



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК**

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ НА УРОКАХ
ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

**Выпускная квалификационная работа по направлению 44. 03. 03
Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата
«Логопедия»
Форма обучения очная**

Проверка на объем заимствований:

62,28 % авторского текста
Работа реком. к защите
рекомендована/не рекомендована
«да» 12 2022г. пр. 15
зав. кафедрой СПиПМ, к.п.н., доцент
Дружинина Вилюя Александровна

Выполнила:

Студентка группы ОФ-406/101-4-1

Лукьянова Кристина Андреевна

Научный руководитель:

к.п.н. доцент кафедры СПиПМ

Щербак Светлана Геннадьевна

Челябинск

2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	6
1.1 Формирование навыка чтения у детей младшего школьного возраста ..	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	13
1.3 Особенности формирования навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	21
1.4 Коррекционная направленность уроков литературного чтения в процессе формирования навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	24
Выводы по первой главе	27
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	29
2.1 Организация и содержание обследования навыков чтения детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня ...	29
2.2 Состояние навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	33
2.3 Коррекционно-образовательная работа по формированию навыка чтения с детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	44
Выводы по второй главе	50
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	52
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	54
ПРИЛОЖЕНИЕ	58

ВВЕДЕНИЕ

Важность формирования и развития навыка чтения у детей подчеркивает федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, который чтение определяет, как средство сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций, как формирование представлений об окружающем мире, истории и культуре, этических представлений, нравственности. На уроках литературного чтения формируется функциональная грамотность, которая определяет основу эффективности изучения других учебных предметов при получении начального общего образования.

Проблема освоения навыками чтения у детей, получающих начальное общее образование, является одной из самых актуальных на сегодняшний день, так как чтение является одним из основных средств обучения. Проблемой усвоения навыков чтения детьми с общим недоразвитием речи III уровня занимались Р. И. Лалаева, А. Н. Корнев, Е. С. Воеводина, И. Н. Садовникова и многие другие исследователи. Е. С. Воеводина считает, что недостатки чтения оказывают негативное воздействие на весь учебный процесс, на школьную адаптацию ребят, на образование личности в целом и характер развития всей психики ребенка.

Дети с речевыми нарушениями в связи с их особенностями часто не готовы овладеть навыками чтения. Дети являются потенциальной группой риска в отношении полноценного овладения навыком чтения. На основе уровня развития психических процессов, обеспечивающих механизм чтения в норме, а также на основе недоразвития устной речи, у детей часто появляются стойкие нарушения чтения.

Примерная адаптированная основная образовательная программа начального общего образования для детей с тяжелыми нарушениями речи подчеркивает, что для детей необходимо психолого-педагогическое

сопровождение коррекционно-образовательной работы учителем-логопедом и учителем начальных классов. Поэтому на уроках литературного чтения следует включать работу по коррекции чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Учитывая все вышесказанное, можно считать тему нашего исследования «Формирование навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на уроках литературного чтения» актуальной.

Объект исследования: процесс формирования навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования: коррекционно-образовательная работа по формированию навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель исследования: теоретически изучить, практически обосновать возможность включения методов и приемов по формированию навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на уроках литературного чтения.

В соответствии с поставленной целью выделяем следующие задачи:

1. Проанализировать научно-методическую и педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить особенности овладения навыком чтения детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

3. Определить методы и приемы формирования навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, используемые на уроках литературного чтения.

Методы исследования:

1. Теоретические методы:

– анализ психолого-педагогической литературы, методики диагностического изучения детей литературу;

– сравнение теоретических и экспериментальных данных;

– обобщение результатов исследования.

2. Эмпирические:

– педагогический эксперимент;

– методы логопедической диагностики;

– беседа.

Экспериментальная база исследования: «МБОУ С(К)ОШ № 11 г. Челябинска», 454074, г. Челябинск, ул. Героев Танкограда, д.21. В исследовании приняли участие 5 учащихся 1-го класса с общим недоразвитием речи III уровня.

Содержание квалификационной работы: работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

1.1 Формирование навыка чтения у детей младшего школьного возраста

Речь является одной из центральных и самых важных психических функций, она имеет огромное воздействие на развитие детей в целом. Развитие мыслительных процессов в значительной мере зависит от развития речевой деятельности. Речь является основой овладения грамотой, куда входит чтение, и всем процессом получения знаний и умений в школе [32]. Поэтому успешность формирования умений и навыков чтения и письма часто зависят от развития устной речи, от их умения подвергнуть ее анализу. А это напрямую зависит от особенностей мышления.

Проблеме изучения навыка «чтения» посвящено немало число трудов педагогов, психологов, лингвистов, физиологов. Непосредственно на полидисциплинарной основе образовалось современное мнение об этой сложнейшей функции психики человека.

Понятие «чтение» рассматривается многими отечественными и зарубежными учеными-исследователями: Н. И. Жинкиным, И. А. Зимней, Р. И. Лалаевой, А. А. Леонтьевым, И. Н. Садовниковой, Calfee, M. Cole и другими.

Известные психолингвисты А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя и психологи А.Н. Соколов, Н.И. Жинкин понимают чтение как один из видов речевой деятельности. А речевая деятельность «представляет собой активную, целенаправленную деятельность, опосредованную языковой системой и вызванную ситуацией общения процесс отправки или получения сообщения». Поэтому, речь – это язык действия, коммуникации. Во время получения информации, человек слушает или читаем; когда мы передаем сообщение, мы говорим или пишем [30].

По мнению Р. И. Лалаевой, чтение выступает как сложный основанный на взаимодействии тела и психики процесс, в котором принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. По мнению Б. Г. Ананьева, в основе этого процесса лежат "сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем".

Чтение как вид письменной речи – наиболее трудно усваиваемый навык, который формируется позднее, чем экспрессивная речь. Письменная речь базируется на устной речи и считается наивысшим уровнем развития речевой деятельности. Сформировавшаяся вторая сигнальная система обобщается условно-рефлекторными связями, тем самым содействует развитию речи.

В письменной речи образ слова с помощью звуков устной речи изображается конкретными графемами, последовательность звуков переводится в последовательность в пространстве графем, то есть букв [14, с. 5].

Исследователь А. Н. Корнев понятие «чтение» определил с двух точек зрения [12, с. 113]:

- а) как процесс перекодировки графической (буквенной) формы слова в форму, состоящую из звуков речи;
- б) по мнению Д. Б. Эльконина, Calfee, Cole, процесс понимания письменных сообщений.

Нельзя не согласиться с мнением исследователя М. Cole, что чтение является «способом расширения средств взаимодействия индивида со средой при помощи интерпретации графических знаков», выделяя тем самым адаптивный и коммуникативный аспект этого навыка [12, с. 24].

В психолингвистике чтение определяют в качестве импрессивной речи, суть которой составляет путь от восприятия букв к усвоению значения. Полноценное прочтение текста осуществляется последовательно операциями восприятия и познания [12, с. 26].

Согласно точке зрения И. Н. Садовниковой, «акт чтения – это сложный психофизический процесс, который обеспечивается координацией мыслительной деятельности и особым образом организованной функции зрительного анализатора». Важно отметить, что мозг при чтении не регистрирует автоматически поступающие изображения, а состоит в придании им определенных значений в зависимости от контекста. Установление связей между символами слов и их значениями зависит от уровня развития человека. Важно отметить, что при чтении мозг осуществляет дифференциацию существенного и несущественного (эти понятия весьма разнятся в зависимости от мировоззрения человека)» [23, с. 9].

По мнению Т. Г. Егорова, чтение – это развитая способность, навык.

Как любой навык, чтение формируется по определённым этапам, ступеням, каждая из которых имеет свои особенности. Каждый из этих этапов тесно связан с предыдущим и последующим, постепенно переходит из одного качества в другое. «В предыдущей ступени накапливаются те элементы, которые обуславливают собой переход к последующей, более высокой стадии развития» [8, с. 4].

Н. Н. Светловская определила чтение, как автоматизированное умение по озвучиванию печатного текста, предполагающее понимание прочитанного и формирование к нему собственной оценки. Такая деятельность предполагает умение размышлять над текстом как до начала чтения, в ходе чтения и после прочтения [24, с. 10].

Исследователь М. Р. Львов писал, что «чтение представляет собой процесс перекодирования, который обеспечивает зрительный аппарат, в варианте громкого чтения. Читающий осуществляет перекодирование текста с графического кода на мыслительный и в варианте устного – на акустический код. Понимание читаемого обеспечивает мысленный код, код образов и понятий. Им ведают речевые центры мозга, оперативная память».

Чтение – источник познания, образования. Оно достигает автоматизма

и относится к умению запоминания на осознанном уровне. Также этот навык является средством логического обобщения, систематизации полученных знаний и их воспроизведения в речевом плане и использования в таких ситуациях, которые требуют реализации данного навыка. Любое чтение – вслух, про себя – предполагает активную работу воображения, зрительных представлений и так далее. Чтение порождает целый воображаемый мир, который контролируется и опытом жизни субъекта, и читаемыми текстами, и логикой, здравым смыслом [19, с. 31].

Ранние и нынешние ученые сходились в одном: чтение – это неоднородный психический процесс. Именно эта неоднородность создает сложность для овладения чтением и его изучении. Так, А. Н. Соколов писал: «Чтение, с одной стороны, является процессом чувственного познания, а с другой – представляет собой опосредованное речью отображение действительности, так как объектом восприятия представляется письменное речевое сообщение».

Некоторые зарубежные исследователи рассматривают чтение с позиций его уникальности: то, как процесс, включающий как целое – общение, видение, слушание и письмо (R.Strang), то, как процесс, в который включены все виды мышления, воображение, а также эмоциональные процессы (A.Gates) [3, с. 163-167].

Чтение как навык рассматривается в качестве сложного системного психофизиологического процесса, который осуществляется с помощью зрительного восприятия, узнавания и различения букв, соотнесения букв со звуками и звукового образа слова с его звучанием.

Сформированность когнитивных процессов и речи позволяет полагать, что ребенок младшего школьного возраста овладеет чтением без каких-либо трудностей. Навык осмысленного чтения определяет полноценная деятельность головного мозга, а точнее высоко координированная аналитическая деятельность височных, затылочных и нижне-лобных отделов двух полушарий с дифференцированным участием

речевых центров левого полушария. Самое благоприятное (чувствительное) время для обучения детей чтению – 7 лет.

В своих работах Т. Г. Егоров выделяет следующие этапы формирования навыка чтения. Каждый из них характеризуется своеобразием, качественными особенностями, своими задачами и трудностями [8, с. 23-163]:

1. Овладение звукобуквенными обозначениями.

На данной ступени ребенок младшего школьного возраста остается в течение всего добукварного и букварного периода. Дети анализируют поток речи, проводят звуко-слоговой анализ. Ребенок поначалу выделяет звук, а затем сопоставляет его с графическим изображением (буквой).

Важно также отметить, что буква правильно и успешно может быть усвоена лишь в следующих случаях:

- когда ребенок дифференцирует звуки речи;
- когда у него имеется представление об обобщенном звуке речи, о фонеме.

Для ребенка, начавшего овладевать чтением, буква не является простейшим графическим элементом. Графическая сложность букв обосновывается тем, что она складывается из нескольких (чаще всего схожих друг на друга) элементов, по-разному размещенных в пространстве по отношению друг к другу. Для этого должно быть развито пространственное представление, чтобы ребенок имел возможность изучить каждый элемент буквы, что важно для отличия букв одной от другой.

Как только ребенок усвоил букву, он начинает читать слоги и слова с определённой буквой. Но, стоит отметить, что зрительное восприятие побуквенное, то есть ребенок воспринимает лишь отдельную букву, а не целое слово или слог.

На этом этапе чтение имеет следующие характеристики: медленный темп чтения, осознание слова ребенком происходит только после произнесения вслух, при чтении предложений каждое слово читается

изолированно. Смысловая догадка почти не используется, следовательно, на этом этапе понимание прочитанного чаще бывает затруднительным.

Успешное и быстрое усвоение букв возможно лишь при достаточной сформированности фонематического восприятия, анализа, представлений, пространственных представлений, буквенного гнозиса.

Таким образом, на данном этапе дети получают представление о фонеме, учатся делить слоги и слова на звуки; выделенный из устной речи звук начинают соотносить с его оптическим символом – буквой. Понимание читаемого отделено от процесса восприятия, зрительный образ слова не вызывает ассоциаций с его значением.

2. Этап слога-аналитического (послогового) чтения.

На этом этапе обычно не встречается трудностей в узнавании букв и слиянии звуков в слоги. Единицей чтения является слог, темп чтения еще довольно медленный, однако уже имеет место смысловая догадка, особенно при чтении конца слова. Также на данном этапе чтение характеризуется стремлением повторить прочитанное слово, что позволяет ребенку попытаться узнать его посредством соотнесения его со знакомым словом в устной речи. Понимание читаемого отстает во времени от процесса зрительного восприятия.

Таким образом, на данной ступени еще остается трудность синтеза, объединения слогов в слово, трудность в установлении грамматических связей между словами в предложении. Ещё сохраняется разрыв между пониманием и целостным восприятием слова.

3. Становление синтетических приёмов чтения.

Переходным этапом от аналитического чтения к синтетическому является становления целостных способов восприятия. На данной ступени ребёнок уже читает несложные слова не по слогам, а узнаёт всё слово усвоенным опорам, то есть по фонемам и буквам. Но слова ещё не представляются зрительно привычными образами. Ребенок младшего школьного возраста трудные по структуре, малознакомые слова читает по

слогам.

4. Синтетическое чтение.

Этап синтетического чтения, характеризующийся целостным чтением. Техническая сторона не представляет трудностей для читателя, а главной задачей становится осмысливание читаемого. Смысловая догадка определяется не только содержанием прочитанного предложения, но и смыслом рассказа, темп чтения достаточно быстрый.

На заключительных этапах формирования навыков чтения учащимися младшего школьного возраста пока что затруднен языковой синтез (составление предложений из слов и текста из предложений). Понимание прочитанного вероятно лишь при достаточной степени развития лексико-грамматической стороны речи.

Таким образом, на основе отсутствия разрыва между зрительным восприятием и осмыслением, процесс чтения не представляет затруднений так. В центре внимания находится усвоение содержания текста, а не восприятие зрительных образов.

В дальнейшем навык чтения совершенствуется в отношении таких компонентов, как беглость и выразительность.

Д. Б. Эльконин, исходя из психологического анализа самого процесса чтения, даёт такое его определение: «Чтение есть воссоздание звуковой формы слова на основе его графического обозначения». Он считает, что основа обучения грамоте – работа не с буквами, а со звуками человеческой речи, и выделяет следующие ступени обучения начальному чтению [12, с. 12].

1. Формирование умственного действия звукового анализа слов – ребёнок заполняет схему звукового состава не буквами, а фишками разных цветов, которые соответствуют определенному звуку, тем самым происходит визуализация звукового образа звука.

2. Этап словоизменения, который состоит в том, что дети с помощью индивидуальных абаксов (буквенных линеек) обрабатывают механизм

ориентации на гласную и овладевают слоговым чтением.

3. Этап воссоздания звуковой формы слова, на котором осуществляется закрепление навыка чтения. При работе со схемой звукового состава слова, ребенок, выделив согласный звук, начинает соотносить его с буквенным обозначением, а затем заменяет на схеме

Таким образом, на основании анализа исследований Н. И. Жинкина, И. А. Зимней, А. А. Леонтьева, Т. Г. Егорова, Д. Б. Эльконина и др., мы определили чтение как сложный психофизиологический процесс вид речевой деятельности, осуществляемый при непосредственном участии и контроле со стороны высших отделов центральной нервной системы и при совместной деятельности зрительного, речедвигательного и слухового анализаторов. Психофизиологической основой процесса чтения является взаимодействие работы не только зрительного, речедвигательного, слухового анализаторов, но и таких психических процессов, как мышление, речь, память, внимание, воображение. Чтение – это более поздний и сложный процесс, который формируется на основе экспрессивной речи.

Чтение, как процесс, формируется по следующей периодизации, выделенной Т. Г. Егоровым. Он определил следующие этапы становления навыка чтения у детей младшего дошкольного возраста: овладение звукобуквенными обозначениями, этап слога-аналитического (послогового) чтения, становление синтетических приёмов чтения, синтетическое чтение.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Младший школьный возраст характеризуется новым и важным обстоятельством в жизни ребенка – поступлением в школу. Именно в этом возрасте формируется ряд ценностных установок, качеств личности и отношений [21]. В младшем школьном возрасте открывается значение новых социальных условий. Ребенок приобретает новую социальную роль – роль школьника, связанной с выполнением ценной взрослыми учебной

работы.

Согласно трудам Р. Е. Левиной, под общим недоразвитием речи понимается системное недостаточное формирование всех сторон речи, которые относятся к экспрессивной и импрессивной речи у детей с сохранной слуховой функцией и первично сохранной интеллектуальной деятельностью [15, с. 53].

Впервые научное объяснение общему недоразвитие речи, было дано Р. Е. Левиной в 50 – 60 – е гг. 20 века.

Именно в этот период времени была разработана психолого-педагогическая классификация отклонений речевого развития, соответствующая, прежде всего, дидактическим, прикладным целям педагогического процесса, то есть целям коррекционного обучения детей с многообразной природой и структурой дефекта.

При различных формах речевой патологии может наблюдаться общее недоразвитие речи, таких как алалия, афазия, ринолалия и дизартрия. Общее недоразвитие речи возможно наблюдать у детей при разных речевых нарушениях по клинико-педагогической классификации [31].

Согласно исследованиям Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой, возникновение общего недоразвития речи III уровня может быть обусловлено разными причинами, которые имеют либо биологическое, либо социальное происхождение. Биологические факторы могут воздействовать в любом возрасте ребенка – от периода беременности матери до поступления ребенка в школу. Биологические факторы включают такие состояния, которые сопутствуются повреждением центральной нервной системы, которые влекут так называемое резидуально-органическое поражение центральной нервной системы. К ним относятся: генетический фактор, гипоксия плода, травмы во время натального периода, перинатальная энцефалопатия, черепно-мозговые травмы, патологии течения периода беременности, обусловленные наличием токсикоза или вредных привычек матери [20,28].

Социальные причины, как правило, влияют на становление речи на ранних этапах ее развития, приводят к речевым дефектам и замедляют психическое развитие. К ним относятся: психическая депривация в период наиболее интенсивного формирования речи, частые ситуации стресса и переживаний, социальная депривация в семье, в детском саду, неблагоприятные условия воспитания, неправильная речь людей, окружающих ребенка.

Если формирование речи происходит на фоне сочетания социальных факторов и даже незначительной неполноценностью развития центральной нервной системы, то нарушения речи приобретают стойкий характер, которые проявляются общим недоразвитием речи.

Общее недоразвитие речи часто возникает также вследствие нарушений речедвигательного аппарата, которые обусловлены органическими поражениями или недоразвитием определенных отделов центральной нервной системы, а также с особенностями в строении и функционировании артикуляционного аппарата. [28].

Согласно определению Т. Б. Филичевой, третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [26].

Анализ работ А. В. Ястребовой, Т. П. Бессоновой, Л. Ф. Спириной, Р. Е. Левиной позволим нам выделить характерные признаки состояния речи у детей с третьим уровнем развития речи [1,15,25,31].

При употреблении в речи простых распространенных предложений и некоторых видов сложных дети нарушают структуру предложений вследствие пропуска или перестановки главных и второстепенных членов. Также наблюдаются трудности построения сложных предложений в обозначении последовательности событий, причинно-следственных связей. Дети могут делить длинные предложения на несколько коротких, также у детей могут быть затруднения с включением в последовательные события

всех предметы данной ситуации. В речи дети используют слова из 3-5 слогов.

Для детей с общим недоразвитием речи III уровня характерны особенности грамматического строя речи. Можно выделить следующие особенности грамматического оформления речевой деятельности:

- 1) неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже;
- 2) неправильное согласование числительных с существительными;
- 3) при использовании предлогов наблюдаются их пропуски, замены, недоговаривания;
- 4) ошибки в употреблении падежных форм множественного числа.

Недостаточно сформированным оказывается и навык словообразования. В своей речи дети применяют несложные уменьшительно-ласкательные формы существительных, единичные притяжательные и относительные прилагательные, наименования определенных профессий, префиксальные глаголы и т. д., соответствующие преимущественно результативным и частотным словообразовательным моделям. Однако адекватное объяснение значений этих слов детям представляет трудность в силу особенностей познавательной и речевой сфер. Стойкие и грубые ошибки образования не обыденных для ребенка слов проявляются в замене словообразование на словоизменение или отказом образования нового слова, применяя ситуативное высказывание. В случаях, когда дети все-таки прибегают к словообразовательным операциям, в их высказываниях пропускаются и заменяются словообразовательные аффиксы, грубо искажается звуко-слоговая структура производного слова.

Типичным проявлением общего недоразвития речи данного уровня являются сложности переноса словообразовательных навыков на новый речевой материал.

Также отмечаются ошибки в словоизменении, которые приводят к

нарушению синтаксической связи слов. К числу таких ошибок могут быть отнесены следующие:

- 1) смешение окончаний некоторых существительных мужского и женского рода;
- 2) замена окончаний существительных среднего рода в именительном падеже окончанием существительных женского рода;
- 3) склонение имен существительных среднего рода как существительных женского рода;
- 4) неправильные падежные окончания слов женского рода с основой на мягкий согласный;
- 5) неправильное соотнесение существительных и местоимений;
- 6) ошибочные ударения в слове;
- 7) неправильное согласование существительных и прилагательных, особенно среднего рода.

Для общего недоразвития речи III уровня характерны следующие ошибки лексической стороны речи:

- 1) неточное обобщения понятий и абстрактных слов и слов с переносным значением;
- 2) незнание названий слов, которые не используются ребенком;
- 3) неточность употребления слов для обозначения животных, птиц, рыб, насекомых и т.п.;
- 4) изменение названий профессий с существительного на глагол.

Также отмечаются ошибки, которые характеризуются лексическими заменами: смешения по признакам внешнего сходства, видо-родовые смешения, замены в рамках одного ассоциативного поля и т. п.

У детей с общим недоразвитием речи III уровня бедный словарный запас, выражающих оттенки значений, который отражается у неумения отличить общую корневую часть слова

Отмечаются и особенности в связной речи, проявляющиеся в построении развернутых фраз и их оформления. Характерными

особенностями являются:

- 1) нарушение связности и последовательности рассказа;
- 2) смысловые пропуски существенных элементов сюжетной линии;
- 3) заметная фрагментарность изложения;
- 4) нарушение временных и причинно-следственных связей в тексте.

Все вышеперечисленные особенности речи обусловлены недостаточной речевой активностью детей и неспособностью выявить главные и второстепенные элементы его смысла и связей между ними, с невозможностью четкого построения целостной композиции текста. При построении предложений дети опускают или переставляют отдельные члены предложения, заменяют сложные предлоги простыми.

Трудными для ребенка является воспроизведение слов со сложным слоговым составом слова. Наблюдаются персеверации (повторение), антиципации (уподобление одного слога другому), добавление лишних звуков, усечение слогов, перестановка слогов, добавление слогов или слогаобразующей гласной.

Фонетическое оформление речи у детей с III уровнем речевого развития имеет также недоразвитие, то есть звукопроизношение с неточной артикуляцией, слуховая дифференциация затруднена. Чаще всего наблюдаются нарушения произношения свистящих, шипящих, [л, л', р, р'], дефекты озвончения и смягчения [32, с. 62-105].

Одной из самых частых причин общего недоразвития речи является слабость акустико-гностических процессов, то есть у детей в условиях сохранной слуховой функции наблюдается снижение умения воспринимать звуки речи. В случае нарушения слухового восприятия детям сложно различать признаки звуков по акустическим признакам, это приводит к нарушению звукопроизношения и слоговой структуры слова.

Таким образом, для третьего уровня речевого недоразвития характерны пробелы в развитии фонетико-фонематической системы, лексико-грамматического строя, кажущиеся несущественными, однако их

совокупность вызывает у ребенка значительные затруднения при обучении в школе.

Длительное время остаются несформированными некоторые неречевые процессы [9]. В свою очередь неполноценная речевая деятельность отражается на формировании сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.

А. В. Ястребова и Т. П. Бессонова, А. А. Алмазова и О. Е. Грибова определяют следующие особенности детей младшего школьного возраста с третьим уровнем развития речи с психолого-педагогической точки зрения [1, 32]:

1. Неустойчивость внимания, снижение уровня его произвольности, ограниченность его распределения.

2. Недостаточная наблюдательность к языковым умениям.

3. Особенности развития словесно-логического мышления, которые обуславливают трудности овладением вербально-логическими операциями при сохранном наглядно-образном и наглядно-логическом мышлении.

4. Недостаточная способность к запоминанию (при сравнительно сохранной смысловой, логической памяти у детей обнаруживается снижение вербальной памяти, страдает продуктивность запоминания. Объем зрительной памяти близок к норме, однако слуховая память снижена. Дети забывают сложные инструкции, пропускают элементы и нарушают последовательность заданий).

5. Недостаточный уровень развития контроля.

6. Трудности овладения абстрактными понятиями учебного материала, однако при условии минимизации словесного оформления дети лучше воспринимают информацию.

7. Недостаточный уровень сформированности речемыслительной деятельности, которое проявляется в трудностях вербализации действий и операций мыслительного процесса, собственного замысла, алгоритмов решения задач, адекватности выбора решения.

8. Особенности развития мелкой моторики, которые проявляются в недостаточной ловкости и координации пальцев рук, заторможенности движений, застревании на одной позе.

9. Особенности развития воображения характеризуется тем, что у детей по-другому развиваются творческие способности. Представления о предметах оказываются неточными, опыт детей закрепляется в слове, что приводит к отстающему образованию понятий [18, с. 152].

10. Особенности развития личности, которые проявляются в неуверенности в себе, заниженной самооценки, различной степени переживания своих особенностей развития. Детям с общим недоразвитием речи III уровня свойственна пассивность, зависимость от мнения окружающих, а также склонность к спонтанному поведению. У учеников первых классов наблюдается сниженная работоспособность, связанная со стрессовыми реакциями и отрицательными эмоциями.

Таким образом, общее недоразвитие речи III уровня — это системное нарушение, возникающее вследствие как биологических, так и социальных причин, которые могут оказывать свое негативное влияние в любой период развития речи ребенка.

Для детей с общим недоразвитием речи III уровня характерны лексико-грамматические и фонетико-фонематические нарушения. В устной речи детей, находящихся на третьем уровне речевого развития, наблюдаются аграмматичные фразы, неправильное или неточное употребление некоторых слов, фонетические недостатки разной степени проявлений и сложности.

Недостаточно сформированы сенсорная, интеллектуальная и аффективно-волевая сферы. Учебный материал дети воспринимают слабо, степень его усвоения низкая несмотря на то, что речь внешне сформирована. Впоследствии общее недоразвитие речи начинает отражаться на усвоении других учебных предметов.

1.3 Особенности формирования навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Формирование навыка чтения у детей с общим недоразвитием речи III уровня осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения. С. Н. Сазонова подчеркивает, что сложность этого процесса обусловлена его неоднородностью: с одной стороны, чтение – процесс непосредственного чувственного познания, а с другой, представляет собой опосредствованное отражение действительности [23].

Вопросы особенностей чтения детей с речевой патологией, в частности с общим недоразвитием речи, отражены в работах Г. В. Чиркиной, С. Н. Сазоновой, Т. А. Фотековой, Т. Б. Алтуховой, М. Н. Русецкой, Р. И. Лалаевой, А. Н. Корневым и многих других.

Для более глубокого понимания проблемы необходимо ввести термин, характеризующий нарушения чтения – дислексия. Дислексия – это частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера [17, с. 444].

Дислексия проявляется примерно в возрасте семи лет, когда дети начинают овладевать навыком чтения. Согласно статистическим данным, данное нарушение встречается редко, у мальчиков в 3-4 раза чаще, чем у девочек. Однако дислексия наблюдается примерно у 5–8% обучающихся младшего школьного возраста. Нарушения чтения становятся ясными ко 2-му классу обучения в школе, когда навык чтения в норме уже должен быть сформирован. С возрастом возможна компенсация данного нарушения, однако во многих случаях оно остается в старшем возрасте [3, с. 55].

Общее недоразвитие речи третьего уровня характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [28]. Таким образом, нарушения чтения будут обусловлены особенностями развития лексико-

грамматического и фонетико-фонематического строя речи.

Технику чтения, как известно, составляют 4 компонента: осознанность, беглость, выразительность, правильность. Каждый компонент формируется в качестве умения, которое при регулярном и систематическом выполнении упражнений преобразуется в навык, т. е. осуществляется без напряжения, почти или совсем автоматически и впоследствии применяется для успешного изучения других школьных дисциплин.

Чтение у детей данного уровня речевого недоразвития в основном является неверным, побуквенным, угадывающим. наблюдается также и недостаточно полное понимание прочитанного. Наиболее трудным для понимания читаемого является присутствие в тексте таких частей речи, как местоимения, союзы, предлоги. Метафоры и сравнения чаще всего остаются недоступными для их понимания.

Проанализировав работы Г. И. Жаренковой, Б. Г. Ананьева, Г. А. Каше, О. М. Казарцевой, Р. И. Лалаевой, можно выделить следующие специфические ошибки чтения у детей младшего школьного возраста с недоразвитием речи [7, 10,11,14]:

1. Замены и смешения звуков при чтении (замены и смешения чаще всего фонетически близких звуков (звонких и глухих, аффрикат и звуков, входящих в их состав, и др.).

2. Замены графически сходных оформлений слова и букв (замены букв:Х — Ж, П — Н, З — В и др. и замен звуков, которые сходны по буквенному составу, но отличаются по значению).

3. Чтение по догадке с частой заменой слов (трудности формирования представлений звукобуквенного состава слова приводят к тому, что звуковой образ слога или слова не сразу узнается. В процессе чтения будут многократное повторение отдельных букв или слогов, пропуски, перестановки, замены).

4. Побуквенное чтение (нарушение слияния звуков в слоги и слова,

буквы называются поочередно).

5. Искажения звукослоговой структуры слова (искажение, которые проявляются в пропусках согласных при стечении, согласных и гласных при отсутствии стечения, добавлениях, перестановках звуков, пропусках, перестановках слогов и др.).

6. Нарушения понимания прочитанного (на уровне отдельного слова, предложения и текста).

7. Аграмматизмы при чтении (изменение числа и падежных окончаний существительных; неправильное согласование в роде, числе и падеже существительного и прилагательного; неправильное употребление окончаний существительных в сочетаниях с числительными; изменение числа местоимений; изменение числа, вида, времени глаголов; изменение рода глаголов прошедшего времени; пропуски, смешения предлогов и союзов; нарушения структуры предложения: пропуски, добавления, перестановки слов).

8. Замедленный темп чтения, который является следствием многократных повторений, букв и слогов, пропусков, перестановок, замен, трудностей узнавания букв.

Таким образом, у младших школьников с общим недоразвитием речи отмечаются специфические ошибки чтения, обусловленные, прежде всего имеющимся у данной категории детей преимущественно нарушением устной речи, отклонением в формировании различных речевых компонентов (звукопроизношения, слоговой структуры слова, фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи). Наблюдаются пропуски, замены, смешения букв, слогов вследствие фонетико-фонематического недоразвития, непонимания прочитанного, наблюдаются аграмматизмы вследствие недоразвития лексико-грамматического строя речи: изменение падежных окончаний, угадывание, нарушения словообразования и словоизменения.

1.4 Коррекционная направленность уроков литературного чтения в процессе формирования навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Примерная адаптированная основная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи определяет урок литературного чтения как основной учебный предмет основной образовательной программы, одним из направлений которого является коррекционно-развивающее. Данное направление позволяет на уроках литературного чтения включать задачи по преодолению нарушений устной речи, чтения, вторичных проявлений в отношении развития мышления, памяти, воображения, а также по развитию коммуникативно-речевых умений обучающихся с тяжелыми нарушениями речи [22].

Согласно вышеупомянутому нормативному документу, целью уроков литературного чтения является формирование читательской компетенции обучающихся с тяжелыми нарушениями речи: овладение техникой чтения, пониманием прочитанного и прослушанного произведения, знанием книг и умением их самостоятельного выбора, сформированного духовной потребностью к книге и чтению.

Основными задачами уроков литературного чтения, согласно примерной адаптированной образовательной программе для детей с тяжелыми нарушениями речи, являются:

- обучение сознательному, правильному, беглому, выразительному чтению, чтению вслух и про себя;
- освоение общекультурных навыков чтения, формирование умений понимать содержание художественного произведения, работать с текстом;
- овладение коммуникативной культурой, обогащение и активизация речи обучающихся, формирование умения выражать свои мысли;
- расширение и углубление знаний обучающихся об окружающем мире;

– формирование нравственного сознания и эстетического вкуса, понимания духовной сущности произведений;

– формирование у обучающихся интереса к книгам, к самостоятельному чтению;

– коррекция нарушений устной и письменной речи (обогащение словарного запаса, уточнение значений слов, преодоление аграмматизма, расширение речевой практики обучающихся, развитие их познавательной деятельности, мыслительных операций, интеллектуальных, организационных умений).

Таким образом, ребенок к концу освоения программы должен владеть следующими навыками: соблюдать орфоэпические нормы при чтении вслух; понимать содержание предлагаемого текста; использовать выборочное чтение с целью нахождения необходимого материала; находить информацию, заданную в тексте в явном виде; формулировать простые выводы, интерпретировать и обобщать содержащуюся в тексте информацию; анализировать содержание, языковые особенности и структуру текста.

Преодоление общего недоразвития речи должно быть комплексным и систематичным, поэтому учебные предметы, в том числе и урок литературного чтения, должны способствовать коррекции нарушений устной речи, профилактике и коррекции нарушений чтения и письма, препятствующих полноценному усвоению программы по всем предметным областям, формированию полноценной речемыслительной деятельности.

А. К. Аксёнова определяет урок литературного чтения как средство нравственного, этического, эстетического воспитания. Она выделяет следующие направления уроков литературного чтения в преодолении речевого развития: расширение и уточнение словарного запаса детей, развитие связной речи: дети строят рассказ на основании заданных вопросов, преодоление недостатков произношения [2, с. 43-44].

В. В. Федина обозначила следующие направления работы по

развитию речи на уроках литературного чтения: формирование звуковой культуры речи, формирование лексического строя речи младших школьников, формирование синтаксического строя речи, уровень текста.

Формирования произносительной стороны речи включает работу над орфоэпическими нормами, над развитием интонационных способностей.

Направление по формированию лексического строя речи является наблюдение за словом в художественных произведениях и активизация словаря. Здесь от детей добиваются свободного владения всеми языковыми средствами и адекватного восприятия смысла слов в контексте. Словарная работа ведется над синонимами, антонимами, омонимами, фразеологизмами, устаревшими словами и т.д.

При работе над синтаксисом и текстом выделяют важность пересказа и монологической речи.

В коррекционной школе конкретные задачи обучения пересказу определяются следующим образом:

- научить детей подробно своими словами передавать содержание прочитанного;
- научить детей передавать содержание прочитанного подробно и близко к тексту;
- научить детей сжато передавать содержание прочитанного.

Таким образом, основными задачами уроков литературного чтения являются обучение чтению вслух и про себя, формирование понимания прочитанного, овладение коммуникативными нормами, обогащение словаря, углубление знаний об окружающем мире, формирование нравственности, коррекция устной и письменной речи. Можно выделить следующие направления коррекционной работы с детьми с общим недоразвитием речи III уровня на уроках литературного чтения: развитие произносительной стороны речи, развитие лексико-грамматической стороной речи, развитие связной речи.

Выводы по первой главе

В результате анализа психолого-педагогической и специальной литературы мы выяснили, что чтение – это вид письменной речи, который является одним из сложнейших психофизиологических процессов речевой деятельности, который осуществляется с помощью тесного взаимодействия высших отделов центральной нервной системы, зрительного, слухового, речедвигательного анализаторов, а также определенного уровня развития высших психических функций. Чтение – это процесс, который заключается в перекодировке зрительных образов букв в звуковой образ, то есть звучание.

Процесс чтения можно считать начавшимся, когда ребенок зрительно воспринимает, различает и узнает буквы. Для этого необходимо, чтобы у ребенка были хорошо развиты все высшие психические функции, в том числе и речь, аналитическая деятельность. Поэтому сензитивный период для формирования навыка чтения – 7 лет.

Т. Г. Егоровым было выделено 4 этапа формирования навыка чтения, каждый из этапов характеризуется своими особенностями: овладение звукобуквенными обозначениями, этап слога-аналитического (послогового) чтения, становление синтетических приёмов чтения, синтетическое чтение.

Изучив клинико-психолого-педагогическую характеристику детей с общим недоразвитием речи III уровня, мы выявили, что для детей данной категории характерны особенности в развитии фонетико-фонематической, лексико-грамматической сторон речи. В устной речи детей, находящихся на третьем уровне речевого развития, наблюдаются аграмматичные фразы, неправильное или неточное употребление некоторых слов, фонетические недостатки разной степени проявлений и сложности, трудности связного высказывания, неразличение звуков по их акустическим и артикуляционным характеристикам.

Также у детей обнаруживается особое состояние психических

процессов, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер. У детей наблюдаются трудности в зрительно-пространственной ориентировки, трудности удержания внимания, снижение объема памяти и др. Учебный материал дети воспринимают слабо, степень его усвоения низкая несмотря на то, что речь внешне сформирована. Впоследствии общее недоразвитие речи начинает отражаться на усвоении других учебных предметов.

Согласно требованиям примерной адаптированной основной образовательной программе начального общего образования для детей с тяжелыми нарушениями речи, урок литературного чтения является важным учебным предметом образовательной программы. Урок литературного чтения может быть коррекционно направлен и решать в преодолении общего недоразвития речи III уровня следующие задачи: развитие звукопроизносительной стороны речи, работа с лексико-грамматической стороной речи, развитие связной речи.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

2.1 Организация и содержание обследования навыков чтения детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Для проведения обследования нами была использована методика Т. В. Ахутиной и О. Б. Иншаковой [2, с. 110–115]. Данная нейропсихологическая методика позволяет подробно оценить процесс формирования навыка чтения у детей. Для этого авторы предлагают исследовать уровень сформированности читательских умений у детей первого класса на начало обучения. Данная методика позволила в ходе нашего исследования оценить то, как у детей с общим недоразвитием речи III уровня формируются навыки чтения на начальном этапе обучения в школе.

В процессе изучения формирования навыков чтения детей нами было проведено обследование, состоящее из девяти заданий, предлагаемых авторами.

Задание 1. Чтение отдельных букв

Цель: изучить чтение малочастотных строчных и заглавных букв.

Оценивались продуктивность выполнения задания и посредством подсчета правильно прочитанных букв, также отмечались количество и характер допущенных ошибок. Указываются следующие виды ошибок:

- пропуск букв, замены, вставки, перестановки;
- смешение букв по их акустико-артикуляционным и оптическим сходствам;
- ошибки зрительного слежения, т.е. в направлении справа налево.

Задание 2. Чтение слогов.

Цель: изучить чтение простых слогов, состоящих из двух букв.

Оценивалась правильность выполнения задания путем подсчета правильно прочитанных слогов целиком, по буквам, после повтора букв или слога. Также подсчитывалось количество и отмечались характер следующих допущенных ошибок:

– смешение букв по акустико-артикуляционным и оптическим сходствам:

– пропуск, вставки, перестановки гласных и согласных букв;

– ошибки зрительного слежения.

Задание 3. Чтение трех- четырехсложных слогов.

Цель: изучить чтение слогов со стечением согласных букв и слогов, в которых обозначена мягкость гласными буквами Я, Ё, Ю, И, Е и мягким знаком.

Производилась оценка продуктивности выполнения задания, где подсчитывались правильно прочитанные слоги целиком, с продуктивным повтором. Также подсчитывалось количество таких ошибок, как смешение согласных по акустико-артикуляционному и оптическому сходству, вставки, пропуски, перестановка букв, ошибки выбора зрительного слежения.

Задание 4. Чтение частотных слов.

Цель: изучить фонетическое чтение часто встречающихся слов.

При оценке правильности выполнения задания подсчитывалось общее количество правильно прочитанных слов различными способами (целостно, по слогам, по буквам, слияниями). При оценке количества допущенных ошибок подсчитывались такие ошибки, как пропуски букв, вставки, пропуски, перестановки букв, смешение букв, акустико-артикуляционным и оптическим характеристикам, также количество необоснованных пауз, постановка неправильного ударения, ошибки зрительного слежения (построчно либо или по направления слева направо).

Задание 5. Чтение низкочастотных слов.

Цель: изучить правильность фонетического чтения редко

встречающихся слов различной длины.

Оценивались продуктивность выполнения задания посредством подсчета правильно прочитанных слов целиком, буквами, слогами, слияниями. Также отмечались количество и характер допущенных ошибок. Указывались следующие виды ошибок: пропуски, вставки, перестановки букв, смешение гласных и согласных букв по акустико-артикуляционным и оптическим сходствам, необоснованные паузы, ошибки в постановке ударения, ошибки зрительного слежения.

Задание 6. Орфоэпическое чтение частотных слов.

Цель: изучить способность читать частотные слова по правилам орфоэпии.

При оценке продуктивности подсчитывалось общее количество слов, прочитанных целиком и по слогам и орфоэпически правильно, также слов, правильно прочитанных целиком, по слогам, по буквам, слияниями, но орфоэпически неправильно.

Оценивая допущенные ошибки, мы считали общее количество следующих ошибок:

- пропуски, перестановки, вставки букв;
- смешение букв, близких по оптическим и акустико-артикуляционным характеристикам;
- необоснованные паузы (разрыв слияний);
- ошибки постановки ударения;
- ошибки зрительного слежения (чтение строк или слежение справа налево).

Задание 7. Орфоэпическое чтение низкочастотных слов.

Цель: изучить овладение навыка орфоэпического чтения низкочастотных слов.

Оценка производилась аналогично заданию 6.

Задание 8. Чтение квазислов.

Цель: изучить навык чтения несуществующим на русском языке слов.

Сначала определялось общее количество правильно прочитанных слов целиком, по слогам, буквами, слияниями. Затем считалось общее количество таких ошибок: пропуски, вставки, перестановки букв, по акустическим, артикуляционным и оптическим характеристикам, также ошибки зрительного слежения.

Задание 9. Чтение текстов различной сложности.

Цель: изучить чтения, различных по уровню сложности.

Оценка данного задания проводилось по следующим параметрам:

1. Продуктивность чтения (общее количество правильно прочитанных слов целиком, слогами, словами, слияниями).
2. Скорость чтения (фиксировалось время, за которое был прочитан текст).
3. Способ чтения (выявлялся освоенный ребенком способ чтения: словосочетаниями или группами слов, слитным или отрывистым слоговым чтением, целыми словами, слияниями, по буквам).
4. Количество и характер ошибок (пропуски, вставки и перестановки букв, смешение по акустико-артикуляционным и оптическим сходствам, ошибки постановки ударения, интонационные ошибки, неверный выбор направления чтения и потеря строки).
5. Выразительность чтения.
6. Выбор направления зрительного слежения.
7. Пересказ текста (оценивались способность пересказать адекватно тексту, полностью не соответствующе тексту, неспособность пересказать)
8. Доступность текста (отмечалось использование пальца во время слежения по тексту и рука, которой производится слежение: правая или левая).

Таким образом, комплексная оценка всех выполненных заданий по данной методике позволяет установить продуктивность (правильность) чтения, способ чтения и преобладающие в чтении ошибки.

2.2 Состояние навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

На основе вышеописанных теоретических основ и анализа литературы, нами было проведено обследование навыков чтения детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Экспериментальное исследование проводилось по ранее описанной нами методике Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой.

В нашем исследовании приняло участие 5 учащихся 1-го класса с общим недоразвитием речи III уровня.

Таблица 1 – Экспериментальная группа детей

№ п/п	Имя ребенка	Возраст на момент обследования	Логопедическое заключение
1.	Мария	8 л. 1 мес.	Общее недоразвитие речи (III уровень)
2.	София	7 л. 4 мес.	Общее недоразвитие речи (III уровень)
3.	Александр К.	7 лет. 8 мес.	Трудности усвоения письменной речи, общее недоразвитие речи (III уровень)
4.	Никита	6 л. 11 мес.	Стертая дизартрия, общее недоразвитие речи (III уровень)
5.	Александр О.	7 л. 5.мес	Стертая дизартрия, общее недоразвитие речи (III уровень)

Далее представим результаты обследования состояния чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Таблица 2 – Результаты изучения чтения отдельных букв

№ п/п	Имя ребенка	Результаты обследования		
		Продуктивность выполнения	Количество допущенных ошибок	Характер допущенных ошибок
1.	Мария	17 букв	3	Замены Б-П, Д-Т, З-С. Пропуск буквы Х.

Продолжение таблицы 2

2.	София	20 букв	0	Пропуск буквы Э.
3.	Александр К.	18 букв	2	Смешение Ш-Щ. Замена Ё-Е. Пропуск буквы Х, Э, Ч.
4.	Никита	17 букв	3	Смешения З-С, Б-П, Д-Т. Пропуск буквы Ю, Х.
5.	Александр О.	14 букв	6	Смешения Г-К, З-С, Б-П, Д-Т. Замены Г- К, С-З.

Согласно результатам обследования, ошибки при чтении букв наблюдаются у большинства детей. У двоих детей наблюдались замены по акустико-артикуляционным сходствам (Г-К, З-С и др.). Это связано с тем, что у детей недостаточный уровень развития фонематического восприятия, дети заменяют данные звуки и в устной речи. У троих детей отмечаются смешения букв по акустико-артикуляционным характеристикам, что также обусловлено недостаточным уровнем развития фонематического восприятия. У одного ребенка отмечаются замены по оптическим характеристикам (Е-Ё). Это связано с трудностями выделения основных отличительных признаков. У одного ребенка ошибок при чтении букв не наблюдалось.

Далее представим результаты обследования чтения слогов.

Таблица 3 – Результаты изучения чтения слогов

№ п/п	Имя ребенка	Способ чтения	Продуктивность выполнения	Количество ошибок	Характер допущенных ошибок
1.	Мария	Целиком	7	2	Замены по акустико-артикуляционному сходству
		По буквам	0	0	
		После продуктивного повтора	3	0	
2.	София	Целиком	12	0	Ошибки отсутствуют
		По буквам	0	0	
		После продуктивного повтора	0	0	

Продолжение таблицы 3

3.	Александр К.	Целиком	4	0	Замены и смешения по акустико-артикуляционному сходству. Ошибки зрительного слежения: справа налево.
		По буквам	2	3	
		После продуктивного повтора	3	0	
4.	Никита	Целиком	4	2	Смешения по акустико-артикуляционным сходствам, искажения звукопроизношения.
		По буквам	1	0	
		После продуктивного повтора	3	2	
5.	Александр О.	Целиком	5	2	Смешения и замены по акустико-артикуляционным сходствам, искажение произношения звуков
		По буквам	2	0	
		После продуктивного повтора	2	1	

Согласно вышеизложенным результатам проведения данного задания, мы выявляли, что у одного ребенка ошибок при чтении не наблюдалось, у остальных детей количество ошибок варьируется от 2 до 4. Но чтение большинства слогов оказалось продуктивным.

Чаще всего ошибки у детей связаны с заменами и смешениями звуков по акустико-артикуляционным сходствам (Т-Д, К-Г, П-Б), что говорит о наличии недостаточного уровня развития дифференциации данных звуков. Также у 2 детей (Никита и Александр О.) наблюдалось искаженное произношение звуков, которое обусловлено таким нарушением речевого развития, как стертая дизартрия. Также наблюдались ошибки зрительного слежения у одного ребенка.

Далее мы изучали навык чтения на материале чтения трех- и четырехбуквенных слогов.

Таблица 4 – Результаты изучения чтения трех- и четырехбуквенных слогов

№ п/п	Имя ребенка	Способ чтения	Продуктивность выполнения	Количество ошибок	Характер допущенных ошибок
-------	-------------	---------------	---------------------------	-------------------	----------------------------

Продолжение таблицы 4

1.	Мария	Целиком	6	2	Замены по акустико-артикуляционному сходству. Пропуск букв, вставки букв.
		По буквам	3	1	
		После продуктивного повтора	0	0	
2.	София	Целиком	8	2	Вставки букв.
		По буквам	2	0	
		После продуктивного повтора	0	0	
3.	Александр К.	Целиком	4	0	Замены и смешения по акустико-артикуляционному сходству. Ошибки зрительного слежения.
		По буквам	2	3	
		После продуктивного повтора	3	0	
4.	Никита	Целиком	3	2	Смешения по акустико-артикуляционным сходствам, искажения прочитанного в произношении. Пропуск букв.
		По буквам	4	0	
		После продуктивного повтора	2	1	
5.	Александр О.	Целиком	2	0	Смешения и замены по акустико-артикуляционным сходствам, искажение произношения. Вставки букв.
		По буквам	4	3	
		После продуктивного повтора	2	1	

Согласно результатам изучения чтения слогов, состоящих из 3 и 4 букв, мы выявили, что выполнение данного задания оказалось продуктивным для детей. Большинство детей слоги прочитали целиком, у одного из детей преобладало чтение по буквам.

Проанализировав все ошибки, мы определили, что преобладают замены и смешения звуков по акустико-артикуляционным сходствам, которые выделяются в устной речи детей. Также преобладали вставки букв в слова со стечениями (ВЛА-ВАЛА, ШМО-ШИМО, ВНУ-ВАНУ) и пропуски букв (ИНТ-ИТ, ТЪЕ-ТЕ), вследствие трудностей переключения

одного артикуляционного уклада на другой. Медленнее и с меньшей продуктивностью дети читали слова, которые имеют стечения, так как им требовалось время для поиска нужной артикуляционной позы. У одного ребенка наблюдались ошибки зрительного слежения.

Проверяя чтение частотных слов, мы определили следующие результаты.

Таблица 5 – Результаты изучения чтения частотных слов

№ п/п	Имя ребенка	Способ чтения	Продуктивность выполнения	Количество ошибок	Характер допущенных ошибок
1.	Мария	Целиком	2	1	Замены по акустико-артикуляционному сходству. Вставка букв (АПТЕКА-АПАТЕКА), ошибки ударения.
		По слогам	4	3	
		По слияниям	0	0	
		По буквам	0	0	
		С продуктивным повтором букв или слогов	2	0	
2.	София	Целиком	9	0	Вставки букв (МЕТРО-МЕТАРО, АПТЕКА-АПЫТЕКА).
		По слогам	1	2	
		По слияниям	0	0	
		По буквам	0	0	
		После продуктивного повтора	0	0	
3.	Александр К.	Целиком	1	2	Замены и смешения по акустико-артикуляционному сходству. Вставка букв (МЕТРО-МЕТАРО, КНИГИ-КАНИГИ, АПТЕКА-АПАТЕКА).
		По слогам	3	4	
		По слияниям	1	0	
		По буквам	0	0	
		После продуктивного повтора	1	1	
4.	Никита	Целиком	2	2	Смешения по акустико-артикуляционным сходствам, искажения прочитанного в произношении. Пропуск букв (МЕТРО-МЕТО, КНИГИ-КИГИ, АПТЕКА-АТЕКА).
		По слогам	3	2	
		По слияниям	1	0	
		По буквам	2	0	
		После продуктивного повтора	0	0	

Продолжение таблицы 5

5.	Александр О.	Целиком	2	0	Смещения и замены по акустико-артикуляционным сходствам, искажение произношения. Вставка букв (МЕТРО-МЕТЫРО), пропуск букв (КНИГИ-КИГИ, АПТЕКА-АТЕКА, МАГАЗИН-МАЗИН)
		По слогам	3	4	
		По слияниям	0	0	
		По буквам	0	1	
		После продуктивного повтора	1	1	

Из таблицы видно, что преобладающий способ чтения – слоговой. В более сложных словах со стечениями согласных дети переходили на более простые способы чтения – слияниями и по буквам.

У детей наблюдались замены и смещения по акустико-артикуляционному сходству, у четырех детей вставки букв, у двух пропуск букв. Наибольшее количество ошибок (вставки и пропуски букв) допускалось при чтении слов, где присутствуют стечения согласных, вследствие трудностей переключения артикуляционных поз.

Представим результаты обследования чтения низкочастотных слов.

Таблица 6 – Результаты обследования навыка чтения низкочастотных слов

№ п/п	Имя ребенка	Способ чтения	Продуктивность выполнения	Количество ошибок	Характер допущенных ошибок
1.	Мария	Целиком	2	1	Замены по акустико-артикуляционному сходству. Вставка букв (БРОВИ-БЫРОВИ, КЛЁНЫ-КАЛЁНЫ). Ошибка при постановке ударения (люДИ, мяИ).
		По слогам	4	2	
		По слияниям	1	1	
		По буквам	0	0	
		С продуктивным повтором букв или слогов	1	0	

Продолжение таблицы 6

2.	София	Целиком	6	0	Пропуск буквы(ПАРТА-ПАТА), ошибки ударения(мяИ)
		По слогам	2	1	
		По слияниям	1	0	
		По буквам	0	0	
		После продуктивного повтора	1	0	
3.	Александр К.	Целиком	2	1	Замены и смешения по акустико-артикуляционному сходству. Необоснованные паузы в словах со стечением согласных. Вставка букв (БРОВИ-БАРОВИ, КЛЁНЫ-КАЛЁНЫ). Ошибки ударения (мяИ, шАры, бровИ), пропуск букв (ШУТКА-ШУКА). Ошибки зрительного слежения.
		По слогам	3	5	
		По слияниям	0	0	
		По буквам	0	0	
		После продуктивного повтора	0	1	
4.	Никита	Целиком	1	2	Смешения по акустико-артикуляционным сходствам, искажения прочитанного в произношении. Необоснованные паузы. Пропуск букв (БРОВИ-БОВИ, КЛЁНЫ-КЁНЫ), вставка букв(ЛЮК-ЛЮКА). Ошибки ударения (вазА, мяИ, кленЫ)
		По слогам	2	2	
		По слияниям	1	1	
		По буквам	2	0	
		После продуктивного повтора	1	0	
5.	Александр О.	Целиком	2	0	Смешения и замены по акустико-артикуляционным сходствам, искажение произношения. Вставка букв (БРОВИ-БАРОВИ), пропуск букв (ШУТКА-ШУКА). Ошибки ударения (мяИ, людИ). Необоснованные паузы.
		По слогам	3	5	
		По слияниям	0	0	
		По буквам	0	1	
		После продуктивного повтора	1	0	

По данным, которые продемонстрированы в таблице, вы пришли к выводу, что у большинства детей звуки по акустико-артикуляционным

характеристикам смешиваются и заменяются. Также при чтении данных слов у всех детей наблюдались ошибки при постановке ударения.

У троих детей наблюдались вставки и/или пропуски букв в словах.

У троих детей встречались необоснованные паузы. Данные ошибки были вследствие неувоенного детьми правила об обозначении мягкого согласного следующей гласной при чтении букв с мягкими согласными звуками.

У одного ребенка наблюдались ошибки зрительного слежения.

В большинстве случаев по мере усложнения слов, темп чтения замедлялся, а количество ошибок увеличивалось.

Представим результаты изучения чтения квазислов.

Таблица 7 – Результаты изучения чтения квазислов

№ п/п	Имя ребенка	Способ чтения	Продуктивность выполнения	Количество ошибок	Характер допущенных ошибок
1.	Мария	Целиком	2	0	Замены по акустико-артикуляционному сходству. Вставка букв (КАВРА-КАВАРА).
		По слогам	4	1	
		По слияниям	2	2	
		По буквам	0	0	
		С продуктивным повтором букв или слогов		1	
2.	София	Целиком	3	1	Смешение согласных по акустическому и оптическому (Е-Ё) признакам.
		По слогам	3	2	
		По слияниям	1	0	
		По буквам	0	0	
		После продуктивного повтора	1	1	
3.	Александр К.	Целиком	0	0	Замены и смешения по акустико-артикуляционному сходству. Вставка букв (ДЯЧНЯ-ДАЧЕНА, КАВРА-КАВЫРА) Ошибки ударения (сЮтнё), пропуск букв (ТИПНЕ-ТИНЕ).
		По слогам	3	2	
		По слияниям	3	2	
		По буквам	0	1	
		После продуктивного повтора	0	1	

Продолжение таблицы 7

4.	Никита	Целиком	1	0	Смешения по акустико-артикуляционным сходствам, искажения прочитанного в произношении. Вставка букв (РЫЦ-РЫЦА, ДЯЧНА-ДЯЧЕНА),
		По слогам	2	1	
		По слияниям	3	2	
		По буквам	1	1	
		После продуктивного повтора	1	0	
5.	Александр О.	Целиком	0	0	Смешения и замены по акустико-артикуляционным сходствам, искажение произношения. Вставка букв (КАВРА-КАВЫРА, СЮТНЁ-СЮТИНЁ, ТИПНЕ-ТИПЕНА) пропуск букв (ШОЧ-ШО, ДЯЧНА-ДЯЧА). Ошибки ударения (сЮтнё).
		По слогам	2	1	
		По слияниям	4	3	
		По буквам	0	1	
		После продуктивного повтора	1	0	

Проведя анализ допущенных детьми ошибок, мы пришли к выводу, что у детей преобладают смешения и замены звуков по акустико-артикуляционным сходствам, у одного ребенка мы наблюдали ошибки по оптическому сходству (Е-Ё), вследствие трудностей дифференциации данных букв, выделению их отличительных признаков.

У детей при выполнении данного задания увеличилось количество ошибок по сравнению с чтением существующих слов.

Также одной важной особенностью чтения являлось замедление чтения слов с более сложной слоговой структурой.

Заключительным заданием нашего эксперимента стало изучение чтения на уровне текста.

Таблица 8 – Результаты изучения чтения текстов.

№ п/п	Имя ребенка	Продуктивность выполнения		Способ чтения	Пересказ текста	Количество ошибок	Характер допущенных ошибок
1.	Мария	Общее количество правильно прочитанных слов	16	Слоговой	Да	7	Смешение согласных по акустико-артикуляционному сходству. Ошибки ударения (весЕло, зАпел). Вставка букв (ЖИЛА-ЖИЛ)
		Скорость чтения(мин)	1 мин. 49 сек.				
2.	София	Общее количество правильно прочитанных слов	21	Слоговой	Да	2	Пропуск букв(ВЕСЕЛО-ВЕСЕЛ), ошибки ударения (запЕл).
		Скорость чтения(мин)	1 мин. 16 сек.				
3.	Александр К.	Общее количество правильно прочитанных слов	14	Слияниям и	Да	9	Замены и смешения по акустико-артикуляционному сходству. Вставка букв (ВЕТКУ-
		Скорость чтения(мин)	1 мин. 33 сек.				

Продолжение таблицы 8

4.	Никита	Общее количество правильно прочитанных слов	13	Слияниям и	Да	10	Смещения по акустико-артикуляционным сходствам, искажения прочитанного в произношении. Вставка букв (КЛЕТКА-КЛЕТАКА, ВЕТКУ-ВЕТАКУ). Пропуск букв (ЗАПЕЛ-ЗАПЕ). Ошибка ударения (зАпел)
		Скорость чтения(мин)	2 мин. 13 сек.				
5.	Александр О.	Общее количество правильно прочитанных слов	10	Слияниям и	Нет	13	Смещения и замены по акустико-артикуляционным сходствам, искажение произношения. Вставка букв (КЛЕТКА-КЛЕТУКА, ЧИЖ-ЧИЖА, ЗАПЕЛ-ЗАПЕЛА), пропуск букв (ПЕЛ-ПЕ, ВЫПУСТИЛА-ВЫПУТИЛА, СВОБОДУ-САБОДУ). Ошибки ударения (выпустИла, весЕло)
		Скорость чтения (мин)	2 мин. 38 сек.				

Согласно данным результатам исследования, вы выяснили, что у 60 % детей имеется большое количество ошибок при чтении. У детей встречались

следующие ошибки: смешения и замены звуков по акустико-артикуляционному сходству, вставки и пропуски буки, ошибки ударения, ошибки слежения, замена букв Е-Ё по оптическому сходству.

У двоих детей способ чтения – слоговой, у троих – слияниями, которое медленнее, чем слоговое.

Понимание прочитанного у четверых детей проверялся способностью пересказа. У двоих детей трудностей с пересказом не оказалось, требовалось несколько наводящих вопросов. У двоих детей пересказ осуществлялось исключительно по наводящим вопросам и помощи педагога. Один из детей не смог пересказать содержание текста даже после помощи педагога.

Таким образом, результаты эксперимента показывают необходимость специальной коррекционно-образовательной работы детям с общим недоразвитием речи III уровня с целью преодоления специфических ошибок при чтении.

2.3 Коррекционно-образовательная работа по формированию навыка чтения с детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

При анализе результатов обследования навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня мы выявили, что наибольшие трудности усвоения навыка чтения проявляются в следующем: замена и смешения букв по акустико-артикуляционному сходству звуков, вставки и пропуски букв, трудности зрительного слежения, замена букв Е-Ё по оптическому сходству, ошибки ударения, нарушение понимания прочитанного. Данные ошибки носят специфический характер, которые вызывают риск возникновения дислексии.

На основании результатов исследования мы определили содержание дальнейшей коррекционно-образовательной работы, в которой учтены все допущенные детьми ошибки, также особенности формирования навыка

чтения детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Нами были определены методы и приемы коррекционно-образовательной работы по формированию навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на уроках литературного чтения. При определении методов и приемов мы опирались на следующие принципы:

– принцип поэтапности (методы и приёмы были определены с учетом того, что уровень овладения навыком чтения у детей разный);

– этиопатогенетический принцип (методы и приемы определены с учетом выявленных у детей трудностей овладения полноценным навыком чтения: замена и смешения букв по акустико-артикуляционному сходству звуков обусловлены особенностями фонематического восприятия и смешениями и заменами в устной речи, ошибки зрительного слежения обусловлены трудностями зрительно-моторной координации, нарушение понимания прочитанного обусловлено трудностями выделения главной мысли, непонимание причинно-следственных отношений и т.д.);

– принцип учета индивидуальных особенностей учащихся;

– онтогенетический принцип (все методы и приемы были определены с учетом возраста детей и ведущей деятельности в младшем школьном возрасте).

В соответствии с выявленными особенностями навыка чтения нами определены следующие методы и приемы коррекционно-образовательной работы по основным направлениям работы:

1. Методы и приемы формирования навыка чтения букв, обозначающих акустические сходные звуки.

2. Методы и приемы развития навыка слежения в процессе чтения в направлении слева направо и развитие зрительно-моторной координации.

3. Методы и приемы развития понимания прочитанного.

4. Методы и приемы формирования навыков использования правильного ударения в процессе чтения.

1. Методы и приемы формирования навыка чтения букв, обозначающих акустические сходные звуки.

На уроках литературного чтения необходимо использовать упражнения по развитию фонематических процессов, так как акустические различия звуков формируются на основе фонематических процессов. С этой целью на уроках литературного чтения учителями начальных классов могут быть использованы следующие методы и приемы:

Метод различения звукового оформления слова.

Детям предлагается произвести анализ звучащих слов: выделить соответствующие звуки из слова (выделение звука из начала и конца слова), выделить слова с заданным педагогом звуком, различить слова, которые оформлены по звучанию правильно и неправильно. Можно использовать дифференциацию слов, по наличию того или иного звука по картинке, обозначающей данный предмет по определённым признакам. Все слова подкрепляются наглядным материалом. Педагогом могут быть использованы приемы по определению наличия звука в слове и дальнейшего его обозначение. Для обозначения звуков учителем могут быть использованы карточки-схемы, фишки синего, зеленого и красного цветов. Приемы (упражнения), которые можно использовать в букварный период обучения грамоте, представлены в приложении 1.

Метод звуко-буквенного анализа и синтеза.

Для звуко-буквенного синтеза слов детям предлагается расположить буквы в правильной последовательности относительно слова. Для этого могут быть использованы упражнения на перестановку букв в правильную последовательность, которые представлены в приложении 1, также можно использовать разрезную азбуку, где педагог заранее подготавливает детям определенный набор букв.

Для звуко-буквенного анализа слов учителем на каждом уроке используются звуковые схемы. Мы предлагаем задания, где детям предлагается вставить пропущенную в слове букву, представленные в приложении 1.

2. Методы и приемы развития навыка слежения в процессе чтения в направлении слева направо и развитие зрительно-моторной координации.

В данную работу включаются методы и приемы, которые соответствуют последовательности этапов развития данного навыка:

Метод развития простых глазодвигательных движений.

С целью развития простых глазодвигательных движений можно использовать следующие приемы, которые учитель может применять в начале урока для того, чтобы сконцентрировать внимание ребенка, либо на физкультурных минутках:

1. Переведение взгляда с одного объекта на другой.
2. «Пробежать» глазами ряд предметов, расположенных в кабинете.
3. Выполнение глазами двигательного акта, изображающего цифру восемь либо геометрическую фигуру.
4. Указание на объект глазами.

Метод развития зрительного слежения слева направо.

В рамках данного метода мы предлагаем учителю начальных классов на уроках литературного чтения закрепить навык слежения по направлению слева направо на материале букв, расположенных в линейной последовательности. Очень важно, ребенку дать зрительную опору для определения начала зрительного слежения.

Также необходимо сформировать стереотип слежения слева направо на материале слов различной слоговой структуры, которые написаны одинаковым шрифтом. Это необходимо для того, чтобы дети смогли зрительно различить длину слова. Вышеуказанный метод может быть реализован посредством приемов, которые представлены в приложении 2.

Метод развития зрительно-моторной координации.

Развитие зрительно-моторной координации предполагает развитие навыка содружественного слежения глазами и рукой. Для развития данного навыка можно использовать следующие приемы, которые представлены в приложении 2:

1. «Соедини точки». Проведение линий сначала по пунктирным линиям, затем самостоятельно без зрительной подсказки.

2. Чтение простых по слоговой структуре слов, соединяя буквы слева направо. Сначала детьми прочитываются слова, расположенные в пространстве, с одновременным движением руки, так как данный навык считается наиболее простым для восприятия детьми, а затем уже необходимо переходить к линейному чтению, которое также сопровождается движением руки.

3. Методы и приемы развития понимания прочитанного текста.

При развитии данного навыка очень важно использовать материал, акцентирующий внимание ребенка на смысловой и образной стороне текста. Добиться этого можно выполняя, подбирая картинки к прочитанному материалу. Содержание работы включает в себя этапы работы, которые соответствуют следующим языковым уровням: слово, словосочетание, предложение. Исходя из этого мы выделили следующие приемы работы, которые будут соответствовать работе со всеми перечисленными языковыми уровнями:

1) Выбор подходящей картинки из одной категории. Ребенку предлагается прочитать слово, словосочетания или предложения и подобрать к карточке с прочитанным материалом соответствующую картинку

2) Выбор подходящей картинки из нескольких категорий. 3 комплекта картинок разных категорий смешиваются и складываются в стопку лицевой стороной вниз. После прочтения слова, словосочетания или предложения ребенку необходимо открыть картинки по очереди: если картинка подошла

к прочитанному материалу, то ребенок рассматривает и откладывает в сторону.

3) Подбор слова, словосочетания или предложения к картинке. Перед ребенком кладется 2 картинки, одна из которых подходит к прочитанному. Можно предложить прочитать 5 карточек с материалом для прочтения, одна из которых подходит к картинке.

Далее мы рассмотрим прием, который можно использовать на материале предложений в качестве усложненного варианта. Выбор предложений, которые образуют серию. Детям раздаются 10-15 карточек с предложениями, в число которых входят 2-5 предложений, из которых складывается серия (описание одной из серий картинок). Задача детей — выбрать карточки со предложениями, относящимися к картинкам одной и той же серии, и расположить их в правильной последовательности.

Весь дидактический материал представлен в приложении 3.

4. Методы и приемы формирования навыков использования правильного ударения в процессе чтения.

Метод чтения слов, объединенных в группы с одинаковыми ритмической и слоговой структуре слова.

Детям предлагается прочитать слова, разделенные на группы в соответствии со слоговой и ритмической структуры слова, то есть двусложные, трехсложные, четырехсложные слова с одинаковым ударным слогом.

Метод чтения и объяснения смысла слов, которые отличаются только ударением (омографов).

Детям предлагается прочитать слово в соответствии с поставленным ударением и подобрать картинку. Важно обратить внимание на то, как ударение может изменить смысл слова. Затем педагог предлагает объяснить значение каждого слова.

Метод чтения и исправление предложений, где нужное слово неверно заменено на омограф.

Учитель предлагает детям прочитать предложения с неверным ударением в словах омографах и исправить ошибку, заменив верным ударением.

Представленные приемы представлены в приложении 4.

Таким образом, представленные методы и приемы могут быть рекомендованы учителям начальных классов для включения в уроки литературного чтения для формирования навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, что позволит повысить эффективность коррекционной работы.

Выводы по второй главе

Решая задачи исследования, нами было проведено исследование особенностей формирования навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. При проведении обследования нами была использованная методика О. Б. Иншаковой и Т. В. Ахутиной. Проведенное нами исследование состояло из следующих направлений: чтение букв, слогов, слов, квазислов, текстов.

Изучив навыки чтения детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, мы провели анализ результатов обследования и выявили следующие ошибки: замены и смешения букв по акустико-артикуляционным сходствам звуков, трудности понимания прочитанного, трудности в постановке правильного ударения при чтении, ошибки зрительного слежения, замены букв Е-Ё по оптическому сходству, вставки и пропуски букв.

В коррекционно-образовательной работе по формированию навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на уроках литературного чтения нами были определены следующие методы и приемы по основным направлениям работы:

1. Методы и приемы формирования навыка чтения букв, обозначающих акустические сходные звуки.

2. Методы и приемы развития навыка слежения в процессе чтения в направлении слева направо и развитие зрительно-моторной координации.

3. Методы и приемы развития понимания прочитанного.

4. Методы и приемы формирования навыков использования правильного ударения в процессе чтения.

Таким образом, на основе полученных данных в ходе эксперимента и проанализированных методик мы определили содержание коррекционно-образовательной работы по формированию навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня..

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования являлось теоретически изучить, практические обосновать возможность включения методов и приемов по формированию навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на уроках литературного чтения.

В процессе изучения проблемы исследования нами были решены следующие задачи:

1. Анализ научно-методической и педагогической литературы по проблеме исследования позволил дать полное определение «чтению», изучить все компоненты чтения как навыка, а также определить этапы формирования навыка чтения. Изучение клинико-психолого-педагогической характеристики детей с общим недоразвитием речи III уровня позволило сделать вывод, что при таком уровне речевого развития формирование полноценного навыка чтения затрудняется. В соответствии с этим мы выявили коррекционную направленность уроков литературного чтения.

2. Выявление особенностей овладения навыком чтения детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня позволило установить, что у детей с данным уровнем речевого развития имеется ряд специфических ошибок при чтении (замены и смешения букв по акустико-артикуляционным сходствам звуков, трудности понимания прочитанного, трудности в постановке правильного ударения при чтении, ошибки зрительного слежения, замены букв Е-Ё по оптическому сходству, вставки и пропуски букв).

3. Учитывая результаты проведенного эксперимента и проанализированной методической литературы, нами были определены методы и приемы формирования навыка чтения детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, которые могут быть использованы на уроках литературного чтения. Коррекционно-

образовательная работа направлена на коррекцию замен и смещений по акустическим сходствам, развитие навыка слежения слева направо и зрительно-моторной координации, развитие понимания прочитанного текста, коррекцию ошибок в постановке ударения при чтении.

Описанные нами методы и приемы коррекционно-образовательной работы в дальнейшем можно применять на уроках литературного чтения с целью формирования навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Таким образом, поставленная нами цель исследования достигнута, задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алмазова, А. А. Актуальные вопросы разработки адаптированной основной общеобразовательной программы для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи на этапе основного общего образования / А. А. Алмазова, О. Е. Грибова, Г. П. Матюхова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2019. – № 8. – с. 18-25.

2. Ахутина, Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму [Текст] // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2001. –195-212 с.

3. Беккер, Р. Нарушения речи как фактор, обуславливающий затруднения в обучении чтению и правописанию [Текст] / Р. Беккер. // Материалы V научной сессии по дефектологии. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 112 с.

4. Васильева, М. С. Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах [Текст] / М.С. Васильева, О.Н. Сороцкая, М.И. Оморокова; под ред. М.С. Васильевой [и др.]; Науч.-исслед. ин-т содерж. и методов обучения Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1977. – 215 с.

5. Величенкова, О. А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / О. А. Величенкова, М. Н. Русецкая. – Москва: Национальный книжный центр, 2015. – 316 с.

6. Воеводина, Е. С. Развитие операций фонематического анализа и синтеза при подготовке детей дошкольного возраста к обучению грамоте [Текст]: (рекомендации для родителей) / Е. С. Воеводина // Школьный логопед: науч.-метод. журн. – М.: Образование Плюс, 2006. – № 6. – 61– 68 с.

7. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования [Текст]: метод. пособие / О. Е. Грибова. – 2-е изд. – М.: Айрис-

дидактика, 2005, 2007. – 91 с.

8. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения [Текст] / Т. Г. Егоров; вступ. ст., подгот. текста и коммент. В. А. Калягин. – Санкт-Петербург : КАРО, 2006. – 297 с.

9. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов [Текст]: пособие для логопеда / Людмила Ефименкова. – Москва.:ВЛАДОС, 2011. – 224 с.

10. Казарцева, О.М. Письменная речь [Текст]: учебное пособие / О.М. Казарцева, О.В, Вишнякова. – М.: Флинта, 2008 –104 с.

11. Каше Г. А. Предупреждение нарушений чтения и письма у детей с недостатками произношения [Текст] / Г. А. Каше // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. – М.: Просвещение, 1966.

12. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / Александр Корнев. – Санкт-Петербург : ИД «М и М», 1997. – 286 с.

13. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция [Текст] / Р. И. Лалаева, Л. В. Бенедиктова. – Санкт-Петербург : Союз, 2004. – 224 с.

14. Лалаева, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников [Текст]: учебное пособие для студентов дефектологических факультетов. – М.: Союз, 2002. – 135 с.

15. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст]: монография / Роза Левина. – Москва: Просвещение, 2007 – 216 с.

16. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. - 8-е изд. – Москва : Ленанд, 2014. – 211 с.

17. Логопедия [Текст]: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 680 с.

18. Логопсихология: [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по спец. – Логопедия / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – 2-е изд., испр. – М.: Academia: Издат. центр "Академия", 2007. – 319 с.

19. Львов, М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец №2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, 53 Н. Н. Светловская. – Изд. 2-е, перераб. – Москва : Просвещение, 1987. – 415 с.
20. Мастюкова, Е.М. Основы психоневрологического понимания общего недоразвития речи [Текст] / Е.М. Мастюкова. // Хрестоматия. Обучение и воспитание детей группы риска. – М. : 2001. – 123-125 с.
21. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст]: учеб. для студентов, обучающихся по пед. специальностям / В. С. Мухина. – 9-е изд., стер. – М.: Академия, 2004. – 452 с.
22. Примерная адаптированная основная образовательная программа начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи [Текст]. Москва : Приор, 2015. – 283 с.
23. Садовникова, И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма [Текст]: пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / Ирина Садовникова. – Москва: АРКТИ, 2005. – 400 с.
24. Светловская, Н. Н. Методика обучения чтению: что это такое? [Текст] / Н. Н. Светловская // Начальная школа. – 2005. – № 2. – С. 9–13.
25. Спирина, Л. М. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I - IV кл.) [Текст] : / Л. Ф. Спирина. – М.: Педагогика, 1980. – 192 с.
26. Староверова, М.С Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ [Текст]: методическое пособие / М. С. Староверова, Е. В. Ковалев, А. В. Захарова и др. – М.: Владос, 2011 – 167 с.
27. Трошин, О. В. Логопсихология [Текст]: учебное пособие / О. В. Трошин, Е. В. Жулина. – М.: ТЦ Сфера. – 2005. – 256 с.
28. Филичева, Т. Б. Особенности речевого развития дошкольников

[Текст] / Татьяна Филичева // Дети с проблемами в развитии. – 2004. – №1.
– 10–16 с.

29. Фомичева, М.Ф. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению [Текст]: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений; Под ред. Т. В. Волосовец. / М.Ф. Фомичева, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 200 с.

30. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: Нарушение и восстановление [Текст] / Любовь Цветкова. – Москва : Просвещение, 2002. – 140 с.

31. Ястребова, А. В. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе [Текст] : учебное пособие / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. – М.: Когито-Центр, 1996 – 47 с.

32. Ястребова, А.В. Учителю о детях с недостатками речи [Текст] / А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирина, Т.П. Бессонова. – М.: Аркти, 1996. – 176 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Приемы различения звукового оформления слова

1. «Почтальон». Перед детьми раскладываются картинки и «сумка почтальона», сделанная из бумаги или картона. Дети должны сложить все картинки со словами, содержащими заданный педагогом звук. При этом каждый ребенок должен проговаривать найденное слово вслух, чтобы убедить других детей, что в этом слове есть необходимый звук.

2. «Радостный и грустный». В ходе данной игры педагог произносит слова, а задача детей – после каждого слова поднимать значок «радостный» – если слово произнесено правильно, и «грустный» – если произношение неверное.

Приемы звуко-буквенного анализа и синтеза

Упражнения, направленные на звуко-буквенный синтез

«Слова рассыпались» Данный прием направлен на звуко-буквенный синтез слов. Детям предлагается задание, где буквы расположены в неправильной последовательности относительно слова. Определив, название картинки, дети собирают из данных букв слово.



А Ш О К К

--	--	--	--	--



И Г А Ш К У Р

--	--	--	--	--	--	--	--

Рисунок 1.1–Упражнение «Слова рассыпались»

Упражнения, направленные на звуко-буквенный анализ



К		Б	И	К
---	--	---	---	---



С	О		О	М	
---	---	--	---	---	--

«Чего больше?» Данный прием направлен на звуко-буквенный анализ слов. Детям предлагается определить каждый звук в слове и раскрасить его нужным цветом в звуковой схеме. Затем сравнить количество букв и звуков.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Приемы развития слежения слева направо



Рисунок 2.1 –Выработка слежения слева направо на материале букв

★ РОЗА БАТА МУХА
★ КОРОВА СОРОКА МОЛОКО
★ КОТ БЫК ДОМ

Рисунок 2.2 –Слежения слева направо на материале слов различной слоговой структуры

Приемы развития зрительно-моторной координации

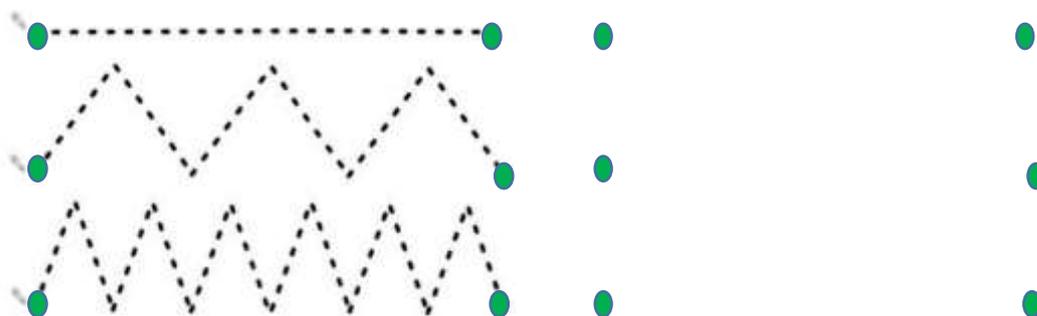


Рисунок 2.1–Упражнение «Соедини точки»

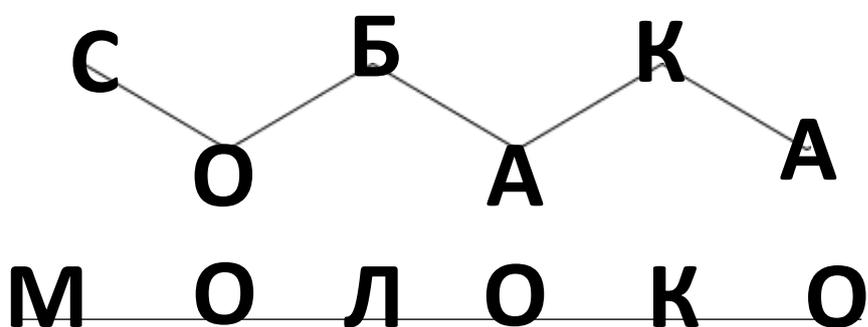


Рисунок 2.2 – Чтение простых по слоговой структуре слов, соединяя буквы слева направо

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Приемы развития понимания прочитанного текста



Рисунок 3.1 – Выбор подходящей картинки из одной категории на примере слова



Рисунок 3.2 – Выбор подходящей картинки из нескольких категорий на примере словосочетания



Мишка и жук играют в мяч.

Мишка и жук играют с юлой.

Собака и кошка играют в мяч.

Собака и кошка играют с юлой.

Мишка и жук смотрят в окно.

Рисунок 3.3 – Подбор слова, словосочетания или предложения к картинке на примере предложения



Света идет в горку и везет санки с куклой.

Света бежит с горки, а кукла падает с санок.

Санки перевернулись, а Света расстроена.

Подарили мама с папой мне щенка.

Дед Мороз подарил девочке куклу.

По голубому небу летит бабочка.

Я качаю на качелях петрушку и матрешку.

Жук, кузнечик и зайчишка читают малышам сказку.

Мишка сосет молоко из бутылочки.

С дерева упали листочки.

Рисунок 3.4 – Выбор стихотворений, которые образуют серию

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Приемы чтения слов, объединенных в группы с одинаковыми ритмической и слоговой структуре слова

 КОРОВА	 КОТ
МАЛИНА	ДУБ
ПАНАМА	МАК
БАНАНЫ	ДОМ
СОБАКА	КОМ
МОНЕТЫ	ТОК

Рисунок 4.1 – Упражнение «Помоги животным прочитать»

Приемы чтения и объяснения смысла слов, которые отличаются только ударением



Рисунок 4.2 – Упражнение «Подбери картинку»

Приемы чтения и исправление предложений, где нужное слово неверно заменено на омограф

- Папа забил гвозди́ки в стену.
- Гвóздики очень вкусно пахнут.
- Дети закрыли дом на зáмок.
- На горе стоит замóк.

Рисунок 4.3 – Упражнение «Исправь ошибку»