностики, при возникновении у ребенка трудностей в самостоятельном выполнении задания важно уметь гибко и дозированно оказывать ему помощь. Все разнообразие форм помощи условно можно сгруппировать в пять основных категорий: а) прощупывание; б) стимуляция; в) организующая помощь; г) разъяснение (т.е. подробное объяснение способа решения диагностической задачи); д) разъяснение + развернутая демонстрация правильного выполнения задания. При оказании двух последних форм помощи обычно проверяется способность ребенка к «переносу», т.е. к продуктивному использованию оказанной помощи для овладения новым навыком или типом умственной операции с последующим самостоятельным их использованием на новом диагностическом материале. Способность к «переносу» свидетельствует о величине «зоны ближайшего развития», по Л.С. Выготскому, и резерве компенсаторных возможностей ребенка. Анализ необходимого и достаточного объема помощи позволяет, в определенной степени, представить природу снижения интеллектуальной продуктивности. Во всех случаях, когда ребенок удовлетворяется помощью, относящейся к категориям (а), (б) и (в), интеллектуальная недостаточность обычно обусловлена нарушениями нейродинамики или «предпосылок интеллекта», что прогностически благоприятно. Если же необходима помощь типа (г) или (д) и отсутствует способность к «переносу» (при условии, разумеется, что диагностические задания адекватны возрастным требованиям по качеству и трудности), то больше вероятности, что имеет место общее психическое недоразвитие. В последнем случае, как будет указано ниже, меняются некоторые критерии диагностики дислексии.

2. ИССЛЕДОВАНИЕ «ПРЕДПОСЫЛОК ИНТЕЛЛЕКТА»

Нарушение определенных предпосылок интеллекта играет ключевую роль в психологических механизмах дислексии и дисграфий. Поэтому их

исследование является необходимым во всех случаях специфических нарушений письма и чтения.

Графомоторные методики

1. Тематический рисунок «Дом – дерево – человек».

Данное задание является адекватным для детей 5 лет и старше. Интерпретация производится как с позиции степени зрелости графического символизма в рисунке (насыщенность существенными деталями, композиционная сложность), так и в плане оценки сформированности графомоторных навыков и формообразующих движений, способности передать пространственные признаки предметов и их пропорции. Вырожденная бедность детализации и примитивная структурная организация рисунка чаще свидетельствуют о незрелости наглядно-образного мышления и способности к символообразованию. Подобные недостатки обычно имеют весьма неблагоприятное прогностическое значение для усвоения письменной речи, особенно если этому сопутствует неполнота метаязыковых функций. Недостаточность графомоторных навыков обычно серьезно затрудняет освоение каллиграфии.

Ниже приводятся балльные критерии оценки зрелости рисунка «Дом – дерево – человек». Каждый элемент предметного изображения оценивается по наличию или отсутствию значимых признаков, а затем полученные оценки суммируются. При наличии тех или иных погрешностей определенное число баллов вычитается из полученной суммы.

а) Оценка изображения человека. Возможность узнать в изображении фигуру человека – 5 баллов. Наличие головы, ног, рук, туловища, глаз, носа, рта, одежды оценивается по 1 баллу за каждую деталь (парный орган оценивается в 1 балл). Наличие пальцев, ушей, волос – по 2 балла. Наличие бровей, ресниц или шеи – по 3 балла. Если конечности имеют толщину (изображены двумя линиями), начисляется 2 балла. Изображение человека в профиль оценивается в 2 дополнительных балла. Правильное «прикрепление» рук и ног – по 1 баллу.

б) Оценка изображения дома. Наличие хотя бы отдаленного сходства с домом – 0,5 балла. Наличие окон, дверей и крыши – по 1 баллу. Изображение с элементами перспективы – 0,5 балла (рис. 1).

в) Оценка изображения дерева. Наличие крупных магистральных ветвей – 1 балл. Наличие мелких ветвей, листьев – по 2 балла. Изображение рисунка коры – 1 балл. Конусовидный ствол – 1 балл. Ствол в виде прямоугольника – 0,5 балла. Разветвленный ствол – 2 балла. Схематичное изображение дерева («образ-клише») – 5 баллов.

При нарушении параллельности линий в каком-либо изображении вычитается по 0,5 балла за каждое нарушение.

Кроме содержательной характеристики в рисунках оценивается и техническое исполнение. И. Шванцара (1978) описывает 5 признаков «органичности» в рисунках детей: наклон фигуры более чем на 15° от вертикальной оси, наличие двойных линий, прерывистых линий, дрожащие («трясущиеся») линии, неприсоединенные линии. Наличие в рисунке двух и более признаков «органичности» является патогномоничным для резидуально-органических церебральных поражений у детей.

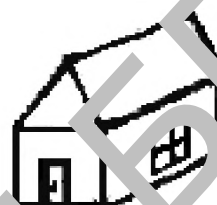
«ДОМ»



Оценка 3 балла



5 баллов



5 баллов

«ДЕРЕВО»



1,5 балла



5 баллов



7 баллов

Рис. 1.

По нашим наблюдениям, низкие результаты в данном задании наблюдаются не только у детей с дислексией, но и у детей с первичным недоразвитием устной речи.

2. Рисование фигур. Задание обладает довольно высокой диагностической способностью в отношении нарушений пространственного праксиса, недостаточной сформированности формообразующих движений, неполноценности зрительно-моторной координации. Е. Taylor (1959) предложила набор фигур для копирования, отобранный ею из существующих психометрических методик, наиболее адекватный, по ее мнению, для решения вышеуказанных задач (рис. 2). Без грубых погрешностей большинство детей воспроизводят по образцу фигуру 1 с 3-летнего возраста, фигуру 2 – с 5 лет, фигуру 3 – с 5,5 лет, фигуру 4 – с 6 лет и фигуру 5 – с 7 лет.

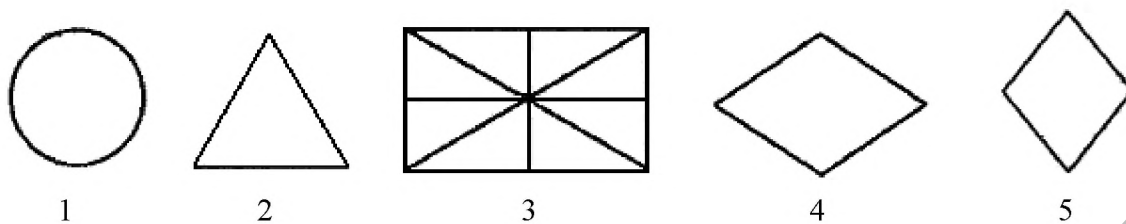


Рис. 2.

3. Графический тест Эллис (рис. 3). Для детей старше 8 лет. Фигуры воспроизводятся ребенком по памяти. В зависимости от степени погрешностей при воспроизведении фигур каждая оценивается в 1, 0,5 или 0 баллов. Затем оценки суммируются. Причинами снижения результатов в данном задании могут быть как диспраксия, конструктивная апраксия, так и зрительная агнозия. Для дифференциации расстройств зрительного гнозиса от диспраксий следует результаты выполнения данного задания сопоставить с результатами, полученными в палочковом тесте Гольдштейн – Ширера, менее чувствительном к нарушениям пальцевого праксиса. Графический тест Эллис является диагностически довольно чувствительным к резидуальноорганическим энцефалопатиям детей.

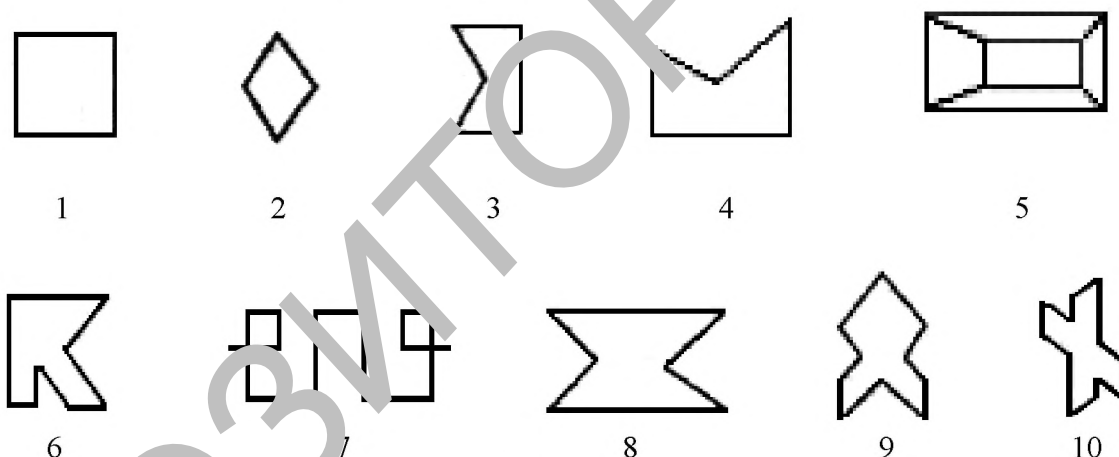


Рис. 3.

Конструктивные методики

1. Палочковый тест Гольдштейн – Ширера, адаптированный для детей. Так же как и предыдущее задание, данная методика помогает выявить нарушения конструктивного праксиса. Она менее чувствительна к расстройствам тонкой координации движений пальцев и поэтому более информативна в сопоставлении с графическими тестами.

Методика состоит из двух частей: тренировочной и тестовой. В тренировочной части ребенку предлагается по образцу воспроизвести из палочек разной длины три фигуры (рис. 4). В тестовой части он из тех же элементов воспроизводит поочередно десять фигур по памяти.

Оцениваются фигуры № 1, 4, 6, 7, 10 при правильном исполнении в 2 балла, при ошибке в размерах – 1 балл, при других ошибках – 0 баллов, а № 2, 3, 5, 8, 9 соответственно – 1 балл и 0 баллов.

По данным Е. Taylor, здоровые дети 5 лет при выполнении этого задания допускают незначительное количество ошибок в виде инверсий или искажений размеров. С 6-летнего возраста ошибок обычно не допускается. Для нейропсихологической диагностики задание целесообразно использовать у детей 7 лет и старше.

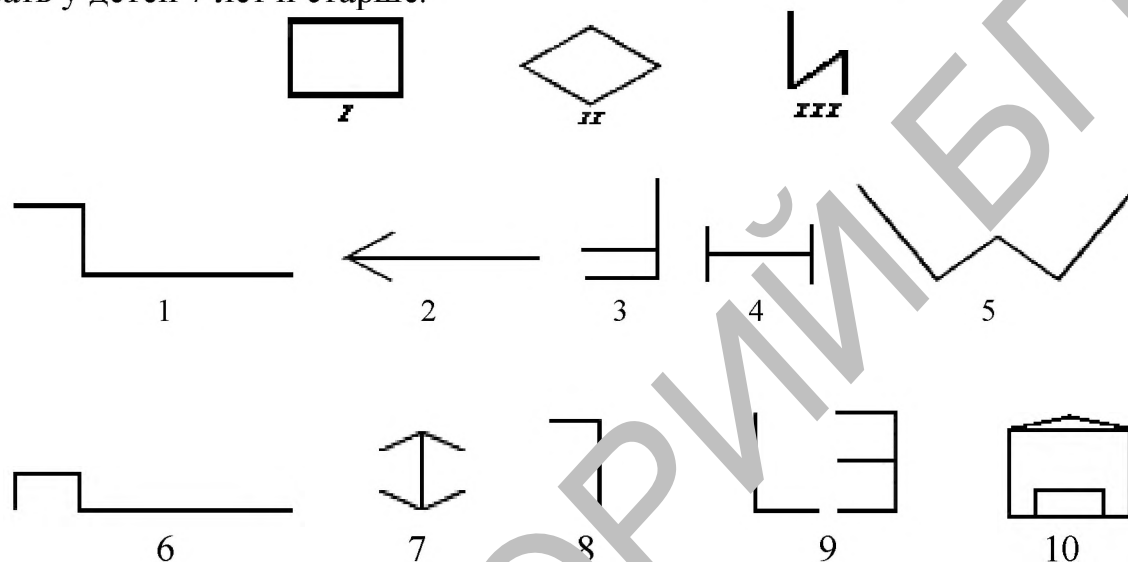
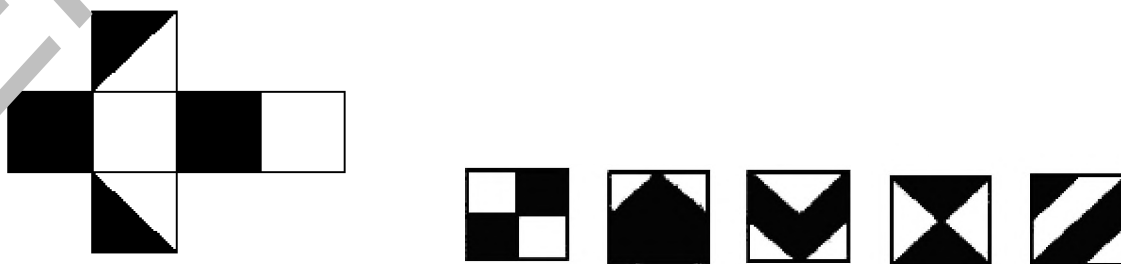


Рис. 4.

2. Кубики Кооса. Эта одна из широко и давно используемых методик оценки невербального интеллекта (входит в методику Д. Векслера WISC) применялась, в частности, для исследования обучаемости. В одинаковой мере она используется в нейропсихологической диагностике как взрослых, так и детей [Лурья А.Р., 1969; Симерницкая Э.Г., 1985; Марковская И.Ф., 1987]. Для складывания из двухцветных красно-белых кубиков предлагаются фигуры, изображенные на рис. 5.

Данная методика позволяет оценить сформированность операций зрительно-пространственного анализа и синтеза, уровень развития наглядно-образного мышления, способность к программированию и последовательной реализации конструктивной деятельности.



1 2 3 4 5

Рис. 5.

По данным Е. Taylor, фигура 1 доступна для безошибочного исполнения большинству детей 6 лет и старше (здесь и далее – нижние границы нормы). Фигура 2 – для детей 7 лет и старше, 3 – для детей 9 лет и старше, 4 и 5 – детям 10 лет и старше.

Исследование моторики

В нашей стране и за рубежом широкое применение при определении моторной зрелости получила «шкала моторной одаренности» Н.И. Озерецкого (1928) и ее модификации. Она позволяет дать комплексную, хотя и не очень дифференцированную характеристику двигательного анализатора в целом. Некоторые задания из этой методики нашли применение в нейропсихологической практике [Лурия А.Р., 1969].

1. Тест Н.И. Озерецкого на реципрокную координацию рук (1).

Ребенку предлагается (после демонстрации) одновременно ударять по столу двумя руками: правой, сжатой в кулак, и левой – раскрытой ладонью. Затем наоборот: левой, сжатой в кулак, а правой – раскрытой ладонью. Так повторить 3–4 раза. Оценивается ритмичность движений и способность синхронно сменять положение обеих рук одновременно. По данным автора, задание может быть доступным для детей 12 лет и старше. При резидуальных поражениях двигательных систем мозга выполнение данной пробы обычно затруднено: отмечаются синкинезии, переключение на следующее движение обеими руками происходит разновременное. Данное задание, как и следующее, оценивается качественно по степени выраженности затруднений. Возможна и количественная оценка успешности выполнения этой и других подобных проб с помощью подсчета количества правильно выполненных движений в серии из шести или двенадцати заданий.

Тест на реципрокную координацию (2) в виде ритмичного постукивания ладонью одной руки два раза, а другой – один раз. Во второй половине теста производится смена рук. Возрастная доступность та же, что и в предыдущей пробе.

2. Проба на динамический праксис «Кулак – ребро – ладонь» [Лурия А.Р., 1969].

В нашей версии данного задания ребенку предлагается воспроизвести по образцу серию из девяти движений, состоящую из трижды повторяющегося ряда трех вышеназванных движений. Если ребенок не справился с заданием, образец демонстрируется повторно до пяти раз. Оценивается правильное воспроизведение. По нашим данным, задание доступно

большинству здоровых детей 6 лет и старше. Данный тест чувствителен не только к поражению двигательных систем (преимущественно премоторных их отделов), но и к модально неспецифическому дефициту сукцессивных функций. Первый и второй варианты расстройств порождают разные виды ошибок. В первом случае чаще страдает переключение с одного движения на следующее в автоматизированном режиме: ребенок персеверировывает или делает большие паузы между движениями. Во втором случае дети путают последовательность движений или пропускают некоторые из них. Предположительно затруднения в данном задании можно связать с левополушарной недостаточностью.

3. «Пересчет пальцев».

Ребенку предлагается поочередно коснуться каждым пальцем, начиная со второго, большого пальца той же руки, а затем сделать то же самое, но начиная с мизинца. Оценивается точность, дифференцированность движений пальцев и способность к переключению с одного движения на другое (отсутствие застреваний). Выполнение без ошибок оценивается в 0 баллов, каждая синкинезия штрафует 1 баллом, пропуск пальца и нарушения порядка движений – 2 баллами, наличие множественных синкинезий – 4 баллами. По нашим наблюдениям, данное задание доступно и выполняются в основном верно детьми с 6 лет, а с 8 лет выполняются практически безошибочно, что согласуется с данными Н.И. Озерецкого и М.О. Гуревича (1930).

4. Проба на пальцевой гнестис и (в меньшей степени) праксис.

Ребенку предлагается, не глядя на свою руку (которую при необходимости можно экранировать), вслед за экспериментатором воспроизводить различные позы пальцев:

- а) все пальцы выпрямлены и сомкнуты, ладонь повернута вперед;
- б) 1-й палец поднят вверх, остальные собраны в кулак;
- в) указательный палец выпрямлен, остальные собраны в кулак;
- г) 2-й и 3-й пальцы расположены в виде буквы Y;
- д) 2-й и 3-й пальцы выпрямлены, остальные собраны в кулак;
- е) 2-й и 3-й пальцы скрещены, остальные собраны в кулак;
- ж) 2-й и 3-й пальцы выпрямлены и расположены в виде буквы Y, а 1-й, 4-й и 5-й пальцы собраны в щепоть («зайчик»);

з) 1-й и 2-й пальцы соединены кольцом, остальные - выпрямлены. Оценивается выполнение каждой позы в штрафных баллах: поза не выполнена – 1 балл, поза воспроизведена не точно – 0,5 балла, замедленное воспроизведение позы (поиск нужных движений) – 1 балл, если поиск продолжался от 10 до 30 секунд – 2 балла, если больше 30 секунд – 3 балла. Выполнение этого задания в значительной степени зависит от состояния кинестетического анализатора и «схемы тела» [Лурия А.Р., 1969]. Зарубежные исследователи рассматривают нарушение данных операций как одно из проявлений синдрома Герстманна [Тонконогий И.М., 1973]. У

взрослых синдром Герстманна наблюдается при поражении теменных зон коры доминантного по речи полушария.

5. Исследование орального праксиса.

По подражанию ребенку предлагается выполнить 11 действий:

- 1) улыбнуться;
- 2) надуть щеки;
- 3) сделать губы трубочкой (как при звуке у);
- 4) сделать губы как при звуке о;
- 5) «покатать орешки за щеками» (кончиком языка);
- 6) высунуть язык лопаткой (широким);
- 7) поднять кончик языка вверх и положить его на верхнюю губу;
- 8) опустить кончик языка вниз и положить его на нижнюю губу;
- 9) поместить кончик языка в правый угол рта;
- 10) то же – в левый угол рта;
- 11) высунуть язык и сделать кончик узким.

Оцениваются точность движений и способность к переключению в случае воспроизведения серии трех движений. Шенки: невозможность выполнить движение штрафуются оценкой в 0 баллов, движение, выполненное неточно, – 0,25 балла, наличие синглиний (сопутствующих движений губами, челюстью) – 0,5 балла за каждую пробу, асимметричное выполнение движения – 0,5 балла.

По нашим данным, здоровые дети 6 лет и старше ошибок в этом задании практически не допускают. Симптомы оральной диспраксии, по видимому, свидетельствуют о дисфункции или незрелости теменно-центральных отделов коры [Толконогий И.М., 1973].

Нарушения орального праксиса обычно встречаются у детей с артикуляционной диспраксией, дизартрией и, нередко, при моторной алалии. В-первых двух случаях, по нашим данным, тяжесть оральной апраксии коррелирует с выраженностью нарушений звукопроизношения. При сопоставлении результатов исследования детей со спастическими гемипарезами мы убедились, что симптомы оральной апраксии примерно одинаково часто встречаются как при право-, так и при левополушарном раннем повреждении мозга.

6. Пробы Хедд на пространственную организацию движений.

а) Наглядный вариант. Ребенку предлагается воспроизвести движения, выполняемые сидящим напротив обследующим: коснуться левой рукой правого (левого) уха, правой рукой – левого глаза и т.п. Для диагностических целей, по нашим данным, задание может быть использовано у детей 9 лет и старше. Его выполнение требует мысленной пространственной переориентации для преодоления тенденции к зеркальному воспроизведению. Ошибки возникают не только при нарушении пространственного праксиса, но и при снижении психической активности (инактивности) по «лобному» типу.

б) Речевой вариант. Те же движения выполняются по речевой инструкции. Несмотря на кажущееся сходство с предыдущим, этот тест адресован к иным психическим функциям: он оценивает владение понятиями «право – лево» и речевую регуляцию двигательных актов. Его выполнение затруднено у детей с левополушарной недостаточностью и у большинства детей, страдающих дислексией. Данное задание легко выполнимо большинством здоровых детей с 8 лет.

Сукцессивные функции

1. Повторение цифровых рядов.

а) В прямом порядке. Ребенку предлагается повторить ряд цифр в том же порядке, в котором они были названы. Для воспроизведения даются ряды длиной от 3 до 6 цифр. Дети в возрасте 4, 5 лет и старше воспроизводят ряд из 4 цифр (в одной из двух попыток с рядами одинаковой длины, но разного числового состава), дети 6,5–7 лет – ряд из 5 цифр, дети 10 лет и старше – ряд из 6 цифр.

б) В обратном порядке. Ребенку дается инструкция, что ряд цифр повторять нужно в обратном порядке, начиная с конца, и это демонстрируется на примере ряда из 2 цифр. В 7 лет дети уже способны воспроизводить ряды из 3 цифр, в 9 лет – из 4 цифр, в 10 лет – из 6 цифр.

Первая часть данного задания характеризует преимущественно иконическую сукцессивную слухоречевую память. Вторая – состояние оперативной памяти.

При ранних правополушарных или двусторонних органических поражениях головного мозга у детей в большей степени страдает воспроизведение цифр в обратном порядке, а при левополушарных – в прямом [Taylor E., 1959]. Таким образом, при правополушарной недостаточности обычно увеличивается разрыв между результатами прямого и обратного воспроизведений, который в норме не превышает двух единиц.

Следует отметить, что на результаты выполнения этой и ряда последующих проб существенное влияние может оказать расстройство активного внимания, определяемого, в свою очередь, функциональным состоянием глубоких структур мозга.

2. Воспроизведение звуковых ритмов.

Ребенок должен вслед за экспериментатором воспроизвести серию ударов по столу, разделенных длинными и короткими паузами. Серии постепенно удлиняются и усложняются по структуре. Образцы ритмов:

№ 1 !!!, !!!

№ 2 !!!!, !!!!!, !!!

№ 3 !!!!!!, !!!!!

№ 4 !!! !!!, !! !!!!!, !!!!! !!

По нашим наблюдениям, для детей 6 лет и старше воспроизведение всех указанных ритмических последовательностей не представляет затруднений. Дети с дислексией выполняют это задание (как и предыдущее) с большим количеством ошибок. Подобные затруднения у детей старше 6 лет, не страдающих слабоумием, следует расценивать как один из признаков предрасположенности к дислексии [Корнев А.Н., 1995]. У взрослых данный тест диагностирует поражение премоторных и височных структур правого полушария. По нашим данным, полученным на детях с спастическими гемипарезами [Корнев А.Н., Молчанов А.И., 1990], его выполнение примерно одинаково страдает как при право-, так и при левополушарном поражении.

Следует различать два вида затруднений при его выполнении. В одних случаях страдает процесс воспроизведения ритмов при сохранной способности к их слуховому различению («премоторный» тип нарушения). В других – нарушено слуховое различение звуков выделенных ритмов и этим обусловлена неспособность к их воспроизведению («височный» тип дефекта, сенсорная амузия). Для определения ведущей причины нарушений следует предложить ребенку сравнить две серии ударов предъявленных последовательно. При «премоторном» типе нарушения слуховое сравнение ритмов продемонстрирует более высокие результаты, чем их воспроизведение. При «височном» типе нарушений существенных различий не обнаружится.

Исследование устной речи

По нашим наблюдениям и данным литературы [Плоткина И.М., 1978], между тяжестью недоразвития устной речи и выраженностью специфических нарушений чтения и письма нет прямой зависимости. Обычно детям с недоразвитием речи труднее овладеть грамотой, чем здоровым сверстникам, но, пожалуй, не более трудно, чем детям с задержкой психического развития с формально развитой устной речью. Как указывалось выше, письменная речь по психологическим и семиотическим параметрам достаточно отлична и автономна от устного языка. Тем не менее недоразвитие некоторых аспектов устной речи серьезно затрудняет овладение письмом и чтением. В данном разделе мы не претендуем на исчерпывающее описание методов исследования устной речи детей. Это не входит в наши задачи и, кроме того, довольно подробно было описано в логопедической литературе [Филичева Т.В., Чиркина Г.В., 1985; Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б., 1990; Усанова О.Н., 1990; Волкова Л.С., 1995].

Оценка развития устной речи, языка и метаязыковых функций при обследовании детей дошкольного возраста важна для определения степени риска развития дислексии и дисграфии. В школьном возрасте это необхо-

димо для понимания места устной языковых нарушений в механизмах дислексии и дисграфии, выбора предпочтительной методики обучения грамоте и составления индивидуальной программы коррекционного обучения.

Наряду с общей характеристикой импрессивной и экспрессивной речи, основных языковых средств (фонетики, лексики и грамматики) особенно тщательно должны быть исследованы те функциональные подсистемы, которые наиболее интимно связаны с письменной речью. Важны не только семиотические аспекты связи устного и письменного языка, представленные в основных принципах, на которых построена русская письменность [Щерба Л.В., 1983]. Не меньшее значение имеют требования, предъявляемые к состоянию механизмов устной речи и языка конкретными методикой обучения письму и чтению. В России основным и практически единственным является аналитико-синтетический метод обучения, при использовании которого сроки и качество освоения письма прямо зависят от зрелости устной речи, в особенности ее фонетических и морфологических операций (по крайней мере, на начальном этапе обучения). Существенное влияние на этот процесс оказывают и состояние лексической сферы, способность к словообразованию и словоизменению. В дополнение к существующим методам диагностики устной речи ниже приводятся некоторые, разработанные нами, приемы формализованной оценки речевых функций, создающие возможности для нейропсихологической интерпретации природы выявленных лингвопатологических синдромов [Корнев А.Н., 1991].

Проведенные исследования позволяют объединить все разнообразие лингвопатологической симптоматики в несколько синдромов, наиболее отвечающих, по нашему мнению, нейропсихологическим принципам анализа расстройств: синдром функциональной дислалии, синдром артикуляционной диспраксии, синдром переднего аграмматизма, синдром дизартрии развития, синдром морфологического дисграмматизма, синдром фонематического недоразвития, синдром моторной алалии и синдром сенсорной алалии [Корнев А.Н., 1990, 1994]. Включенный в данную методику речевой диагностический материал, разумеется, может быть расширен и дополнен для более детального качественного анализа выявленных нарушений. Однако возрастные нормативы получены именно на этом материале, и для того, чтобы ими можно было воспользоваться в количественной оценке речевых функций, исследователь должен ограничиться рамками приведенного ниже материала.

Оценки звукопроизношения. Данный экспресс-метод позволяет выявить скрытые, стертые дефекты звукопроизношения. В процессе обследования ребенку предлагается повторять нижеприведенные двусишия или фразы, насыщенные сложными для произнесения звуками. Предлагаемый материал включает две части: А – двусишия, включающие наиболее

часто смешиваемые, артикуляционно сложные согласные, и Б – фразы со сложной слоговой структурой.

- А.
1. Щеткой чищу я щенка,
Щекочу ему бока.
 2. Часовщик, прищутив глаз,
Чинит часики для нас.
 3. Стоит воз овса,
Возле воза – овца.
 4. Клала Клава лук на полку.
 5. Зоя зайкина хозяйка,
Спит в тазу у Зои заяка.
 6. Клара у Вали играла на рояле.
- Б.
7. Рыбки в аквариуме (повторить два раза).
 8. Милиционер остановил велосипедиста.
 9. Сыворотка из-под простокваши.
 10. Полполдника проболтали.

При исследовании каждая фраза или двусишие произносятся ребенку один раз, после чего предлагается повторить текст самому. Оценки: а) если после повторного прочтения ребенок не мог повторить двусишие или фразу – 1 штрафной балл, замена звука – 0,5 балла, искажение звука – 0,25 балла, пропуск слога или звука – 0,5 балла, перестановка слогов – 0,5 балла, скандированная речь (послоговое произнесение слов) – 0,5 балла, общая нечленораздельность – 1 балл.

В зависимости от того, в каких скороговорках ребенок испытывает наибольшие трудности, можно судить о том, какие церебральные системы страдают в большей степени: премоторные (больше нарушено переключение) или кинестетические (дефектное произнесение сложных звуков).

Анализируя фонематические процессы, следует различать в них три аспекта: фонематическое восприятие (различение фонем), фонематические представления и навыки фонематического анализа и синтеза. Если первая из перечисленных функций формируется у ребенка спонтанно, без направленного обучения, то последние две нуждаются в нем. Навыки фонематического анализа в полной мере формируются уже в добукварный и букварный период обучения.

Исследование фонематического восприятия, т.е. способности на слух дифференцировать смыслоразличительные признаки близких фонем, производится с помощью предметных картинок, названия которых являются словами-паронимами: «коза – коса», «бочка – почка», «дом – том» и т.п. (см., например, перечень картинок, приведенный О.В. Правдивой, 1973). Сначала уточняется: знакомы ли ребенку названия всех картинок.

Затем предлагается показывать названные картинки. Наличие систематических ошибок (более двух ошибок на одну и ту же пару фонем) при дифференциации слов-паронимов дает основание для заключения о нарушении фонематического восприятия данной группы звуков.

Исследование детей старше 8 лет.

Ребенку предлагается прослушать приведенные ниже деформированные фразы, найти и исправить ошибку.

Инструкция: «Выслушай фразы, которые я тебе скажу. В некоторых из них есть ошибки. Найди эти ошибки и исправь их».

З-С

1. Хозяйка сварила зуб. 2. Мальчик перелез через сабор и зборался в огород. 3. У девочки болел суб. 4. На лугу паслась коса.

П-Б

1. Воду хранили в почке. 2. На цветке сидела почка. 3. Мальчик бил воду из стакана. 4. Из чайника шел бар.

Д-Т

1. В этом томе я живу. 2. У меня зрелая точка. 3. На лугу росла густая дрова. 4. В конце предложения надо поставить дочку.

Г-К

1. Футболисты забили гол. 2. Собака грызла гости. 3. В этом доме я живу 3-й кот. 4. Учитель поставил мальчику гол.

Ж-Ш

1. В руке у мальчика воздушный жар. 2. После дождя образовалась большая луша. 3. Летом я шил у бабушки. 4. Раскаленная печка давала сильный шар.

Ш-С

1. В нашем доме отремонтировали крысу. 2. Я люблю пить томатный шок. 3. Из норы выбежала большая черная крыша. 4. Продавец взял острый нож и отрезал кусок колбасы.

Следует подчеркнуть, что, в отличие от взрослых больных, у детей первичные нарушения фонематического восприятия встречаются очень редко: только при сенсорной алалии и тугоухости [Трауготт Н.Н., Кайданова С.И., 1975]. Чаще наблюдаются вторичные расстройства, возникающие в раннем возрасте в результате отрицательного влияния стойких дефектов произношения на становление слуховых эталонов фонем. В таких случаях нарушена дифференциация одной или нескольких групп фонем при сохранной способности к различению остальных (даже более сложных) звуков. Иногда те же звуки смешиваются и в экспрессивной речи.

При этом у детей обычно обнаруживается неполноценность артикуляционной кинестезии.

Исследование фонематических представлений

1. Повторение слогов с оппозиционными звуками: са-ша, ша-са, та-за, за-са, за-жа, жа-за, ша-жа, жа-ша, са-са-ша, ша-са-ша, ша-ша-жа, жа-ша-жа, по-бо, бо-по, та-да, да-та, ла-ра, ра-ла, па-па-ба, ба-ба-па, да-та-да, та-да-та.
2. Придумать слова, начинающиеся со звуков: *р, с, ш, ч, д*.
3. Отобрать картинки на заданный звук: *п-б, ш-с, з-с, д-т*.

Следует отметить, что последнее задание носит комплексный характер. На его выполнение влияет не только состояние фонематических представлений, но и, в определенной степени, владение элементарными формами фонематического анализа.

Исследование фонематического анализа

1. Выделение звука на фоне слова (по картинкам и на слух).
2. Выделение ударных гласных в начале (Алик, азбука, уточка, ослик), в середине (мак, сон, лук, стол, кул) и в конце слова (коза, кусты, мячи, весло).
3. Выделение согласного в начале слова: крыло, сажа, зеркало.
4. Выделение безударного гласного в начале слова: игра, утенок, огурец, арбуз.
5. Назвать звуки в словах по порядку: сок, лак, кошка, карандаш.

По нашим данным выделение отдельных звуков в слове и полный фонематический анализ коротких, трехбуквенных слов доступен 78% детей 6 лет.

Повторение фраз

Ребенку предлагается повторить фразу, произнесенную обследующим. В случае ошибки опыт повторяется с другой фразой той же длины и сложности. Данное задание входит в методику обследования интеллекта Бине-Симона. Еще в 1925 году оно в расширенном виде было адаптирова-

но для русской популяции и стандартизовано А.П. Нечаевым. Задание может использоваться для оценки синтаксического компонента языковой компетенции детей и диагностики лексико-грамматического недоразвития. По данным литературы, предельная длина фразы, которую ребенок способен повторить, близка к той, которой он может пользоваться в спонтанной речи. Можно полагать, что выполнение этого задания зависит от функциональных возможностей премоторных отделов мозга. Дети с тотальным избирательным недоразвитием речи обычно демонстрируют весьма низкие результаты в этом задании. При этом нередко способность строить развернутые высказывания и уровень речевой активности тоже низки.

Для повторения предлагаются следующие фразы (длина определяется в слогах):

Длина фразы

в слогах:

1. Дети, ложитесь спать! Дети пошли гулять. 6
2. Часы висят на стене. Чашка стоит на столе. 7
3. Лошадь бежит по дороге. В лесу весной поют птицы. 8
4. Кошка побежала за мышкой. Зимой на улице холодно. 9
5. Посмотрите в окошко на детей. Бедная собачка замерзает. 10
6. Летом солнышко греет очень сильно. Книга и карандаш лежат на столе. 11
7. Курочка повела своих деток гулять. Уточка быстро плавает по озеру. 12
8. Поросята любят валяться у грязной вуче. Сердитый мороз наругал детям щеки. 13
9. Вечером няня рассказывает детям сказки. Дети пошли в лес за грибами и ягодами. 14
10. Грузовая машина быстро едет по дороге. Страшная буря разрушила избушку рыбака. 15
11. Лиса залезла в курятник и утащила петуха. Первый зимний снежок падает на мерзлую землю. 16
12. Мама ходила сегодня в сад и принесла нам много груш. Ранней весной прилетела птичка и стала вить гнездышко. 17
13. Вера любит сказку про серого волка и хитрую лису. Бабушка и Миша уходили после обеда погулять в лес. 18
14. Летом после дождя дети очень любят бегать по сырой земле. Во время дождя все птички в лесу перестают петь свои песни. 19
15. Мама подарила Кате книгу с очень красивыми рисунками. Сегодня утром дети очень хорошо убрали свою комнату. 20
16. Мальчики ходили гулять в лес и поймали там маленького зайчика. Маша выучила стихи, положила книги в сумку и пошла гулять. 21
17. Маленькие котята целыми днями возятся и играют друг с 22

другом. После лета наступает осень, и с каждым днем становится холоднее.

Оценкой в данном задании является длина фразы в слогах, которую смог повторить ребенок (засчитывается лучший из всех полученных результатов). По нашим наблюдениям, наиболее низкие оценки в этом задании получают дети с моторной алалией.

Обследование грамматической стороны речи

Используются морфологические элементы и служебные слова для построения грамматически правильных фраз.

Приводимая ниже методика включает модифицированные задания, описанные в книге Бейн Э.С., Бурлаковой М.К., Визель Г.Г. (1982).

Опыт использования приведенных ниже заданий позволяет предполагать, что первая часть каждого из разделов (оценка правильности грамматической конструкции) характеризует преимущественно состояние метаязыковых функций, а вторая – собственно языковых операций.

Перед исследованием дается инструкция: «Выслушай предложение, которое я тебе прочитаю, и ответь: правильно оно построено или нет?, так говорят или допущена ошибка?». Во второй половине задания ребенок должен не только оценить, но и исправить неверную грамматическую конструкцию. За каждый неверный ответ испытуемый получает 1 штрафной балл.

Таким образом, суммарный результат будет соответствовать количеству ошибочных ответов. Хотя в разных разделах содержится неодинаковое количество заданий и абсолютное количество полученных штрафных баллов неравномерно, после перевода сырых оценок в шкальные данное различие нивелируется.

1. Проверка окончания существительных.

1. «Правильно ли я сказал?»

Девочка ест каша. Девочка ест кашу. Мальчик читает книгу. Мальчик читает книга. Он читает книгой. Мужчина пьет чая. Мужчина пьет чай. Он пьет чаем. Мама довольна сыном. Мама довольна сыну. Она довольна сына. Кошка сидит на стула. Кошка сидит на стулом. Она сидит на стуле. Женщина идет в магазин. Женщина идет в магазином. Мышка залезла в шкаф. Мышка залезла в шкафу. Собака вышла из будки. Собака вышла из будку. Учитель ставит отметку ученик. Учитель ставит отметку ученику. Дети подходят к школу. Дети подходят к школе. Мама шьет дочери нарядным платьем. Мама шьет дочери нарядное платье. Птичка клюет зерен. Отец читает книгу детям. Отец читает книгу дети. В лесу выросли грибами. В лесу выросли грибы.

2. «Исправь ошибки».

Собака сидит около будка. Лошадь скачет по дороге. Машина стоит перед дома. Я часто вспоминаю о домом. Он пишет шариковой ручку.

II. Личные окончания глаголов.

1. «Правильно ли я сказал?»

Я ешь суп. Ты едим суп. Я ем суп. Мы ешь суп. Мы едим суп. Мы едят суп. Они есть суп. Они едят суп. Мы читаешь книгу. Мы читаем книгу. Они читают книгу. Ты читаешь книгу. Они читает книгу.

2. «Исправь ошибки».

Он летишь на самолете. Мы пишет письмо. Мама комитет ребенка. Мальчик идут в школу. Дети смотрю кино. Люди идем по улице. Часы идет точно. Собака громко лаем. Кошка ловлю мышь. Девочка пою песню.

III. Времена глаголов.

1. «Правильно ли я сказал?»

Я вчера буду купаться. Я вчера купалась. Я завтра буду купаться. Мы завтра пойдем в лес. Мы завтра были на даче. Он завтра был в кино. Он завтра будет в кино. Он вчера пойдет в кино.

2. «Исправь ошибки».

Мальчик вчера будет читать книгу. У нас в школе завтра была экскурсия. Иван Петрович в детстве будет маленького роста. Все старики когда-то будут молодыми. Помнишь, как завтра мы бы были и в этом доме? Раньше он будет трусливым, а теперь смелый. Ты придешь вчера? Ты был там завтра?

IV. Родовые окончания прилагательных.

1. «Правильно ли я сказал?»

Дорогой друг. Родной дочь. Дорогая друг. Родная дочь. Высокое небо. Золотой кольцо. Высокий небо. Золотое кольцо. Голубая небо. Большая город. Золотая кольцо. Большой город. Большое город.

2. «Исправь ошибки».

Красивый ручка. Высокая дом. Плохой погода. Сильная ветер. Большое лужа. Спортивная велосипед. Куриный яйцо. Злой собака. Железный дорога. Красивая кот.

V. Линейная схема фразы порядок слов.

1. «Правильно ли я сказал?»

Девочка разбила чашку и заплакала. Мы были грибы и собирали в лесу. Заплакала куклу и девочка разбила. Мы были в лесу и собирали грибы. Дети сели в класс и вошли за парты. Хозяйка, которую сварила каша, очень вкусная. Дети вошли в класс и сели за парты. Мужчина вошел в дом,

на котором был синий плащ. Каша, которую сварила хозяйка, очень вкусная. Мужчина, на котором был синий плащ, вошел в дом.

VI. Логико-грамматические конструкции (инструкция и способ оценки те же, что и в предыдущих речевых заданиях).

1. «Правильно ли я сказал?»

Телега везет лошадь. Кошка поймала мышку. Лошадь везет телегу. Мышка поймала кошку. Земля освещается солнцем. Море омывается берегами. Солнце освещается землей. Берега омываются морем. Фонарь освещается улицей. Улица освещается фонарем.

2. «Ответь на вопросы».

Учитель наказал мальчика. Кто провинился? Собаку укусил оса. Кто кусался? Мама зовет домой дочку. Кто дома? Кто на улице? Витю слушал учитель. Кто говорил? Петю ударил Ваня. Кто драчун? Володю ждет Лена. Кто задержался?

3. «Правильно ли я сказал?»

Я взял зонт, потому что шел дождь. Зима пришла, потому что река замерзла. Шел дождь, потому что я взял зонт. Река замерзла, потому что пришла зима. Светит солнце, потому что на улице тепло. Мы попали в кино, хотя у нас не было билетов. На улице тепло, потому что светит солнце. Мы попали в кино, хотя у нас были билеты. Самолет разбился, хотя мотор был сломан. Цветы не поливали, потому что они засохли. Самолет разбился, хотя мотор был цел. Цветы засохли, потому что их не поливали.

4. «Ответь на вопросы».

Ваня шел впереди Мети. Кто шел позади? Лес позади дома. Что впереди? Автобус впереди грузовика. Что позади? Кошка больше собаки. Кто меньше? Мальчик ниже девочки. Кто выше? Дедушка старше бабушки. Кто моложе? Дуб выше ереры. Что ниже?

5. «Ответь: что я сделал раньше?»

Я позавтракал после того, как нарубил дров. Я выпил чаю после того, как пришел с улицы. Я много тренировался, прежде чем выступил на соревнованиях. Прежде чем пойти в школу, я позавтракал. Я поздоровался прежде, чем начать разговор.

6. «Покажи на картинке».

Где собака хозяина? Где хозяин собаки? Где мамина дочка? Где мама дочки? Где дочка мамы?

Из приведенных заданий I–IV и VI (2, 4, 6) доступны большинству здоровых детей в возрасте 6 лет и старше, а остальные – после 7-летнего возраста. Большое количество ошибок в заданиях I–IV у детей, не страдающих умственной отсталостью, свидетельствует о недоразвитии грамматической стороны речи (импрессивный или экспрессивный аграмматизм) или несформированности метаязыковых функций (особенно если в первой

части каждого задания ребенок получает худшую оценку, чем во второй). В наиболее грубой форме это наблюдается у детей с моторной алалией. При этом задания I–IV затрудняют их примерно в одинаковой степени. Дети с неалалическими формами первичного тотального недоразвития речи наибольшие затруднения испытывают в задании III. В логико-грамматических конструкциях низкие результаты показывают не только дети со специфическими речевыми расстройствами, но и те, у кого снижен интеллект. Иначе говоря, они диагностически менее избирательны, чем у взрослых пациентов.

Для оценки состояния связной речи можно использовать задания на составление рассказа по серии картинок. Качественный анализ полученных текстов должен включать учет таких характеристик, как осмысление сюжета, передача причинно-следственных связей и временной последовательности событий, связность и распространенность высказываний, наличие аграмматизмов (морфологических и синтаксических). При анализе недостатков необходимо дифференцировать недостаточное понимание сюжета и неспособность полноценно передать его в устном повествовании. Выполнить эту задачу можно с помощью уточняющих вопросов. В определенной степени на качество составленного рассказа влияет степень выраженности логофобии у ребенка, которая заставляет его предельно упрощать изложение и используемые грамматические конструкции, избегать трудных для него оборотов. В связи с этим беседа с ребенком на свободно избранную тему, адекватную его развитию, интересам и жизненному опыту, нередко оказывается более показательной в плане выявления аграмматизмов, так как в этой ситуации у ребенка меньше выражена установка на самоконтроль грамматической правильности речи.

СТАНДАРТИЗИРОВАННАЯ МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ (СМИНЧ)

ТЕКСТ 1

КАК Я ЛОВИЛ РАКОВ

	Слов
В нашей деревне текут два ручейка. В них живет	9
много раков. Мальчики ловят их руками под камнями,	17
в дырах между корнями или под берегом. Потом они	26
варят их и лакомятся ими. Одного рака я получил от	35
моего друга, и он мне очень понравился, был очень вкусный.	46
Мне тоже захотелось ловить раков. Но легко сказать,	54
а трудно сделать. У раков есть свое оружие — клешни,	63
которыми они щиплются как следует. Кроме того, я	71
боялся сунуть руку в дыру между корнями. Ведь можно	80
прикоснуться к лягушке или даже к зме! Мой друг	89
посоветовал мне, как можно ловить раков совсем	96
по-другому...	
Нужно привязать на длинную палку тухлое мясо.	104
Рак крепко схватит мясо и затем его легко вытащить	113
из воды, как рыбу на удочке. Этот способ мне очень	123
понравился, и поэтому я подготовил все нужные вещи.	131
В пруду я нашел глупое место и сунул палку в воду.	142
Сажу спокойно. Вода чистая, но раков я не видел	151
нигде. Вдруг я заметил усы, потом глаза и клешни, и,	161
наконец весь рак медленно вылез к мясу. Потом схватил	170
мясо клешнями и разорвал его челюстями. Я очень	178
осторожно вытянул свою удочку из воды, и рак лежит на	188
палке.	
Но некоторые раки были более осторожными. Когда	196
палка-удочка дрожала, рак сразу ее отпускал и задом	205
плыл в нору.	208
Отгадайте, почему задом? Но все-таки я наловил	215

много раков. Мама их сварила. Какими они были красными!	224
И очень вкусными!	227

Вопросы для оценки понимания прочитанного:

1. Сколько ручейков течет в деревне?
2. Кто в них живет?
3. Где мальчики ловят раков?
4. Что мальчики с ними делают?
5. От кого мальчик получил рака?
6. Чего захотелось мальчику?
7. Что есть у раков?
8. Что боялся сделать мальчик?
9. Почему?
10. Что посоветовал ему друг?

ТЕКСТ 2

НЕБЛАГОДАРИТЕЛЬ

Слов

В отдаленной части леса, рядом с высокой рощей,	8
росла ель. Маленькую елочку поражала красота белых	15
цветков, которые распускались весной на терновнике.	21
Стали они с терновником друзьями еще с осени. Тогда	30
ели понравились его синие плоды. Когда ель стала	38
взрослой, птички ей сказали, что другой такой красавицы	46
в лесу нет. Тогда охватили ель гордость и самолюбие.	55
Однажды она сказала: «Слушай, терновник, убери свои	62
кривые ветки от меня! Ведь ты не позволяешь, чтобы	74
прохожие восхищались моей красотой и моим прекрасным	78
ростом». – «И это ты мне за всю защиту от ветра и плохой	80
погоды?» – жалобно спросил терновник. Ель молчала и	88
только мрачно качала ветвями. Терновник рассердился	93
и отодвинулся к солнцу. Через несколько дней к солнцу	102
обратились все ветви терновника, но ни одна не	110
прикоснулась к ели. И ель росла, росла...	117

Во время первых зимних метелей в лес пришли	125
лесорубы. Они искали новогодние елки. От страха начала	133
ель просить терновник, чтобы он ее спрятал. Но было	142
уже поздно просить. Все ветки терновника летом	149
повернулись к солнцу и зимой уже не могли приблизиться	158
к ели. Она заплакала: «Ведь меня топором убьют!»	165
«И это из-за того, что ты была гордой, самолюбивой и	175
и неблагодарной», – ответил терновник. «Да, неблагодарная	181
гордость не принесет пользу», – заплакала ель.	187
Едва она сказала это, как перед ней уже стояли	196
люди и восхищались ее красотой. Ее срубили. Ель упала	205
в объятия терновника и навсегда распрощалась с лесом.	213

Вопросы для оценки понимания прочитанного:

1. Где росла ель?
2. Что поражало маленькую ель?
3. Какие отношения у нее были с терновником?
4. Что ели понравилось осеель?
5. Что сказали птицы?
6. Что сказала ель терновнику?
7. Что терновник ей ответил?
8. Что потом сделал терновник?
9. Что случилось с ветвями терновника?
10. Что произошло с елью?

При хорошем понимании текста ребенок должен правильно ответить не менее чем на 7 вопросов из 10 (при условии, что прочитано в I тексте не менее 98 слов, а во II – не менее 127 слов).