

Учебные умения и навыки требуют коррекции

О. СТЕПАНОВА, доцент кафедры коррекционно-развивающего образования ИПК и ПРНО МО,
кандидат педагогических наук

В младших классах учатся много детей с низким уровнем развития школьно-значимых функций — тех функций, которые влияют на темп и качество выработки навыков письма, чтения и счёта, определяют полноценность усвоения учебного материала начального этапа обучения. Практика и многочисленные психолого-педагогические исследования убедительно доказывают: наиболее важны, но часто требуют коррекционно-педагогической помощи следующие функции:

- пространственное восприятие и анализ, пространственные представления;
- зрительное восприятие и анализ;
- координация в системе “глаз-рука”: сложнокоординированные движения кисти и пальцев рук; фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез, фонематические представления.

Причины низкого уровня развития школьно-необходимых функций могут заключаться в одних случаях в незрелости соответствующих структур головного мозга или в недостаточной согласованности, дискоординации в работе разных его отделов, в других случаях — в избирательном поражении определённых зон мозга, в третьих — в отсутствии у детей необходимого и достаточного опыта деятельности, способствующей развитию этих функций. Учтём, что при одних и тех же проявлениях причины дефицита развития могут быть различными, и наоборот — одни и те же причины могут вызывать разные по характеру проявления. Точно установить причины выявленных трудностей учителю помогут специалисты — психолог, нейропсихолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед. Но любая причина и обусловленные ею трудности сигнализируют о необходимости привести в педагогический процесс соответствующие развивающе-коррекционные технологии для того, чтобы преодолеть их негативное влияние, мешающее усвоить школьные знания, выработать общеучебные и предметные умения.

Если просто выжидать или игнорировать признаки недоразвития учебных навыков в надежде, что “всё образуется”, “пройдёт само”, незначительные неблагополучия в развитии превращаются в серьёзные. Нередко это приводит к нервным срывам, а в крайних вариантах — к категорическому отказу от выполнения любых заданий в школе и дома. Поэтому чрезвычайно важно, чтобы педагог, установив нежелательные и требующие коррекции особенности и недостатки в развитии школьно-значимых функций, не остановился на этом, а разработал развивающе-коррекционную программу. Её можно сконструировать, если учитель, во-первых, сумеет выявить наиболее важные на данном этапе “точки приложения” своих коррекционных усилий применительно к особенностям развития ребёнка и, во-вторых, сможет выстроить целостную систему развивающе-коррекционного воздействия так, чтобы она стала естественной и органичной составляющей учебно-воспитательного процесса.

Основная цель развивающе-коррекционной программы ученика или группы учеников — развитие (упражнение, “доведение”) до уровня возрастных норм школьно-значимых функций с помощью специальных заданий двух видов:

- развивающе-коррекционные задания, построенные на учебном материале;
- развивающе-коррекционные задания, построенные на неучебном материале.

Задания первого вида предполагают усиление развивающего эффекта учебного материала с помощью его предметно-логического упорядочения. В классах компенсирующего обучения таких заданий множество, они составляют преобладающую часть всех учебных заданий и подчиняются конкретным учебным планам¹.

¹ Обучение в коррекционных классах: Работа со слабоуспевающими школьниками: Пособие для учителей/

Под ред. Г.Ф. Кумариной. М., 1991.

Второй вид заданий также входит в ткань уроков и, кроме того, используется при организации учебной работы школьников в группе продлённого дня, на индивидуальных коррекционных занятиях. Эти задания зарекомендовали себя как действенное средство “подтягивания” детей, так как, опираясь на интерес и привычные для них виды деятельности (игровую, предметно-практическую, художественную), они одновременно ставят детей перед всё более и более сложными условиями и целями деятельности. Например, специальные и сходные по дидактическим целям (совершенствование пространственной ориентации), но разные по материалу, по действиям и правилам игры задания могут быть успешно использованы на уроках математики, русского языка, физической культуры, изобразительного искусства или ручного труда. Построенные на неучебном материале с соблюдением логики последовательного усложнения их содержания, они каждый раз будут для детей субъективно новыми, а, следовательно, и каждый раз по-новому привлекательными, интересными.

Роль заданий первого и второго вида особенно важна в первом полугодии первого года обучения. Именно в это время учитель, сталкиваясь с недостаточной сформированностью у своих учеников школьно-необходимых функций, часто вынужден сначала заниматься не столько обучением в соответствии с программой, сколько устранением выявленных недостатков.

Развитие пространственного восприятия и анализа пространственных представлений

Исключительное значение своевременного формирования пространственных функций для детского развития, их тесная взаимосвязь познавательной деятельностью и специфическими школьными навыками и умениями неоднократно обсуждались учёными и педагогами-практиками. Установлено, что недостаточность пространственных функций обуславливает 47% трудностей, которые дети испытывают на уроке математики, 24% — русского языка, 16% — при обучении чтению².

² Локалова Н.П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. Психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике. М., 1997.

Наиболее типичны такие ошибки:

- в поведении — пространственные ошибки при выполнении правил расположения учебных предметов на партах и требований учителя, связанных с направлениями движения (вперёд, назад, в сторону);
- в чтении — суженный круг различимого пространства строчек, что затрудняет переход к беглому чтению; пространственное различие сходных по форме букв;
- в письме — неумение соотнести букву и линии в тетради, т.е. ориентироваться в пространстве листа тетради; смешение верха и низа сходных букв, зеркальные ошибки из-за перевёртывания буквенного знака в обратную сторону;
- в математике — неверное написание цифр, неумение симметрично расположить примеры в тетради, глазомерные ошибки при измерении; несформированность сложных пространственных представлений, необходимых для усвоения понятий “метр” и “сантиметр”;
- в рисовании — глазомерные ошибки при наблюдении, неумение расположить рисунок на пространстве листа, трудности при овладении пропорцией в рисунке;
- в гимнастических упражнениях — неправильное направление движения при перестроении под команду (в правую сторону вместо левой, и наоборот), трудности перехода от одного направления движения к другому.

В числе основных причин эти трудности называются, во-первых, незавершённость процесса формирования типов совместной работы обоих полушарий головного мозга и, во-вторых, обилие словесных обозначений пространственных признаков, которые не подкрепляются практическими действиями учеников и специальной тренировкой анализато-

ров на различение пространственных признаков и связей между объектами.

Последовательность развивающе-коррекционной работы по устранению трудностей пространственной ориентации у детей должна быть следующей:

1-й этап — уточнение представлений о пространственных признаках окружающих объектов;

2-й этап — развитие представлений о схеме тела и направлениях пространства по отношению к себе (сначала в трёх-, затем в двухмерном пространстве);

3-й этап — выработка представлений о пространственных отношениях объектов и их взаимном расположении (в трёх- и двухмерном пространстве).

Обязательное условие результативности работы на любом этапе — накопление детьми разнообразного опыта не только практического различения пространственных признаков и отношений, но и их вербального обозначения и оперирования пространственными представлениями в самом мышлении. Быстрый и осязаемый развивающе-коррекционный эффект может быть достигнут также за счёт выполнения того или иного задания с помощью максимально возможного числа анализаторов (зрительного, слухового, тактильного, двигательного, кинестетического), комплексная работа которых формирует более устойчивые и правильные пространственные представления.

Итак, на первом этапе детям можно предложить следующие виды развивающе-коррекционных заданий:

- провести подробный анализ объектов (предметов, геометрических фигур, разного размера, формы или их изображений) и выделить главные, существенные признаки, которые отличают один объект от другого или делают их сходными;

- выделить заданные формы в окружающих предметах или демонстрируемых учителем рисунках;

- разделить объект на составные элементы (формы), охарактеризовать их;

- воспроизвести заданные фигуры разными способами (построить из палочек, нарисовать, вырезать, вылепить, выложить из тесьмы, смоделировать с помощью пальцев и кистей рук);

- преобразовать фигуры (например, с помощью палочек из одной фигуры сделать другую, перекладывая или добавляя заданное количество палочек);

- дорисовать незавершенные контуры геометрических фигур, предметов.

Второй этап развивающе-коррекционной работы предполагает следующие задания:

- определить сторонность у себя, сначала сопровождая процесс ориентировки развёрнутыми речевыми комментариями, а затем — только мысленно;

- выделить объекты, указать их местоположение в пространстве относительно себя;

- определить сторонность объектов, находящихся напротив, обозначить ситуацию вербально;

- обозначить направления графически (схемой), предварительно показав их рукой в воздухе;

- определить линейную последовательность предметного ряда, находящегося напротив;

- выполнить “геометрический диктант” — на плоскости листа под диктовку педагога выложить или зарисовать геометрические фигуры, предметы.

На третьем этапе детям можно предложить наиболее сложные задания, к выполнению которых они, тем не менее, оказываются достаточно подготовленными всем предыдущим ходом работы:

- определить пространственные отношения предметов между собой, обозначить их вербально;

- изменить расположение предметов относительно друг друга по словесной инструкции или наглядно представленному образцу;

- определить пространственные отношения элементов графических изображений;

- выполнить рисунок (конструктивную поделку) по словесной инструкции;

- провести ориентировку на основе предложенного плана.

Изложенная поэтапная схема развивающе-коррекционного процесса поможет учителю не только создать необходимую базу для выработки полноценных навыков пространственной ориентации и на их основе — навыков чтения, письма, счёта, но и сделать так, чтобы в конечном итоге сами пространственные представления и понятия способствовали дальнейшему развитию познавательных способностей учеников и органично участвовали в учебной деятельности, эффективно помогая при выработке других школьных знаний и умений.

Развитие зрительного восприятия и анализа, координации в системе “глаз — рука”

Исследователи утверждают, что до 90% информации человек воспринимает с помощью зрения. Если сравнить два из возможных способов познания мира — с помощью осязания и зрения, мы убедимся: последнее располагает аппаратом, который приспособлен к тому, чтобы сразу воспринимать простые и хорошо знакомые по предыдущему опыту предметы, явления. При восприятии же сложных, малознакомых предметов или целостных ситуаций процесс предварительной зрительной ориентации в объекте всё более приближается к тому последовательному и поэлементному узнаванию, который характерен для осязания.

Вот почему так важна для поступающего в школу ребёнка, тут же сталкивающегося с огромным количеством новых, незнакомых прежде объектов, высокая степень развития зрительного восприятия, зрительной памяти и способности к анализу и синтезу визуально поступающей информации. Анализ и синтез — неперемное условие качества (успешности) таких процессов умственной деятельности как наблюдение, сопоставление и сравнение предметов и явлений окружающего мира, формирование о них полных и правильных представлений.

Но тонкость, дифференцированность зрительного восприятия и анализа свойственны далеко не всем первоклассникам. Нередко у них отмечают фрагментарность, поверхностность и отсутствие планомерности восприятия, неумение подчинить его поставленной задаче, низкий уровень осмысления наглядно воспринимаемого материала, несформированность навыков выделения деталей и признаков объекта. Одним из следствий этого может быть, например, забывание начертаний редко встречающихся букв и смешение их между собой или смешение близких по оптическим характеристикам букв, что затрудняет процесс начального обучения и требует своевременной помощи учителя.

Для улучшения зрительного восприятия и анализа, зрительной памяти детей учитель может использовать такие виды развивающе-коррекционных заданий:

- узнавание предметов и их изображений с последующим называнием;
- узнавание и называние стилизованных изображений предметов;
- узнавание контурных, силуэтных, точечных или пунктирных изображений предметов, геометрических фигур, букв, цифр;
- узнавание перечёркнутых или наложенных друг на друга изображений (геометрического, буквенного или цифрового материала);
- запоминание последовательности визуально представленного ряда с постепенным увеличением числа включённых в него элементов; восстановление деформированного ряда (игры типа “Угадай, что изменилось?”);
- нахождение заданной фигуры (буквы, цифры) в ряду других, сходных;
- поиск отличий в сходных, но не тождественных изображениях;
- расчленение буквенного или цифрового знака на составляющие его элементы с последующим анализом;
- выделение в предметах (их изображениях, геометрическом или буквенно-цифровом материале) сходных деталей, их группировка на этой основе;
- угадывание предметов, букв, цифр по отдельным характерным деталям на незаконченных рисунках;

- различение правильно и зеркально изображённых буквенных и цифровых знаков;
- преобразование фигур, букв или цифр;
- сопоставление букв (цифр), выполненных печатным и рукописным шрифтом;
- поиск среди предложенных вариантов или зарисовывание по памяти (после кратковременного показа) геометрических фигур, символов, знаков.

Особое внимание педагогу надо обратить на выработку навыков точной и чёткой координации в системе “глаз — рука”, которые также нередко оказываются у детей недостаточно сформированными к началу обучения. Такого рода задачи можно решить с помощью специальных заданий, в процессе выполнения которых вырабатывается и закрепляется комплекс умений внимательно рассматривать объект (предмет, его изображение, знак, символ, схему), выделяя при этом составляющие его детали и как можно точнее копировать воспринятое (переносить на плоскость листа, воспроизводить в конструктивной поделке).

Умение “вести” руку с помощью глаза с одновременной корректировкой движений вырабатывается успешнее в том случае, если сначала учитель предлагает задания на копирование близко, непосредственно в поле зрения детей расположенных образцов, а затем постепенно их удаляет и располагает, например, на классной доске. В первом варианте находящийся на столе (парте) перед глазами ребёнка образец облегчает действие зрительного контроля, но со временем становится возможным включать в такую деятельность механизмы, позволяющие анализировать, запечатлевать зрительную информацию и достаточно продолжительное время удерживать её в памяти, всё реже обращаясь к наглядному образцу и корректируя действия с большей опорой на кинестетический контроль.

Таким образом, любые виды заданий на точное графическое воспроизведение предложенных образцов (рисунков, узоров, схем, знаков или символов), конструирование по заданному образцу будут очень полезны для детей: сформируют столь важную при овладении навыками письма соответствующую деятельность зрительного и двигательного кинестетического анализаторов.

Сложнокоординированные движения кисти и пальцев рук

Для того чтобы ребёнок овладел учебными навыками, в том числе письмом, у него должны быть в достаточной мере развиты моторный и сенсорный компоненты двигательного анализатора, а рука готова выполнять точные и сложные движения. Готовность руки во многом определяется индивидуальными особенностями моторного развития детей и такими физиологическими показателями как развитие нервной регуляции движений, мелких мышц руки, степень окостенения запястья и фаланг пальцев. В то же время при овладении навыком письма немаловажную роль играет предшествующая деятельность детей (предметно-практическая, художественно-графическая, бытовая, игровая), прямо или опосредованно влияющая на развитие функций руки.

Изучение уровня развития тонких дифференцированных движений пальцев и кисти рук детей, поступающих в первый класс, обычно приводит учителя к неутешительному выводу: у преобладающего большинства малышей движения рук недостаточно точны, плохо подчиняются. Особенно часто это мы видим при использовании ручки и карандаша в качестве графических инструментов, которые требуют специальных, сложнокоординированных движений ведущей руки. Обращает на себя внимание и то, что недостаточность моторики рук часто наблюдается на фоне внешне благополучного развития общих произвольных движений.

С этими детьми педагог может работать по специальной программе, развивающей все звенья руки — плечо, предплечье и особенно — кисти и пальцы. В такую программу могут быть включены следующие задания.

Пальчиковый игротренинг

Игры и упражнения с пальцами рук представлены в литературных источниках и практи-

ческом опыте педагогов в разных вариантах: народные с речевым сопровождением, авторские на основе стихов и без них³. Обычно все они несложны по технике, но вместе с тем при регулярном использовании в работе с детьми обеспечивают им хорошую тренировку пальцев и подготовку мышц руки к письму. “Пальчиковые” игры и упражнения оказывают неспецифическое тонизирующее влияние на функциональное состояние мозга и развитие речи детей⁴, неизменно вызывая при этом у них эмоциональный подъём и разрядку нервно-психического напряжения.

³ Азовцева Н.В., Родованская М.Е., Рузина М.С. Пальчиковый игротренинг//Начальная школа. 1999. № 8; Кольцова М.М., Рузина М.С. Ребёнок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. СПб., 1998; Рузина М.С. Страна пальчиковых игр. СПб., 1997; Цвынтарный В.В. Играем пальчиками и развиваем речь. СПб., 1999 и др.

⁴ Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребёнка. М., 1973.

Учителю рекомендуется знакомить детей с такими играми и упражнениями в определённой последовательности: сначала включать в комплекс те из них, которые формируют умения удерживать статическую позу кистей и пальцев, а затем — игры и упражнения динамического характера. Особое внимание следует обратить и на то, чтобы дети, во-первых, упражнялись в разных действиях (сжатие, расслабление, растяжение мышц рук) и, во-вторых, выполняли изолированные движения каждым пальцем обеих рук.

Занятия, упражнения и игры с использованием детской продуктивной деятельности

Большим развивающе-коррекционным потенциалом с точки зрения развития ручной умелости и тренировки мелких мышц руки обладают как привычные в школе рисование, лепка, аппликация, конструирование, плетение, вязание, вышивание, шитьё, так и редко используемые учителями и воспитателями групп продлённого дня — выкладывание мозаики; сортировка мелких геометрических фигур или предметов с учётом их формы, цвета, размера; нанизывание бус; шнуровка; ниткопись⁵; “крупное” вышивание⁶; оригами.

⁵ *Ниткопись* — вид художественной деятельности, произведения которой создаются с помощью уложенных на поверхность шероховатого или ворсистого материала ниток, образующих контур изображения.

⁶ Вышивание с помощью связанной крючком цветной тесьмы по деревянной пластине с проделанными в ней на равном расстоянии друг от друга небольшими отверстиями.

Чрезвычайно важно в таких упражнениях то, что ведущая рука приобретает опыт оперирования разными инструментами; кроме того, вырабатывается навык координированных движений правой и левой рук с одновременным разграничением их функций.

Упражнения специальной графической подготовки

История использования таких упражнений достаточно длительна. Особого внимания в ней заслуживают приёмы, которые были использованы в практике работы Монтессори-школ: ощупывание специально изготовленных деревянных контуров букв алфавита одним (указательным) или двумя (указательным и средним) пальцами ведущей руки, обведение букв деревянной палочкой; осязание букв, изготовленных из наждачной бумаги и др.⁷

⁷ Буторина М., Хилтунен Е. Монтессори-материал. М., 1992.

Среди современных систем упражнений особенно эффективна, на наш взгляд, методика подготовки руки детей к письму, описанная Е.Н. Потаповой⁸. В её основе — работа с разными трафаретами и лекалами: обведение с их помощью контуров геометрических фигур, предметов и последующая их штриховка параллельными, волнистыми, круговыми линиями, а позже — работа с элементами букв (полуовалами, петлями и др.). Для штриховки дети могут использовать книги серии “Раскрась сам” или собственные контурные рисунки.

ки. Если учитель не применяет эту методику в работе со всем классом, он вполне может использовать её в комплексе развивающе-коррекционных заданий для наименее подготовленных к письму учеников.

⁸ *Потапова Е.Н.* Радость познания. М., 1990.

Специальные физические упражнения

Упражнения и игры с применением разнообразного спортивного инвентаря (мячей, обручей, лент) и других мелких предметов, игрушек на уроках физической культуры и во внеурочной работе (гимнастика до занятий, физкультурные минутки и динамические паузы между занятиями, спортивные часы в группе продлённого дня, подвижные игры на прогулке) помогают выработать у детей координированные движения всех звеньев руки, тренировать мелкие мышцы кисти. Их преимущество по сравнению с рисованием, графической подготовкой, лепкой — в одновременной тренировке обеих рук. Даже если приходится выполнять множество упражнений, развивающих тонкие и точные движения рук, дети никогда не жалуются на усталость, так как все упражнения имеют большей частью игровой характер⁹.

⁹ *Дудбев В.П.* Средства развития тонкой моторики рук у детей с нарушениями речи//Дефектология. 1999. № 4; *Филиппова О.С.* Подготовка дошкольников к обучению письму. Влияние специальных физических упражнений на эффективность формирования графических навыков. Спб., 1999.

Развитие фонематических процессов

Ещё одно обязательное условие “беспроблемного” вхождения детей в процесс школьного обучения и успешного освоения навыков чтения и письма — определённый (и достаточно высокий) уровень развития фонематических процессов. К моменту поступления в 1-й класс у детей должны быть сформированы направленность внимания на звуковую сторону речи и практические навыки дифференциации фонем родного языка. Последнее — различение звуков на слух и в собственном произношении — возможно лишь после того, как ребёнок сможет выделить существенные признаки речевого звука, отвлекаясь от посторонних, несущественных для его различения, признаков. Такая способность вырабатывается на протяжении всего дошкольного детства.

Среди основных причин, вызывающих недоразвитие фонематического восприятия учёные называют нарушения в деятельности левой височной области коры головного мозга вследствие родовых травм, травм или воспалительных заболеваний в раннем детстве. Микронарушения в деятельности отдельных зон мозга могут передаваться и по наследству, что вызывает трудности при овладении грамотой на фоне достаточно благополучного общего развития. Причиной недостаточности фонематических процессов может быть также неумение детей наблюдать и выделять фонематические явления (если взрослые этим не занимались).

Недостатки фонематического восприятия могут сочетаться с нарушениями звукопроизношения (фонетико-фонематическое недоразвитие речи). Оно требует обязательной консультации и, вполне возможно, коррекционно-речевой помощи учителя-логопеда, так как между процессами звукопроизношения и фонемообразования есть тесная взаимосвязь: правильное артикулирование звуков улучшает восприятие и воспроизведение услышанной речи. Дефекты же произношения нарушают процесс фонемообразования, что в свою очередь затрудняет звуко-буквенный анализ и во многих случаях делает его неверным. Недостатки произношения часто оказываются индикатором, свидетельствующим о неблагополучии в сфере звукового анализа.

Очень важно, чтобы педагог постоянно совершенствовал фонематическое восприятие, фонематические представления и возможности детей, развивал у них навыки фонематиче-

ского анализа и синтеза, используя специальные задания, построенные на невербальном и вербальном материале. Порядок включения таких заданий регулируется самой последовательностью становления фонематических процессов. Его этапы:

1. Совершенствование слухового восприятия, чувства ритма, слухо-речевой памяти.
2. Развитие фонематического восприятия и формирование чётких фонематических представлений.
3. Формирование навыков звуко-слогового анализа и синтеза.

На первом этапе учитель может предложить детям такие виды заданий:

- после прослушивания выделить и назвать неречевые звуки (например, бытовые шумы, звуки улицы, школы, звучание музыкальных инструментов);
- чередовать характер или темп движений, изменять направление движений, ориентируясь на усиление-ослабление громкости звучания сигнала или смену его темповых характеристик (барабан, бубен, хлопки, звукозапись);
- прослушать, запомнить и как можно точнее воспроизвести ритмический рисунок с помощью отхлопывания, отстукивания или зарисовывания;
- прослушать серию звуков (например, удары в барабан) и определить их количество (показать цифру, отхлопать столько же раз);
- различать на слух по высоте, силе, тембру голоса учеников класса.

На следующем, втором этапе содержание развивающе-коорекционных заданий усложняется, начинается работа с речевыми звуками, с которыми детям предлагается совершить следующие действия:

- запомнить и воспроизвести ряд звуков, слогов, слов, начиная с двух-трёх элементов и постепенно доводя их число до шести-семи;
- выделить на слух из ряда слов, отличающихся одним звуком, заданное педагогом слово;
- подобрать сходные по звучанию слова;
- найти в слоговом ряду лишний (отличающийся одним звуком) слог;
- угадать гласный звук по беззвучной артикуляции и назвать его¹⁰.

¹⁰ Речевой материал для работы на втором и третьем этапах учитель может найти в пособиях: *Садовникова И.Н.* Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М., 1995; *Ефименкова Л.Н.* Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов. М., 1991 и др.

Третий этап работы непосредственно направлен на освоение навыков анализа и синтеза звукового и слогового состава слов. Педагог предлагает детям:

- выделить заданный звук из ряда сначала резко контрастных, а позже близких по акустическим и артикуляционным признакам звуков;
- выделить заданный звук на фоне слова (сначала выделяются гласные в сильной позиции, т.е. в начале и середине слова под ударением, затем — согласные — взрывные в конце, а щелевые — в начале слова);
- найти общий звук в словах;
- с помощью наглядного материала или самостоятельно придумать слова с определённым звуком;
- различать в словах звуки, близкие по звучанию или артикуляции;
- определить в названном педагогом слове первый, последний звук;
- определить позицию (место) заданного звука в слове (начало, середина, конец слова);
- определить и назвать последовательность звуков в слове, их количество, место каждого звука по отношению к другим (перед каким, после какого звука стоит заданный звук);
- подобрать слова с заданным количеством звуков;
- сгруппировать картинки в зависимости от количества звуков в их названиях;

- определить количество слогов в заданном педагогом слове, последовательно назвать первый и последующие слоги;
- придумать (с опорой на картинки или самостоятельно) слова с заданным количеством слогов;
- сгруппировать картинки в зависимости от количества слогов в их названиях;
- добавлять разные звуки, слоги к одному и тому же исходному слогу, чтобы каждый раз получались новые слова;
- расчленить названные слова на слоги, слоги — на звуки;
- трансформировать (преобразовать) слова, добавляя или переставляя звуки;
- составить схемы заданных слов и наоборот — подобрать слова к предложенным учителем схемам;
- составить слова разной звуко-слоговой структуры из букв разрезной азбуки;
- установить соотношение между звуковым и знаковым составом слов (соотнести слово и изображение предмета; вписать знакомые буквы в схему слова; по отдельным буквам определить всё слово).

Своевременно начатая систематическая развивающе-коррекционная работа учителя, восполняющая дефицит школьно-значимых функций у детей позволяет предупредить школьную неуспеваемость, помогает младшим школьникам овладеть общеучебными и предметными умениями.