РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ 1-Х КЛАССОВ

 по речевому развитию

В школе форма урока носит преимущественно речевой характер. Эта форма предъявляет к ученику ряд требований, необходимых для успешного усваивания информации.

Во-первых, необходим определенный уровень речевого развития ребенка для того, чтобы он мог следить за рассказом учителя и понимать то, что слышит.

Восприятие информации на слух не является простым и автоматизированным процессом. Для того чтобы слышать, понимать, запоминать, надо уметь хорошо говорить. Это известный факт для тех, кто изучал иностранные языки: понимание на слух приходит по мере овладения разговорной речью. Когда мы слушаем, то мысленно как бы повторяем услышанное, но повторяем не буквально, а «своими» словами, теми, которыми владеем и смысл которых понимаем. Мысленное повторение-проговаривание оказывается не абсолютно адекватным тому, что человек слышит.

И запоминаем мы не буквально то, что говорит другой человек, а то, что мы для себя повторим вслед за его речью. Поэтому очень редко сохраняется взаимооднозначное соответствие между сообщением и восприятием-пониманием.

В том, что мысленное повторение при восприятии речи не является автоматическим и буквальным, можно убедиться на собственном опыте. Попробуйте проделать это, слушая речь на мало знакомом языке. Реально вы услышите и сможете мысленно понять только отдельные слова или словосочетания, которые вам знакомы, и не более того.

И чем более вы будете слушать, не понимая, тем труднее вам будет удержать внимание. Постепенно вы вообще отвлечетесь, перестанете следить за речью и что-либо мысленно повторять. Речь будет восприниматься как «шум», поток звуков, и, возможно, вы скоро задремлете.

С детьми, словарный запас которых ограничен, на уроках происходит то же самое. Если они не понимают смысла многих слов русского языка, то при восприятии рассказа учителя на русском языке они оказываются в таком же положении, как и мы при восприятии речи на малознакомом иностранном языке.

Целостно на слух воспринимается только такой текст, в котором используются знакомые слова, выражения или образы, а незнакомые – очень редки либо определяются отдельно, либо по ходу объяснения связываются со знакомыми словами.

Таким образом, для детей, поступающих в школу, в качестве особо значимых можно выделить три характеристики речевого развития:

1. Словарный запас.

2. Способность к грамматически правильному построению предложений и речи в целом.

3. Произвольность владения речью.

Речевое развитие – это первое и основное, что всегда проверяется логопедами и педагогами. Особое внимание уделяется проверке правильности произношения (в целях предупреждения дисграфии), а также проверка того, имеется ли у ребенка необходимый для работы по программе первого класса словарный запас.

Однако, чтобы понимать объяснения учителя, ребенок должен не только знать слова, которые он слышит; его собственная речь должна быть грамматически правильной. Если, мысленно кодируя рассказ учителя, ребенок меняет и искажает фразы, то и запоминает он именно этот «переработанный» вариант.

В таких случаях информация, усвоенная ребенком во время урока, по смыслу будет иметь мало общего с тем, что пытался объяснить учитель. Иногда результаты «кодирования» оказываются настолько отрывочными и бессмысленными, что ребенок не может вспомнить, хотя во время урока все было понятно.

Объективно оценить, насколько ребенок овладел грамматически правильным построением речи, на самом деле достаточно сложно.

Общительный, разговорчивый ребенок владеет многими речевыми штампами. В спонтанной речи он легко использует привычные фразы и словосочетания, поэтому кажется, что речь его хорошо развита. Собственные рассказы и монологи ребенка действительно бывают безупречны, но диалогическая беседа уже нередко оказывается затрудненной.

Если в речи взрослого человека используются те же слова, но в других сочетаниях, если характер построения фраз и манера говорить отличаются от формы, привычной для ребенка, то смысл сообщения взрослого он понимает искаженно или вообще неадекватно, так как переводит его на свой язык, кодирует по-своему.

Поэтому необходимо понять: усвоены многочисленные стандартные речевые обороты или же основные правила построения речи.

Еще известный психолог Ж.Пиаже показал, что только с 7-8 лет начинается осмысленно-правильное употребление ребенком причинно-следственных и противительных союзов. Но именно эти союзы необходимы учителю при построении логических рассуждений, при выводе и доказательстве различных положений, правил, формул.

Дети могут «знать» эти союзы, использовать их в речи, но в другом смысле. Даже младшие школьники значительно чаще используют их аналогично союзам «и» и «но», подразумевая перечисление, рядоположение или простое отрицание.

Если ребенок сам строит свою речь, пересказывая сказку, сочиняя историю или составляя рассказ по картинке, то неосвоенность правил может маскироваться «заученностью» стандарных речевых оборотов.

**Если предложить детям задания на исправления, восстановление и завершение предложений, ( используя союзы то…., хотя……., поэтому….., но…..), мы можем увидеть умеет ли ребенок строить фразы, основываясь хотя бы на интуитивном понимании правил, так как для выполнения подобных заданий недостаточно спонтанных разговорных навыков.**

Необходимо помнить, что замкнутые, тревожные, застенчивые дети могут производить впечатление детей со слабым уровнем речевого развития, хотя потом, несмотря на опасения, могут учиться хорошо или отлично.

Известно, что маленький ребенок не может произнести фразу: «Я вижу черную чашку», если перед ним стоит белая, так как речь долго остается слитой с восприятием и образами-представлениями, которые она обслуживает. Если речь остается частью образного мира ребенка, функционирует как один из его аспектов, то в тандеме» образ-слово» она играет обслуживающую, вторичную роль, которая выражается в том, что просто озвучивается образ, который над этим словом доминирует.

Скажем, ребенок заканчивает предложение «В комнате погас свет, потому что……темно», и не видит нелепости ответа, он просто «озвучил» образ темной комнаты.

Если речь еще не выделилась из образного мира ребенка, не стала инструментом общения и мышления, ребенок не может сказать то, чего пока нет в его внутреннем опыте и чего он не может представить.

И наоборот, если ребенок слышит фразы, которые не имеют адекватных аналогов в его образном мире, то он их не воспринимает и не понимает или воспринимает, но искаженно.

Случайно выделенные из фразы слова или группы слов могут порождать в голове ребенка образы, не имеющие никакого отношения к ее смыслу, но именно эти образы и оседают в его памяти. При этом никаких сомнений в правильности понимания у него не возникает.

Если у ребенка хорошая слуховая память, он легко может повторить все объяснение учителя почти дословно.

И только последующие ошибки, которые он допустит в самостоятельной работе, покажут, что понимание отсутствует.

Определенная сложность заключается в том, что, если взрослый может критически оценивать уровень собственного понимания, перепроверять себя, добиваться необходимой адекватности восприятия, то у 7-8-летних детей подобный критический подход пока полностью отсутствует. Они запоминают и усваивают именно то, что ими воспринимается, а отнюдь не то, что реально им объясняют. Ребенок может быть абсолютно уверен в собственных знаниях при полном фактическом непонимании материала, и только неудовлетворительные отметки могут постепенно изменить его самооценку. Поскольку в первом классе оценки не выставляются, дети и их родители достаточно долго могут пребывать в неведении относительно школьных успехов.

Для того, чтобы ученик во время урока мог следить за объяснением учителя и обрабатывать воспринимаемую информацию, он должен быть в состоянии какое-то время удерживать в уме то, что слышит, но еще не понимает. Для этого ему нужен определенный объем кратковременной речевой памяти. Понимание инструкции или вопроса также связано не только с мышлением, но зависит и от объема кратковременной речевой памяти.

Еще один нюанс. Домашние дети могут не относить к себе речевую инструкцию в безличной форме (строиться, писать, обедать и пр.), привыкнув к прямому обращению лично к нему, поэтому нужно дать время для адаптации таким детям , через какое-то время они начнут воспринимать себя частью класса и освоят принцип работы по словесной общей инструкции.

С другой стороны, часто крайне визуалы и особенно кинестетики со слабым речевым развитием практически и надолго выпадают из общей работы класса (визуалы как бы просматривают события, переводя речь в образы, кинестетики исходят из ощущений, поэтому у них потребность постоянно их получать, изменяя положение в пространстве, вертясь постоянно, проще говоря. Есть еще аудиалы – они усваивают информацию слушая, проговаривая, обсуждая).

Однако их неспособность действовать по инструкции вызвана в большей степени непониманием чисто речевой формы обращения.

Если учитель использует двигательно-визуальные стимулы наравне с речевыми, то визуалы и кинестетики понимают и реагируют вполне адекватно. Следовательно, у детей просто пока нет речевых эквивалентов для более «удобных» им двигательных или зрительных образов.

Следовательно, надо не тренировать самоконтроль, а развивать речь. Надо **постоянно просить** **детей переводить в речевую форму все, что они видят и делают. То есть формировать у них аудиальную систему доступа к своему внутреннему опыту**.

**Родителям, помогая детям выполнять домашнее задание, рекомендуется использовать, дублируя информацию, разные каналы восприятия информацию, т.е.:**

**- дать словесные пояснения, обсудить задание,**

**- подкрепить иллюстрацией, визуальным материалом ,**

**-использовать ощущения ребенка (нарисовать, вылепить, например, изучаемую букву, «написать» ее на руке, в воздухе, положить руку под подбородок при проговаривании).**

Переход при обучении чтению с буквенного метода к методу фонематического анализа оказался удобен только аудиалам.

**С помощью буквенных касс могут научиться читать и овладеть азами грамоты и визуалы и кинестетики!**

По мере приобретения навыка беглого чтения острота проблемы кинестетика снимается, хотя вероятность непонимания устных объяснений сохраняется еще надолго.

Однако судьба благосклонна к аудиалам только в начальной школе, где они выглядят более развитыми. Если родители «расслабятся», не осознают их своеобразную ограниченность и вовремя не помогут им, то в средней школе они постепенно начнут сдавать позиции, испытывая особые сложности при овладении математикой и физикой.

А победителями физических и математических олимпиад неожиданно становятся талантливые визуалы, которых в начальной школе рассматривали как посредственных.

Медлительные дети тоже могут попадать в зону риска. Но нужно внимательно разобраться, в какой области сказывается медлительность ребенка. Медлительность может иметь и ограниченный характер и не распространяться на сферу речевого взаимодействия, следовательно, он будет нормально на слух воспринимать объяснения учителя. А сложности могут появиться только при выполнении письменных работ: либо он не будет успевать, либо будет низкое качество работы.

В этом случае надо больше внимания уделять отработке навыков письма дома, чтобы они быстрее автоматизировались. Следует несколько больше, чем задается на дом, выполнять письменных работ. Например, прописывать букву не 2-3 строчки, как задано, но еще 3-4 строчки в отдельной черновой тетрадке. Лучше, чтобы ребенок писал не отдельные буквы, а целые слова. Как только ребенок освоит несколько букв, можно придумать из них слова и предлагать ребенку писать именно их.

Простые навыки (например, написание различных букв) быстрее автоматизируются, если они включены в более сложную деятельность. Скорость будет повышаться по мере автоматизации и свертывания навыков.

При этом не следует требовать от ребенка соблюдения правила безотрывочного письма, особенно в первом классе. Об относительно безотрывочном письме можно говорить только тогда, когда навык письма автоматизирован настолько, что челок от побуквенного и послогового письма, от письма по словам переходит к письму «по фразам и мыслям».

Тогда письмо становится беглым и быстрым, так как из основной деятельности оно перешло в разряд второстепенной, исполнительной функции. Но длина безотрывочных отрезков, манера соединений, характер и типичные места разрывов (соответствующих передвижениям руки) обычно очень индивидуальны и формируются в зависимости не только от особенностей мелкой моторики, но и в связи с характерологическими особенностями человека.

Принуждение к абсолютно единообразным вариантам письма, особенно требование однотипного выполнения движений нередко приводит к моторной дисфункции (если движения неудобны ребенку) и к эмоциональному дискомфорту в связи с эстетическим неприятием требуемых графических изображений и их несоответствием характерологическим установкам.

Когда рекомендуемый вариант письма резко расходится с индивидуальными особенностями, красивый подчерк не вырабатывается, ребенок пишет медленно и неаккуратно.

Лучше через поэлементарное письмо продемонстрировать ребенку логику написания букв и слов. Уяснив элементы, он сам вырабатывает тот вариант письма, который ему удобен.

Вернемся к анализу медлительности. Есть еще один тип медлительных детей. Если в индивидуальной беседе ребенок с трудом понимает, что надо делать, а ответы свидетельствуют о том, что его мышление развито слабо, то его общая двигательная медлительность имеет интеллектуальный, а не моторный характер. В этом случае проблем в обучении можно избежать только развивая мышление (смотрите соответствующие рекомендации по развитию мышления).

Медлительность в речевой и другой деятельности может быть вызвана и повышенной тревожностью ребенка, его неуверенностью в себе. Тревожные дети склонны к излишним самопроверкам. Особенно они медленно действуют в новых условиях и когда что-то приходится делать впервые. Если навыки отработаны, эти дети могут действовать быстро. По мере привыкания к новой обстановке они начинают действовать быстрее. Эмоциональная поддержка окружающих и успехи в деятельности, способствующие снижению тревожности, приводит и к нормализации скоростных характеристик.

Если во время индивидуальной работы ребенок долго молчит, медленно отвечает и медленно рисует, то, скорее всего, такой темп деятельности отражает особенности нейродинамики в целом. Тренировка двигательных навыков при такой генерализованной медлительности («флегматик») дает незначительный результат.

В начальной школе у такого ребенка может быть много проблем, при этом единственным способом их решения является систематизированное и методичнее обучение, формирующее понятийное мышление. Сильный интеллект преодолевает зависимость от моторики, так как скорость мышления определяется не столько нейродинамикой, сколько полнотой и строгостью (отражением закономерных связей и отношений) «понятийной пирамиды».

Во всех случаях, когда приходится иметь дело с медлительностью, ни в коем случае нельзя действовать «напрямую»: подгонять детей, заставлять их работать быстрее, тренировать на выполнение действий в более быстром темпе. И не только потому, что нейрофизиологический природный компонент фактически не поддается механической тренировке и внешним управляющим воздействиям. Внешняя моторная деятельность вторична, она – результирующая. Нельзя ускорить результат, но можно ускорять процесс, который приводит к соответствующей результирующей деятельности, то есть качественно изменять внутренние механизмы. Например, надо не просто заставлять ребенка все делать быстрее, но работать с такими сложными навыками (чтение, письмо, устный счет и пр.), которые можно «свернуть» и автоматизировать, то есть качественно изменить их внутреннее протекание.

В первую очередь, надо больше, чем задают работать над навыками чтения и счета. Нельзя удовлетворяться только послоговым чтением! Ребенок не сможет быстро писать, если он медленно, по слогам, читает.

Но если ребенок научится быстро читать и считать, то и все письменные работы он будет выполнять значительно быстрее, даже без специальной моторной тренировки.

И, конечно, особое значение имеет формирование понятийного мышления, которое разрывает прямую связь скорости деятельности с природными характеристиками и дает человеку совершенно новые возможности.