



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, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Коррекция нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с
фонетико-фонематическим недоразвитием**

**Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03**

**Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) «Логопедия»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

60,84 % авторского текста

Работа Лесова к защите

рекомендована/не рекомендована

от 19 12 2022

зав. кафедрой _____
специальной педагогики, психологии и
предметных методик

ФИО

А. С. Шумилов

Выполнила:

Студентка группы

ЗФ 406-101-3-2

Владимирова Екатерина Алексеевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ

Бородина Вера Анатольевна

В.А. Бородина

Челябинск 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ.....	6
1.1 Психофизиологические основы овладения чтением	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием	13
1.3 Особенности нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием.....	20
Выводы по первой главе.....	26
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ.....	28
2.1 Обследование состояния чтения у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием	28
2.2 Содержание коррекционной работы по преодолению нарушений чтения у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием	36
Выводы по второй главе.....	45
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	47
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	49
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	53

ВВЕДЕНИЕ

Чтение представляет собой сложный психофизический процесс, в котором участвуют различные анализаторы: зрительный, речедвигательный, речеслуховой. В его основе лежат сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем. По своим психофизическим механизмам чтение является более сложным процессом, чем устная речь, вместе с тем оно не может рассматриваться вне единства письменной и устной речи.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (далее – ФГОС НОО), навык чтения является необходимым межпредметным умением. В планируемых результатах ФГОС НОО указывается, что выпускник научится читать (вслух и про себя) со скоростью, позволяющей осознавать (понимать) смысл прочитанного; читать осознанно и выразительно доступные по объёму произведения.

Нарушения чтения являются достаточно распространенными дефектами речи у детей младшего школьного возраста. Расстройства чтения оказывают отрицательное влияние на весь процесс обучения, на психическое и речевое развитие ребенка.

Проблема раннего выявления, предупреждения и коррекции нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием является актуальной. Это связано с тем, что в последние годы в общеобразовательных школах количество учащихся, имеющих нарушения чтения на фоне недостатков развития фонетико-фонематических процессов, значительно увеличилось.

Изучением данной проблемы занимались такие ученые, как Т.В. Ахутина, Т.Г. Егоров, Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, И.Н. Садовникова, А.В. Ястребова и др..

Исходя из всего вышесказанного, мы определили тему нашего исследования: «Коррекция нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием».

Цель исследования: теоретически изучить, определить и эмпирически обосновать необходимость организации коррекционной работы по преодолению нарушений чтения у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Объект исследования: нарушение чтения у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Предмет исследования: особенности коррекционной работы по преодолению нарушений чтения у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности нарушений чтения у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием.
3. Составить комплекс логопедических упражнений по преодолению нарушений чтения у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Методы исследования:

Теоретические: анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования, обобщение результатов исследования.

Эмпирические: педагогический эксперимент, методы логопедической диагностики, количественный и качественный анализ результатов экспериментального исследования.

База исследования: исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ № 19 г. Челябинска». В эксперименте приняли участие 6 детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием (1 класс).

Структура исследования: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложения. Общий объем работы составляет 52 страницы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

1.1 Психофизиологические основы овладения чтением

Овладением чтением является базовым при обучении в начальной школе и в дальнейшем служит залогом успешного становления учебной деятельности при включении в систематическое школьное обучение.

Р.И. Лалаева отмечает, что чтение, как один из видов письменной речи, является более поздним и сложным образованием, чем устная речь. Письменная речь формируется на базе устной и представляет собой более высокий этап речевого развития. Сложные условно-рефлекторные связи письменной речи присоединяются к уже сформировавшимся связям второй сигнальной системы (устной речи) и развивают её [16].

А.Н. Корнев определяет чтение как процесс декодирования, то есть воссоздания звукового облика слова по его графической модели. Ученый отмечает, что навык чтения состоит из серии отдельных операций:

- опознание буквы в её связи с фонемой (звукобуквенные связи);
- слияние нескольких букв в слог (навык слогослияния);
- слияние нескольких слогов в слово;
- интеграция нескольких прочитанных слов в законченную фразу [14].

И.А. Зимняя отмечает, что чтение является специфическим видом деятельности, сущность которого состоит в единстве его внутренней и внешней сторон [13].

По мнению М.Р. Львова, чтение – процесс перекодирования графически зафиксированного текста в звуковую речь, ее понимание (при чтении вслух), или непосредственно в смысловые единицы, без звукового оформления (при чтении про себя). Особенность чтения заключается в понимании текста, где целью является решение конкретной задачи:

распознавание и воспроизведение мысли автора, после чего читатель каким-либо образом реагирует на данную мысль [19].

Д.Б. Эльконин говорит о чтении как о «процессе воссоздания звуковой формы слова по её графической (буквенной) модели» [31, с. 26].

В педагогике термин «навык чтения» характеризуется как автоматизированное умение по озвучиванию напечатанного текста. В данном случае текст определяется правильностью (плавностью чтения с отсутствием ошибок), беглостью (скоростью чтения), осознанностью (пониманием фактического содержания текста и замысла автора) и выразительностью (соблюдением интонации при чтении). Первые два навыка (правильность и беглость) в сочетании со способом чтения (побуквенное, слоговое, целыми словами, смешанное) называют техникой чтения [27].

Ведущее место среди этих компонентов осознанность. Она трактуется как понимание замысла автора, осознание художественных средств, реализующих этот замысел; осмысление своего собственного отношения к прочитанному.

Осознанность зависит от необходимого жизненного опыта, от понимания лексического значения слов, от их сочетаемости и от ряда методических условий. Сознательное чтение тесно связано с пониманием смысла из каждой единицы языка: слова, словосочетания, предложения. Осознанность текста предполагает, что обучающиеся овладели техникой чтения и текущий процесс чтения проходит без затруднений. Важнейшим условием осознанного чтения является понимание содержания [23].

Правильность чтения – это чтение без ошибок, которые влияют на смысл читаемого. Беглость – это скорость чтения, обуславливающая понимание прочитанного текста. Данная скорость измеряется количеством печатных знаков, прочитанных за единицу времени (обычно это количество слов в 1 минуту). Скорость чтения должна быть в оптимальном диапазоне с учетом возраста и динамики протекания психической деятельности обучающихся [25].

Выразительность – это способность средствами устной речи передать слушателям главную мысль произведения и свое собственное отношение к нему. Выразительность чтения как качество формируется в процессе анализа произведения. Л.А. Горбушина утверждает, что чтение текста выразительно, означает найти такое средство в устной речи, с помощью которого можно достаточно точно и правдиво, в соответствии с замыслом писателя, передать все идеи и чувства, вложенные в произведение. Данным средством является интонация. Интонация – совокупность совместно действующих элементов звучащей речи, главнейшие из которых – ударение, темп и ритм, паузы, повышение и понижение голоса [9].

Признаками выразительного чтения являются:

- соблюдение пауз и логических ударений, через которые передается основной замысел автора;
- соблюдение интонации вопроса, утверждения, а также умение передавать голосом нужные эмоциональные окраски;
- соблюдение четкого произношения звуков, достаточной громкости, темпа чтения, владение хорошей дикцией.

Все названные навыки чтения взаимосвязаны между собой и взаимообусловлены.

В процессе развития навыка чтения можно условно выделить две стороны: техническую (соотнесение зрительного образа написанного слова с его произношением) и смысловую, которая является основной целью процесса чтения. Между этими сторонами процесса чтения существует тесная связь. Понимание читаемого определяется характером восприятия, а процесс зрительного восприятия, в свою очередь, определяется смысловым содержанием ранее прочитанного.

Современными научными исследованиями установлено, что чтение является сложным психофизиологическим процессом, который осуществляется деятельностью различных анализаторов (зрительного, речедвигательного, речеслухового), различных мозговых системах. В

научных трудах Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой представлена и подтверждена необходимость налаженного взаимодействия и сохранности зрительного (оптического), акустического, речедвигательного, кинестетического и речеслуховых анализаторов, составляющих психофизиологическую основу процесса чтения. Чтение начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. На основе зрительных процессов происходит соотнесение букв с соответствующими звуками, осуществляется звуковое воспроизведение зрительного образа слова, его прочтения. На основе соотнесения звуковой формы слова с его значением происходит понимание прочитанного [17].

М.Н. Русецкая выделила компоненты функциональной системы чтения, к которым относятся:

- избирательная активация,
- переработка зрительной информации,
- переработка слухоречевой информации,
- переработка кинестетической информации,
- переработка зрительно-пространственной информации,
- серийная организация движений, обслуживающих чтение,
- программирование, регуляция и контроль операций чтения [21].

Далее рассмотрим особенности развития чтения у детей в онтогенезе. В психолого-педагогической литературе процесс овладения навыками чтения достаточно полно разобран в работах Л.Б. Баязовой, С.Т. Безруких, Т.Е. Егорова, А.Н. Корнева, М.Н. Русецкой, Л.Ф. Спириной.

Т.Г. Егоров выделяет следующие ступени овладения чтением:

1. Овладение звуко-буквенными обозначениями.
2. Послоговое чтение;
3. Ступень становления синтетических приемов чтения.
4. Ступень синтетического чтения [11].

Первая ступень чтения характеризуется овладением звукобуквенными обозначениями. Для начинающего читать ребенка буква сложна по своему

графическому составу, состоит из нескольких элементов, различно расположенных в пространстве по отношению друг к другу. Выделяют группы букв, состоящих из одних и тех же графических элементов, но различно расположенных в пространстве и группы букв, отличающихся друг от друга каким-либо элементом [11].

М.Н. Русецкая отмечает, что для того чтобы отличить изучаемую букву от всех других букв, необходимо осуществить прежде всего оптический анализ каждой буквы на составляющие ее элементы, т.к. отличие многих букв заключается лишь в различном пространственном расположении одних и тех же буквенных элементов. Для усвоения оптического образа буквы необходимо достаточное развитие пространственных представлений у ребенка, а так же способности запоминать и воспроизводить в памяти зрительные образы. Узнавание буквы, как и всякий процесс узнавания, происходит при соотнесении непосредственно воспринятого зрительного образа с представлением о нем [21].

Усвоив букву, ребенок читает слоги и слова с ней, но в процессе чтения слога единицей зрительного восприятия на этой ступени является буква. Ребенок воспринимает первую букву слога и соотносит ее со звуком, а затем – вторую букву. Далее происходит процесс слияния их в единый слог [11].

В этот момент, читающий, зрительно воспринимает сразу не целое слово или слог, а лишь отдельную букву, т. е. зрительное восприятие является побуквенным. Основной трудностью этой ступени является трудность слияния звуков в слоги, т.к. методика обучения чтению обоснованно предусматривает послоговое воспроизведение читаемого. По словам Т.Г. Егорова: «...основная трудность слияния звуков заключается в необходимости преодолевать типовое звучание отдельно взятых звуков при сочетании их в слоги, и осуществлять перевод типового звучания в звуки живой речи» [11, с. 57].

Для преодоления трудностей слияния звуков в слоги необходимо сформировать у детей умение различать и выделять звуки, и четкие

представления о звуковом составе слога, слова устной речи. Темп чтения на этой ступени очень медленный и определяется характером читаемых слогов.

В процессе понимания читаемого существует своя особенность: осознание слова осуществляется после того, как читаемое слово произнесено вслух. Но прочитанное слово не всегда сразу осознается, т. е. соотносится со знакомым словом устной речи. Именно поэтому ребенок, для узнавания прочитанного слова, зачастую повторяет его [11].

По словам Л.Ф. Спириной, вторая ступень чтения – послоговое чтение. На этой ступени единицей чтения является слог. Узнавание букв и слияние звуков в слоги осуществляется без затруднений. Слоги в процессе чтения довольно быстро соотносятся с соответствующими звуковыми комплексами [24].

Так как у младших школьников отсутствует целостное восприятие, и способ чтения еще является аналитическим, темп чтения еще довольно медленный. Это можно объяснить тем, что ребенок читает слово по слогам, а затем объединяет слоги в слово и, лишь после этого, происходит процесс осмысления прочитанного [11].

На этой ступени появляется смысловая догадка, особенно при чтении окончания. Характерным является стремление повторять только что прочитанное слово, особенно часто повторяются длинные и трудные слова, т.к. слово, прочитанное по слогам, является искусственно разделенным на части и не похожим на соответствующее слово устной речи. Именно поэтому оно не сразу узнается и осмысливается, а путем повторения ребенок пытается узнать прочитанное слово и соотнести его с известным ему словом устной речи. Так же повторение слов при чтении предложения объясняется часто и тем, что ребенок стремится восстановить потерянную смысловую связь. Процесс понимания текста еще отстает во времени от процесса зрительного восприятия читаемого.

Таким образом, на этой ступени чтения остаются трудности синтеза, объединения слогов в слово, особенно при чтении длинных и трудных по

структуре слов и трудности в установлении грамматических связей между словами в предложении.

А.Н. Корнев отмечает, что третья ступень чтения – становление синтетических приемов чтения [14].

На этой ступени чтения простые и знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и трудные по звуко-слоговой структуре читаются по слогам. Данная ступень является переходной от аналитических к синтетическим приемам чтения. Смысловая догадка начинает играть значительную роль, но при этом ребенок еще не в состоянии четко проконтролировать догадку с помощью зрительного восприятия, поэтому зачастую наблюдается угадывающее чтение. Это ведет к большому количеству ошибок, т.к. наблюдается расхождение прочитанного с напечатанным [11].

Четвертая ступень чтения – синтетическое чтение, которая характеризуется синтетическими приемами чтения, главная задача которого является осмысливание читаемого. На этой ступени осуществляется уже синтез фраз в единое целое, а смысловая догадка определяется смыслом и логикой всего рассказа. Редкими являются ошибки при чтении, так как догадка контролируется достаточно развитым целостным восприятием, и темп чтения на данной ступени достаточно быстрый [11].

С.Т. Безруких выделяет в становлении навыка чтения три этапа: аналитический, синтетический и этап автоматизации [2].

На аналитическом этапе зрительно воспринимаемой единицей является буква или слог. На этом этапе понимание прочитанного существенно отстает от его произношения, так как требуется время, чтобы присоединить один слог к другому, воспроизвести слово и только после этого опознать его. Но уже на данном этапе, при освоении послогового чтения, ребенок предпринимает попытки догадаться о слове, основываясь на первом слоге.

Синтетический этап предполагает синтез всех компонентов чтения. По словам С.Т. Безруких «...переходит к данному периоду ученик тогда, «когда

у него объединяются отдельные действия, например, когда ребенок уже не столь напряженно фиксирует свое внимание на определении того, какая эта буква» [2, с. 45].

Единицей чтения становится слово. Помимо этого, продолжает развиваться и процесс прогнозирования - основываясь на прочитанном слове, он становится более успешным, хотя возможность ошибок не исключается.

На этапе автоматизации техника чтения доведена до автоматизма и не осознается чтением, а единицей чтения является синтагма. Понимание начинает опережать процесс произнесения читаемого, а вероятностное прогнозирование оказывается почти безошибочным. Читательская деятельность детей на этапе автоматизации направлена на осознание содержания читаемого и его формы. Ребенок стремится читать про себя.

Таким образом, чтение – процесс перекодирования графически зафиксированного текста в звуковую речь, ее понимание, или непосредственно в смысловые единицы, без звукового оформления. В процессе овладения чтением выделяются две стороны: смысловая, которая является основной целью процесса чтения и техническая. Выделяют следующие ступени овладения навыками чтения: овладение звуко-буквенными обозначениями, послоговое чтение, ступень становления синтетических приемов чтения, ступень синтетического чтения.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием

Фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН) в логопедии рассматривается как нарушение процессов произношения у детей с различными речевыми расстройствами из-за дефектов восприятия и произношения фонем [18].

Согласно психолого-педагогической классификации, разработанной Р.Е. Левиной, фонетико-фонематическое недоразвитие – нарушение

процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем [18].

К этой категории относятся дети с нормальным физическим слухом и интеллектом, у которых нарушены произносительная сторона речи и, в особенности – фонематический слух.

Р.Е. Левина указывает, что при фонетико-фонематическом недоразвитии нарушены языковые средства общения, а именно фонетические процессы (звукопроизношение и просодика) и фонематические процессы (восприятие, анализ, синтез, представления) [18].

По выраженности нарушений звуковой стороны речи выделяют несколько степеней фонетико-фонематического недоразвития речи. При легкой степени имеются нарушения дифференциации только дефектных звуков. Остальные звуки различает хорошо. Средняя степень характеризуется более грубыми нарушениями, так как ребенок не может различать большее количество звуков речи. Тяжелая степень – сильное нарушение распознавания и воспроизведения звуков в словах, когда ребенок не воспринимает звуки на слух, не различает их, не может выделить их в слове и установить последовательность [18].

При фонетико-фонематическом недоразвитии у ребенка происходит недоразвитие всей звуковой стороны речи: дефекты произношения, трудности дифференциации оппозиционных звуков; несформированность анализа и синтеза звукового состава слова. В школьном возрасте недоразвитие речевой функции способно привести к ошибкам в письме, затруднениям в понимании школьного материала. Часто окружающие плохо воспринимают речь ребенка во время школьных занятий и повседневного общения. Некоторые дети могут иметь легкую степень патологии. Грамотно писать, но при этом они не способны воспринимать множество звуков в словах [18].

По мнению различных специалистов, (Т.В. Волосовец, Р.Е. Левина, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, М.Ф. Фомичева и др.) к фонетико-фонематическому недоразвитию относятся дети с ринолалией, дизартрией, дислалией акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической формы.

Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата. Возникает в результате различных органических поражений ЦНС [3].

Ринолалия – нарушение тембра голоса и звукопроизношения, обусловленные анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата, вследствие нарушения нормального участия носовой полости в голосообразовании [18].

Дислалия – нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата. Проявляется в неправильном звуковом оформлении речи: в искаженном произнесении звуков, в заменах звуков или в их смешении [18].

При ринолалии нарушается звукопроизношение и голос, обусловлено анатомо-морфологической патологией артикуляционного аппарата. Дизартрия характеризуется нарушением произносительной стороны речи вследствие недостаточной иннервации речевого аппарата, что приводит к нарушению подвижности органов артикуляции. Основным отличительным признаком дизартрии является нарушение произносительной стороны, а не отдельных звуков, часто ограниченная подвижность мимической и речевой мускулатуры. При дислалии нарушение звукопроизношения отмечаются при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата. Нарушение звукопроизношения проявляются в искажении звуков, заменах одних звуков другими, смешении звуков, пропусках [18].

Первичное недоразвитие фонематического восприятия отмечается при акустико-фонематической дислалии. Вследствие этого нарушается звукопроизношение.

В фонетико-фонематическом развитии детей выявляется несколько состояний:

- недостаточное различение и затруднение в анализе только нарушенных в произношении звуков;

- недостаточное различение большого количества звуков из нескольких фонетических групп при достаточно сформированной их артикуляции в устной речи [18].

Основным признаком фонетико-фонематического недоразвития является незаконченность процессов становления и дифференциации звуков, в особенности, отличающихся тонкими артикуляционными или акустическими признаками. Основные проявления, характеризующие это состояние: недифференцированное произношение пар или групп звуков, замена одних звуков другими, смешение звуков.

Несформированность фонематического восприятия служит причиной того, что дети с фонетико-фонематическим недоразвитием, имеющие в структуре речевого дефекта расстройства звукопроизношения, сопровождающиеся нарушениями или искажениями процесса фонемообразования, оказываются слабо подготовленными к качественному освоению языковых компонентов устной и письменной речи. Они сталкиваются с многочисленными трудностями как в процессе становления звукопроизношения, так и в процессе звукового анализа и овладения грамотой. Это обусловлено тем, что лишь при достижении определенного уровня фонематического восприятия возможно полноценное овладение звуковым анализом и синтезом, а впоследствии – навыками чтения и письма [13].

Недостатки речи при этом не ограничиваются неправильным произношением звуков, но выражены недостаточным их различением и затруднением в звуковом анализе речи. Лексико-грамматическое развитие у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием при этом также нередко задерживается.

Помимо указанных выше нарушений речевого (вербального) характера, отдельно следует охарактеризовать возможные особенности в протекании высших психических функций у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Р.И. Мартынова пишет, что у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием достаточно часто страдает тактильно-кинестетическое восприятие. Отмечаются различные особенности мышления. Р.И. Мартынова отмечает, что при дислалии его уровень практически не отличается от нормативных показателей. При дизартрии особенности мышления обусловлены снижением функции внимания и памяти. В более тяжелых случаях отмечается замедленное протекание интеллектуальных процессов, снижение уровня обобщения, конкретность мышления [20].

Л.С. Волкова указывает, что при ринолалии в большей степени страдает словесно-логическое мышление. Отмечается слабость обобщения, инертность мыслительных операций, трудности в установлении причинно-следственных связей. При дизартриях наблюдается соответствие характера и степени нарушения мышления, и степени выраженности речевого дефекта. Дети также могут затрудняться в понимании абстрактных понятий и отношений [7].

В.И. Селиверстов отмечает, что особенности эмоциональной сферы детей с фонетико-фонематическим недоразвитием состоят в следующем: часто наблюдается нарушение вегетативной нервной системы, сочетающееся с большей эмоциональной чувствительностью, возбудимостью и неуравновешенностью. Имеет место повышенная раздражительность, плаксивость, обидчивость, расторможенность, аффективность. Наиболее ярко это представлено у детей с ринолалией и дизартрией. При дислалиях нередко отклонения в эмоционально-волевой сфере вызываются не самим речевым нарушением, а отношением к нему окружающих [23].

Рассмотрим влияние клинических проявлений на развитие личности.

При дислалии негативное влияние на развитие личности связано с осознанием ребёнком своего дефекта. Часто встречается критичное отношение к состоянию собственной речи, это приводит к тому, что ребёнок начинает стесняться своей речи, избегает ситуаций речевого общения, становится замкнутым, неуверенным в своих силах и возможностях [18].

Сложные полиморфные нарушения звукопроизношения, наблюдаемые при ринолалии, могут привести к формированию патохарактерологических невротических реакций. Данные нарушения проявляются в виде невротических страхов, реакций оппозиции, негативизма. На имеющиеся психические расстройства, квалифицируемые как реактивные состояния, указывают такие исследователи, как И.И. Ермакова, А.Г. Ипполитова, А.И. Уракова, Г.В. Чиркина.

М.И. Белякова и Н.Н. Волоскова выделяют следующие особенности психического развития детей с дизартрией. На фоне полной структуры дефекта развивается психоорганический синдром, который имеет разную симптоматику. С одной стороны, обусловлен дефицитом внимания, с другой – поражением ЦНС (церебрастенический, гипертензионно-гидроцефальный синдром) [3].

Е.М. Мастюкова отмечает, что у младших школьников с дизартрией может встречаться церебрастенический синдром, который в одних случаях сочетается с гипервозбудимостью, а других случаях, наоборот, с заторможенностью, вялостью. Такая специфика эмоционально-волевой сферы нередко приводит к проблемам поведения, затрудняя процесс адаптации школьника в коллективе [17].

Психолого-педагогические особенности детей с дизартрией проявляются в особенностях развития высших психических функций. Особенности внимания у детей с дизартрией, по мнению Р.И. Мартыновой, проявляются в чрезмерной отвлекаемости ребёнка, в неумении сосредоточиться на одном роде деятельности [20].

Восприятие имеет различное количество модальностей. У детей с дизартрией из-за локальных поражений коры головного мозга, из-за ограниченности чувственности опыта, могут появляться нарушения отдельных видов восприятия, достаточно часто у дизартриков наблюдаются нарушения или зрительного и пространственного восприятия.

Нарушение внимания сказывается на памяти. У детей с дизартрией понижены вербальные виды запоминания. Может наблюдаться нарушение моторной и двигательной памяти. Также нарушенным является зрительно-пространственное восприятие.

Обучающиеся с дизартрией могут иметь нормальный интеллект. При общем недоразвитии речи и дизартрии может наблюдаться вторичные снижения познавательной деятельности, которые в свою очередь легко преодолевается по мере комплексного речевого развития. С дизартрией может быть первично нарушен интеллект, в таком случае будет и недоразвитие мышления [20].

Расстройства эмоционально-волевой сферы проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости и истощаемости нервной системы. Детям характерны двигательные беспокойства, дети предрасположены к раздражительности, у них наблюдаются достаточные резкий скачки настроения, дети тревожны, могут проявлять упрямство и непослушание. При утомлении двигательное беспокойство усиливается, некоторым детям свойственны реакции истероидного типа: дети могут падать на пол, кричать, тем самым привлекая к себе внимание. Некоторые дети наоборот пугливы, заторможены в своих действиях, с трудом приспособляются к новой обстановке, дети могут избегать действий, которые приносят им негативные эмоции и переживания [11].

Таким образом, в соответствии с вышеизложенным, мы можем сделать вывод о том, что фонетико-фонематическое недоразвитие может наблюдаться у детей с разными нозологическими формами речевых нарушений, имеющих индивидуальные особенности развития (ринолалия,

дизартрия, дислалия акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической формы).

1.3 Особенности нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием

Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием составляют группу риска по возникновению нарушения чтения, или другими словами «дислексии».

Дислексия – это частичное нарушение процесса чтения, проявляющееся в стойких и повторяющихся ошибках чтения, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе чтения [22].

Приведем характерные для дислексии группы речевых ошибок по Т.Г. Егорову:

1. Замены и смешения звуков при чтении, чаще всего фонетически близких звуков (звонких и глухих, аффрикат и звуков, входящих в их состав, и др.), а также замены графически сходных букв (Х – Ж, П – Н, З – В и др.).

2. Побуквенное чтение – нарушение слияния звуков в слоги и слова, буквы называются поочередно, «бухштабируются» (р, а, м, а).

3. Искажения звуко-слоговой структуры слова, которые проявляются в пропусках согласных при стечении, согласных и гласных при отсутствии стечения, добавлениях, перестановках звуков, пропусках, перестановках слогов и др.

4. Недостаточный уровень понимания прочитанного. Проявляться они могут как на уровне слова, так и на уровне всего текста, в то время как техническая сторона чтения в норме.

5. Аграмматизм при чтении. Данное проявление соответствует аналитико-синтетической и синтетической ступени. Ребенок не может

правильно определить падежные окончания, неправильно согласовывает разные части речи и т.д.

Подобные проявления находятся в зависимости как от вида дислексии, так и от ее выраженности [19].

Р.И. Лалаева делит все ошибки чтения на пять групп, причем в этой классификации одновременно учитываются нарушения и технической, и смысловой сторон чтения.

Первая группа ошибок включает замены и смешения звуков при чтении: замены и смешения фонетически близких звуков, замены графически сходных букв.

Вторая группа ошибок – это нарушение слияния звуков в слоги и слова.

Третью группу образуют искажения звуко-слоговой структуры слова, куда автор относит пропуски, добавления и перестановки согласных и гласных букв и слогов.

Четвертая группа – нарушения понимания прочитанного.

В пятую группу ошибок автор выделяет аграмматизмы [16].

Также изучение ошибок при овладении детьми навыком чтения проведено Б.Г. Ананьевым, Т.Г. Егоровым. В своих работах исследователи отмечали, что знание механизмов возникновения ошибок помогает понять процесс овладения чтением и выделить в нем наиболее значимые и трудные для учащихся операции. Проанализируем возможные трудности и выделим следующие виды ошибок чтения:

1. Ошибки угадывающего чтения отмечаются практически всеми исследователями. Этот вид ошибок является самым распространенным и встречается в чтении всех детей, особенно на начальных этапах овладения этим навыком.

2. Ошибки в чтении окончаний. Природа этих ошибок также заключается в смысловой догадке, в попытке предугадать окончание слова, не дочитав его до конца. К данной группе относятся ошибки прочтения окончаний, выражающих категории числа, рода, времени, если они

допускаются ребенком при чтении зависимого в словосочетании слова, в то время как главное слово, определяющее форму зависимого, еще не прочитано и его форма не известна ребенку. В этих случаях механизм ошибок связан с неправильным угадыванием, а не с нарушением согласования. Как правило, прочитав все словосочетание, ребенок замечает ошибку и самостоятельно ее исправляет.

3. Смещения букв, обозначающих звуки, имеющие акустико-артикуляционное сходство. Эти ошибки чаще наблюдаются на первых этапах овладения чтением при установлении звуко-буквенных связей.

4. Перестановки букв и слогов. Этот вид ошибок проявляется в нарушении порядка следования единиц, составляющих слово: рука – «кура», нос – «сон», окно – «онко».

5. Пропуски и добавления букв, обозначающих как гласные, так и согласные звуки. Эти ошибки также традиционно выделяются всеми исследователями.

6. Неправильная постановка ударения – достаточно распространенная ошибка. Ее появление большинство исследователей связывает с трудностями овладения подвижным ударением, требующим от ребенка чуткости к ритмическому строю языка. По данным Л. И. Румянцевой, больше всего ошибок ударения допускается при чтении ямба (рука, тропа), дактиля (грамота) и анапеста (глубина).

7. Аграмматизмы. Под этим видом ошибок традиционно понимаются следующие случаи: 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, смещения предлогов и союзов, нарушения структуры предложения: пропуски, добавления, перестановки слов [19].

Р.Е. Левина считает, что в основе нарушений чтения лежит несформированность фонематической системы, что является характерным для фонетико-фонематического недоразвития [18].

На начальных этапах овладения чтением при недоразвитии фонетико-фонематической стороны речи у детей наблюдаются неточность и нестойкость речевых представлений и обобщений. Это затрудняет овладение звуковым анализом слова (Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирина). Избирательное неуспешное усвоение букв вызывается не слабостью удержания графических начертаний, усвоение которых оказывается нормальным, а несформированностью обобщения звуков. Если буква не соотносится с обобщенным звуком (фонемой), то ее усвоение будет носить механический характер.

Легко соотносятся с буквой звуки, которые точно воспринимаются и правильно произносятся детьми. Когда же звуки плохо различаются на слух, искаженно произносятся или заменяются в произношении другими, обобщенное представление о данном звуке носит нечеткий характер, а восприятие букв затрудняется. Неуспешное усвоение букв в этом случае обусловлено недостаточным уровнем развития фонематического восприятия [18].

Таким образом, если у детей затруднено образование фонематических представлений, то у них медленно формируются и представления о графеме (Б.Г. Ананьев, Р.Е. Левина, А.Н. Попова, Л.Ф. Спирина).

Чрезвычайно затрудненным у этих детей оказывается и процесс слияния звуков в слоги. Для усвоения слитного чтения слогов ребенок должен соотнести букву только с определенным звуком, дифференцировав данный звук от других. Кроме того, он должен иметь представление об обобщенном звучании данного звука. Слитному произнесению слогов помогает смысловая догадка. Слияние звуков в слоге – это, прежде всего произнесение их так, как они звучат в устной речи. Если у ребенка отсутствуют четкие представления о звуко-буквенном составе слова,

формирование обобщенных звуко-слоговых образов происходит с трудом [18].

У детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием чаще всего выявляется фонематическая дислексия (по Р.И. Лалаевой). Данная форма дислексии возникает при недоразвитии фонематического восприятия (трудности усвоения букв; замены букв, сходных акустически и артикуляционно или недоразвитии функций фонематического анализа (побуквенное чтение, искажение звукослоговой структуры слова, пропуски согласных в стечениях, вставки гласных между согласными в стечениях, перестановки, пропуски и перестановки слогов) [17].

Р.И. Лалаева выделяет две группы фонематической дислексии:

1. Нарушение чтения, связанное с недоразвитием фонематического восприятия (различения фонем), которое проявляется в трудностях усвоения букв. Это связано с нечеткостью слухопроизносительных представлений и со смешением акустико-артикуляторно сходных звуков;

2. Нарушение чтения, связанное с недоразвитием фонематического анализа. (простые и сложные формы анализа звукослоговой структуры слов). Нарушение формирования фонематического анализа. проявляется в форме специфических ошибок при чтении, искажении звукослоговой структуры слова. Искажения звукослоговой структуры слова. проявляются в пропусках согласных при стечении, во вставках гласных между согласными при их стечении, в перестановках звуков, в пропусках и вставках звуков при отсутствии стечения согласных в слове; в пропусках, перестановках слогов [20].

Несформированность устной речи у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием существенно затрудняет процесс овладения звуковым анализом и синтезом, что, в свою очередь, отражается на овладении звукобуквенным анализом и синтезом. Нарушения зрительно-гностического и зрительно-пространственного характера не позволяют сформировать

устойчивые образы букв, слога и слова. Это нарушает процесс интеграции слуховой и зрительной информации, необходимый для решения технической задачи во время чтения [20].

К числу наиболее специфических ошибок в чтении у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием также можно отнести замену одних букв другими. В основном буквы заменяются тогда, когда соответствующие им звуки совсем не произносятся или произносятся неправильно. Иногда заменяются буквы, которые обозначают и правильно произносимые звуки. В этом случае ошибки могут иметь неустойчивый характер: при одних обстоятельствах буквы заменяются, при других – читаются правильно. Наряду с буквами заменяются целые слоги.

Чтение детей с фонетико-фонематическим недоразвитием характеризуется также замедленным темпом, так как они часто «застревают» на чтении отдельных букв, отдельных частей слова или целого слова, чтобы правильно соотнести букву с соответствующим звуком и осмыслить читаемое.

Говоря об особенностях формирования навыков чтения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием, важно сказать, что данный процесс обычно крайне затруднен за счет малоподвижности артикуляционного аппарата, трудностей в переключении от одного звука к другому. Большей частью чтение у детей данной категории послоговое, интонационно не окрашенное. Понимание читаемого текста недостаточное [20].

Таким образом, можно сделать вывод, что дети младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием составляют группу риска по возникновению фонематической дислексии. Затруднения и ошибки при чтении у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием объясняются недостатками произношения и различения оппозиционных звуков, недостаточным овладением звуковым составом слова, неполноценностью звукового анализа и синтеза.

Выводы по первой главе

Проанализировав теоретические основы изучения нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием, мы пришли к следующим выводам.

Во-первых, чтение – это процесс перекодирования графически зафиксированного текста в звуковую речь, ее понимание, или непосредственно в смысловые единицы, без звукового оформления. В процессе овладения чтением выделяются две стороны: смысловая, которая является основной целью процесса чтения и техническая. Процесс овладения чтением включает в себя ряд этапов. Каждый этап связан с предыдущим и последующим, постепенно переходит из одного качества в другое. Навыки чтения формируются и осуществляются в процессе длительного и целенаправленного обучения. Выделяют следующие ступени овладения навыком чтения: овладение звуко-буквенными обозначениями, послоговое чтение, ступень становления синтетических приемов чтения, ступень синтетического чтения.

Во-вторых, фонетико-фонематическое недоразвитие в логопедии рассматривается как нарушение процессов произношения у детей с различными речевыми расстройствами из-за дефектов восприятия и произношения фонем. Фонетико-фонематическое недоразвитие может наблюдаться у детей с разными нозологическими формами речевых нарушений, имеющих индивидуальные особенности развития (ринолалия, дизартрия, дислалия акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической формы).

В-третьих, дети с фонетико-фонематическим недоразвитием составляют группу риска по возникновению фонематической дислексии. Затруднения и ошибки при чтении у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием объясняются недостатками произношения и различения

ОППОЗИЦИОННЫХ звуков, недостаточным овладением звуковым составом слова, неполноценностью звукового анализа и синтеза.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

2.1 Обследование состояния чтения у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием

Констатирующий этап исследования проводился на базе МБОУ «СОШ № 19 г. Челябинска». В нем приняли участие 6 детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием (дизартрия, 1 класс).

Цель констатирующего этапа – изучение особенностей чтения у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Для обследования навыков чтения детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием мы взяли за основу методику, предложенную Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой [1].

Методика включала в себя исследование чтения вслух и осуществлялась с помощью специального отобранного текста для обучающихся 1 класса. Обследование чтения проводилось в индивидуальном порядке, в абсолютно одинаковых для всех детей условиях. Перед обследованием навыка чтения детям было подробно рассказано о процедуре проведения обследования, при выполнении заданий исключалась какая-либо помощь со стороны экспериментатора, текст был напечатан шрифтом, соответствующим программным требованиям для обучающихся 1 класса. Обучающихся не ограничивали во времени, оценка результатов чтения проводилась одним и тем же специалистом. Скорость чтения фиксировалась с помощью секундомера. Отсчет времени фиксировался с начала текста, не включая его название. Результаты обследования были занесены в индивидуальный протокол обучающегося.

Процедура проведения: школьникам предлагалось прочитать текст от начала до конца вместе с заголовком.

Инструкция: «Прочитай внимательно текст, а потом расскажи, о чем он».

В процессе чтения определяются: скорость чтения; ступень (способ) чтения: побуквенное чтение; слоговое чтение, которое может быть отрывистым или плавным; синтетическое чтение (чтение словами и слогами сложных слов), словосочетаниями и предложениями; ошибки чтения; выразительность чтения.

Помимо этого, во время чтения фиксируется использование слежения по строке.

Тексты для чтения вслух:

Текст № 1 «Лиса».

«Лиса рыла нору. Нора была глубока».

Текст № 2 «Коза».

«У Вовы была коза. Козу пасли на лугу. У козы много молока».

Текст № 3 «Чиж».

«У Вари был чиж. Чиж жил в клетке. Он не пел. Варя выпустила чижа на свободу. Чиж сел на ветку и весело запел».

Текст № 4 «Щенок».

«Плачет маленькая Оленька. У нее пропал щенок Булька. Щенок был беленький. Только ушки были черненькие. Оленька кормила его молоком.

Через день мама нашла щенка под крыльцом. Оленька была рада».

Критерии оценивания:

1. Оценка скорости чтения. Определяется путем фиксации времени, затраченного на прочтение целого текста [1].

Критерии оценки скорости чтения:

3 балла – высокая скорость чтения, 25 и более слов в минуту;

2 балла – средняя скорость чтения, от 20 до 24 слова;

1 балл – низкая скорость чтения, от 16 до 20 слов;

0 баллов – очень низкая скорость чтения, 15 и менее слов.

2. Способ чтения. Выявляется преобладающий способ чтения, освоенный ребенком.

Критерии оценки способа чтения вслух:

3 балла – плавное чтение словосочетаниями или группами слов;

2 балла – плавное чтение целыми словами с переходом в некоторых случаях на слоги и слияния;

1 балл – плавное чтение слогами и слияниями;

0 баллов – отрывистое чтение слогами, чтение по буквам, отказ от чтения текста.

3. Ошибки (количество). Количественный анализ подразумевает подсчет общего числа ошибок, допущенных во время чтения вслух и определение типов ошибок:

а) пропуски, вставки, и перестановки букв;

б) ошибки смешения согласных и гласных по акустико-артикуляционному и оптическому сходству;

в) ошибки постановки ударения;

г) интонационные ошибки (в тексте № 4);

д) неверные выборы направления при чтении, потери строки.

Критерии оценки правильности чтения вслух:

3 балла – не более 3-х ошибок в тексте с их самостоятельной коррекцией;

2 балла – не более 6 ошибок на уровне слова и слога;

1 балл – до 10 ошибок на уровне слова, слога, буквы;

0 баллов – множественные ошибки на уровне слова, слога, буквы.

Качественный анализ предполагает классификацию каждой из допущенных ошибок во время чтения.

Все обнаруженные ошибки чтения фиксируются в протоколе учащегося.

4. **Выразительность.** Оценка выразительности проводится только в том случае, если учащийся овладел чтением целыми словами, группами слов или целыми предложениями.

Критерии оценки выразительности чтения:

3 балла – чтение с понижением голоса к концу предложения и паузой в конце, правильной постановкой ударения;

2 балла – чтение с паузой в конце предложения без понижения голоса и правильным ударением;

1 балл – нерегулярность пауз и интонации конца предложения и единичными ошибками ударения;

0 баллов – отсутствие понижения голоса к концу предложения и пауз с ошибками ударения.

5. **Оценка семантической стороны.** Оценка семантической стороны чтения происходит в соответствии с оценкой способности составить точный пересказ текста и понять прочитанный текст.

Критерии оценки пересказа текста:

3 балла – составление пересказа, адекватного тексту;

2 балла – составление пересказа, не полностью соответствующего тексту;

1 балл – невозможность составить правильный пересказ, искажение смысла текста;

0 баллов – отказ от составления пересказа и ответов на вопросы [1].

Обобщенные результаты обследования уровня сформированности навыков чтения оцениваются по среднему баллу и пяти уровням в соответствии с таблицей ниже (см. таблица 1).

Таблица 1 – Шкала балльно-уровневой оценки уровня сформированности навыков чтения

Баллы	Уровни	Условное обозначение
0 – 0,4	Низкий	Н
0,5 – 1,6	Ниже среднего	Нс

1,7 – 2,4	Средний	С
2,5-2,9	Выше среднего	Вс
3,0	Высокий	В

Далее перейдем к результатам проведенного диагностического обследования (см. таблица 2).

Таблица 2 – Результаты обследования навыков чтения у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием

№п/п	Имя ребенка	Скорость	Способ чтения	Ошибки	Выразительность	Оценка семантической стороны	Средний балл	Уровень
1	Артем А.	2	1	2	2	2	1,8	С
2	Диана В.	2	2	1	1	2	1,6	Нс
3	Максим З.	2	2	2	2	2	2	С
4	Кира Л.	2	1	1	1	2	1,4	Нс
5	Соня Н.	2	1	1	1	2	1,4	Нс
6	Матвей П.	2	1	1	1	2	1,4	Нс

Как мы видим, у всех детей недостаточно сформированы навыки чтения и следующие его характеристики: скорость и правильность чтения, понимание прочитанного. Большинство детей показали уровень сформированности навыка чтения ниже среднего (66,7 % от общего количества детей – Диана В., Кира Л., Соня Н., Матвей П.). Остальные дети показали средний уровень сформированности навыка чтения (33,3 % от общего количества детей – Артем А., Максим З.). Отообразим полученные данные с помощью рисунка 1.

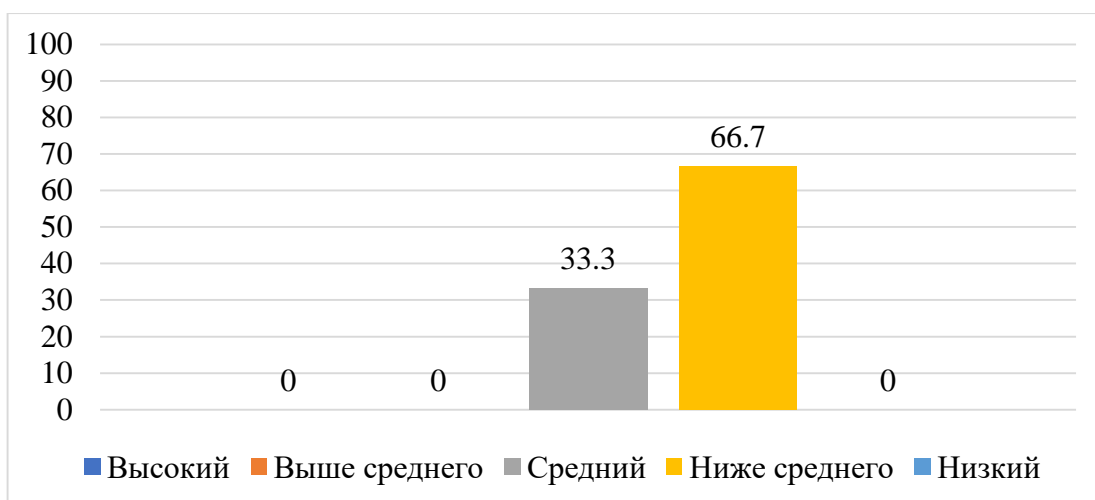


Рисунок 1 – Уровни сформированности навыка чтения у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием

Перейдем к качественным результатам обследования особенностей чтения у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием.

У Артема А. выявлена средняя скорость чтения (23 слова в минуту), пословесный способ чтения при этом отмечается полное понимание смысла прочитанного (мальчик достаточно полно пересказал прочитанный текст, а также ответил на все вопросы педагога по тексту). Мальчик допустил 5 ошибок, связанных с заменами звонких согласных на глухие (беленький – «пеленький», глубока – «клубока»), мягкого знака на гласные, обозначающие мягкость согласного (Булька – «Булика», Оленька – «Оленика», беленький – «беленикий»).

Диана В. показала среднюю скорость чтения (22 слова в минуту), выявлено плавное чтение целыми словами с переходом в некоторых случаях на слоги и слияния. Девочка смогла составить пересказы прочитанных текстов, однако они немного не соответствовали тексту. Девочка допустила 10 ошибок: 5 ошибок замены свистящих согласных на шипящие (пасли – «пашли», через – «через» и др.), 5 ошибок пропуска мягкого знака, обозначающего мягкость (Булька – «Булка», Оленька – «Оленка», беленький – «беленкий» и др.).

Максим З. показал среднюю скорость чтения (24 слова в минуту), отмечается плавное чтение целыми словами с переходом в некоторых

случаях на слоги и слияния. Мальчик достаточно хорошо понял смысл прочитанного, однако пересказ не полностью соответствовал тексту. Мальчик при чтении допустил 5 ошибок: вставки гласных букв (кормила – «корамила», пропал – «паропал»), замены аффрикат на их компоненты (Чиж – «Тиж»), крыльцом – «крыльсом», черненькие – «терненькие»).

У Киры Л. при проведении диагностического обследования выявлена средняя скорость чтения (22 слова в минуту), выявлен послоговой способ чтения и неполное понимание смысла прочитанного (девочка смогла составить пересказ по прочитанному тексту, однако он не полностью соответствовал тексту). Девочка при чтении допустила 10 ошибок на уровне слова и слога: 3 ошибки во вставках гласных между согласными при их стечении (много – «маного», клетке – «калетке», кормила – «корамила»), 7 ошибок смешения сонорных (нора – «нола», пропал – «плопал», черненькие – «челненькие», рада – «лада» и др.).

Соня Н. при проведении диагностического обследования показала среднюю скорость чтения (23 слова в минуту), выявлен послоговой способ чтения и неполное понимание смысла прочитанного (девочка смогла составить пересказ по прочитанному тексту, однако он не полностью соответствовал тексту). Девочка при чтении допустила 10 ошибок: 7 ошибок замены свистящих на шипящие (Чиж – «Чиз» и др.), звонких согласных на глухие (лугу – «луку» и др.), аффрикат на их компоненты (черненькие – «терненькие»), 3 ошибки пропуска согласных при стечении (глубока – «губока», мальчики – «мачики», трудно – «тудно»).

Матвей П. показал среднюю скорость чтения (22 слова в минуту), выявлен послоговой способ чтения и неполное понимание смысла прочитанного (мальчик составил пересказ по прочитанному тексту с искажением смысла). Мальчик при чтении допустил 10 ошибок на уровне слова и слога: 1 ошибка вставки гласных между согласными при их стечении (свободу – «савободу»), 2 ошибки в перестановках букв (много – «нмого»,

ветку – «векту»), 7 ошибок замены глухих согласных на звонкие (лиса – «лиза»), коза – «коса»), клетке – «глетке» и др.).

Также у всех обследуемых детей отмечаются множественные ошибки ударения (длѣнную – «длиннѹю»), одногó – «одногó»), ўдочкой – «удóчкой» и др.), нарушена выразительность чтения (отмечается чтение с паузой в конце предложения без понижения голоса и правильным ударением, нерегулярность пауз и интонации конца предложения и единичными ошибками ударения).

Итак, по результатам диагностического обследования мы можем сделать следующие выводы:

– у всех обследуемых детей выявлена средняя скорость чтения (20-24 слова в минуту);

– три ребенка пользовались послоговым способом чтения (Кира Л., Соня Н., Матвей П.), три ребенка – пословесным (Артем А., Диана В., Максим З.). При этом отмечались множественные ошибки, характерные для фонематической формы дислексии: замены букв, сходных акустически и артикуляторно (ж – з (Чиж – «Чиз»), г – к (лугу – «луку»), р – л (нора – «нола») и др.), отсутствие плавности при чтении, искажения звуко-слоговой структуры слова в пропусках согласных при стечении (глубока – «губока»), во вставках гласных между согласными при их стечении (свободу – «савободу»), в перестановках букв (много – «нмого»), ошибки в ударении (длѣнную – «длиннѹю»), одногó – «одногó»).

– у детей отмечается незначительное нарушение семантической стороны чтения. При пересказе дети иногда искажали смысл прочитанного, не всегда могли воссоздать цельный текст. Понимание прочитанного у всех детей экспериментальной группы ниже условных требований;

– нарушена выразительность чтения (отмечается чтение с паузой в конце предложения без понижения голоса и правильным ударением, нерегулярность пауз и интонации конца предложения и единичными ошибками ударения).

Таким образом, для обследования особенностей чтения детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием нами была взята за основу методика, предложенная Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой в соответствии с пятью критериями: скорость чтения, способ чтения, ошибки, выразительность чтения, оценка семантической стороны. В результате проведения диагностического обследования мы выяснили, что у обследуемых детей с фонетико-фонематическим недоразвитием отмечаются специфические ошибки, характерные для фонематической формы дислексии.

2.2 Содержание коррекционной работы по преодолению нарушений чтения у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием

Проведенная диагностика в констатирующем эксперименте позволила нам определить особенности чтения у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием, и показала, что дети имеют недостаточный уровень сформированности навыков чтения. Это позволило определить цель формирующего этапа исследования – планирование и проведение коррекционной работы по преодолению нарушений чтения у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

На основе проведенного диагностического обследования мы определили следующие задачи коррекционной работы по преодолению нарушений чтения у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием:

1. Формирование фонематических процессов.
2. Формирование звукового и слогового анализа и синтеза.
3. Формирование технической стороны чтения.
4. Формирование навыков смысловой стороны чтения.

Для каждой задачи нами были подобраны логопедические упражнения по выделенным направлениям (Т.Б. Бессонова, А.В. Лагутина, И.Н. Садовникова, А.В. Ястребова).

1. Формирование фонематических процессов включало работу по дифференциации фонем:

- мягкого знака и гласных, обозначающие мягкость согласного;
- свистящих согласных и шипящих;
- аффрикатов и их компонентов;
- сонорных;
- звонких согласных и глухих.

2. Формирование звукового и слогового анализа и синтеза включало такие направления работы, как:

- а) звуки речи и буквы;
- б) звуковой анализ слов;
- в) два способа обозначения мягкости согласных на письме;
- г) устранение пропуска мягкого знака, обозначающего мягкость.

3. Формирование технической стороны чтения включало в себя следующие направления:

- а) формирование плавного слогового чтения с целостным прочтением отдельных слов;
- б) формирование способа чтения целыми словами и группами слов;
- в) развитие беглости чтения;
- г) выработка основ правильности чтения.

4. Формирование навыков смысловой стороны чтения включало следующие направления работы:

- а) отработка понимания прочитанного (сознательность);
- б) отработка выразительности произнесения текста (правильная интонация).

Логопедические занятия проводятся соответствии с следующим планом:

I. Организационный момент.

Цель: заинтересовать детей, привлечь их внимание, настроить на изучение темы занятия, логически подвести к ней.

Объявление темы занятия.

II. Основной этап:

- 1) знакомство с новой темой;
- 2) выполнение практических упражнений на усвоение нового материала, направленного на преодоления нарушений чтения у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием;
- 3) физкультминутка с целью ослабления утомления детей;
- 4) выполнение упражнений на закрепление усвоенного материала.

III. Подведение итогов занятия, оценка деятельности детей.

Обучение нами было построено с учетом результатов диагностики, индивидуальных и возрастных особенностей детей и опиралось на следующие принципы:

1. Принцип системности и последовательности в подаче лингвистического материала. Этот принцип предполагает поэтапность в работе, которая обусловлена представлением о речи как системе, усвоение элементов которой протекает взаимосвязано и в определённой последовательности.

2. Принцип комплексности при преодолении выявленных нарушений фонетико-фонематических нарушений речи. Речевые нарушения во многих случаях включаются в синдром нервных и нервно-психических заболеваний. Устранение речевых нарушений в этих случаях должно носить комплексный, медико-психолого-педагогический характер.

3. Принцип поэтапности. Этот принцип представляет собой сложный процесс логопедического воздействия, т.е. исправление недостатков происходит в несколько этапов. Каждому этапу соответствуют свои задачи, методы и приемы исправления. Происходит постепенный переход от одного этапа к следующему – от более простого к более сложному.

4. Принцип учёта индивидуальных особенностей. Каждый ребенок, в особенности ребенок с каким-либо отклонением, индивидуален. Логопед должен суметь, учитывая индивидуальные особенности, найти подход к

любому ребенку, установить с ним доверительные отношения, заинтересовать, внушить уверенность в обретении нормальной речи. Найти индивидуальный подход к ребенку – залог успеха логопедической работы.

5. Принцип доступности предполагает подбор речевого и наглядного материала от простого к сложному. Логопед должен учитывать уровень познавательного и речевого развития дошкольника.

6. Принцип развития предполагает, что в ходе логопедической работы будут решаться задачи, находящиеся в зоне ближайшего развития младшего школьника с дизартрией.

Данные принципы позволяют правильно выстроить логопедическую работу по преодолению нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием и усилить её коррекционный эффект.

При построении коррекционной логопедической работы, необходимо соблюдать следующие условия:

1. Учет результатов диагностических сведений для определения путей коррекционной работы.
2. Систематическая работа по преодолению нарушений чтения.
3. Повторяемость заданий, с учетом индивидуальных особенностей детей.

Мы составили комплекс упражнений для преодоления нарушений чтения у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием, которые апробировали на групповых логопедических занятиях. Для разработки данного комплекса брали за основу научно-методические подходы Л.Н. Ефименковой, В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко, Р.И. Лалаевой, Е.В. Мазановой, Е.А. Павлычевой, И.Н. Садовниковой, А.В. Ястребовой.

Далее представим в таблице составленный комплекс логопедических упражнений по преодолению нарушений чтения у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием (таблица 3).

Таблица 3 – Комплекс упражнений по преодолению нарушений чтения у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием

№ п/п	Направления	Название упражнения	Цель
1	2	3	4
1	Формирование фонематических процессов	«Назови слово, которое отличается от основных»	учить детей различать на слух оппозиционные звуки, учить детей правильно произносить цепочки слов
		«Распредели слова по двум группам»	учить детей дифференциации при чтении согласных букв «с» и «з», сходных артикуляционно и акустически
		«Хлоп-топ»	учить детей дифференциации звонких согласных и глухих (в зависимости от темы занятия)
		«Отгадай слова с пропущенными буквами»	учить детей дифференциации звонких согласных и глухих (в зависимости от темы занятия)
		«Замени в словах букву Г на букву К и наоборот»	учить детей дифференциации звонких согласных и глухих (Г и К)
		«Прочитай начала предложений и закончи их»	учить детей дифференцировать свистящие и шипящие согласные при чтении (в зависимости от темы занятия)
		«Прочитай слова, вставляя пропущенные буквы «с» или «ш»	учить детей дифференциации при чтении согласных букв «с» и «ш», сходных артикуляционно и акустически
		«Запиши слова под диктовку в две колонки (по наличию д, т)»	учить детей дифференциации при чтении согласных букв «д» и «т», сходных артикуляционно и акустически
		«Молоток и дудочка»	учить детей дифференцировать на слух в словах звуки [д] и [т]
		«Внимательно прочитай предложения. Найди допущенные ошибки»	учить детей дифференциации при чтении букв, сходных артикуляционно и акустически (в зависимости от темы занятия)
2	Формирование звукового и слогового анализа и синтеза	«Подбери слова к заданным схемам»	активизировать все анализаторы, принимающие участие в письменной речи; закрепить звуко-буквенный анализ слов; различать гласные и согласные
		«Зашифруй слово»	активизировать все анализаторы, принимающие участие в письменной речи; закрепить звукобуквенный анализ слов; различать гласные и согласные

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4
		«Из данных слогов составь, запиши и прочитай слова»	развивать у детей навык слогового анализа
		«Телеграфисты»	обучить детей навыкам последовательного звукового анализа по представлению, обучить звуковому синтезу слов
		«Получи новое слово, поменяв слоги местами»	обучить детей навыкам слогового анализа и синтеза
		«Выдели из предложения слова, состоящие из определенного количества слогов»	отработать у детей навыки слогового анализа и синтеза
		«Кроссворд»	устранить у детей ошибку пропуска мягкого знака, обозначающего мягкость при чтении
		«Читай слова. Обозначай мягкость согласного звука в конце слова мягким знаком в том случае, где это необходимо»	устранить у детей ошибку пропуска мягкого знака, обозначающего мягкость при чтении
		«Прочитай предложения. Найди и исправь ошибки в написании слов»	устранить у детей ошибку пропуска мягкого знака, обозначающего мягкость при чтении
3	Формирование технической стороны чтения	«Таблицы слогов»	тренировать детей воспринимать слог, как единое целое, как основу прочтения слова
		«Читаем цепочкой»	формировать у детей способ плавного слогового чтения с целостным прочтением отдельных слов
		«Повторное чтение»	развивать у детей при многократном чтении такие характеристики, как беглость и правильность
		«Спрятанные буквы»	развивать у детей умение предугадывать слова, тем самым развивая способ плавного слогового чтения с целостным прочтением отдельных слов

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4
		«День – ночь»	учить детей сохранять концентрацию внимания и уметь хорошо ориентироваться в тексте
		«Чтение блоков»	отработать у детей навык чтения целыми словами (блоки – это наиболее часто встречающиеся в русском языке парные буквосочетания и слова с такими буквосочетаниями)
4	Формирование навыков смысловой стороны чтения	«Раздели текст на предложения. Поставь в конце каждого предложения нужный знак»	научить детей находить границы предложения в непунктированном тексте по интонации и смысловым вопросам
		«Прочитай скороговорку, отвечая на вопросы»	учить детей постановке логического ударения для формирования навыка выразительного чтения
		«Произнеси фразу: «Пришла!» (в зависимости от темы занятия) в различной речевой ситуации»	формировать у детей интонационную выразительность при чтении
		«Чтение с остановками»	учить детей управлять процессом осмысления текста во время чтения
		«Поиск смысловых несуразностей»	формировать у детей навык осознанного чтения, развивать навык антиципации
		«Пропущенное слово»	упражнять детей в навыке осмысленного (осознанного) чтения

Включенные в комплекс упражнения по преодолению нарушений чтения у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием представлены в приложении 1.

Приведем в качестве примера фрагмент логопедического занятия «Дифференциация звуков [з] и [с]», на котором из комплекса были использованы упражнения «Хлоп-топ», «Из данных слогов составь, запиши и прочитай слова», «Читаем цепочкой», «Раздели текст на предложения. Поставь в конце каждого предложения нужный знак».

В упражнении «Хлоп-топ», направленном на формирование фонематических процессов, с целью дифференциации звонких согласных и глухих. Логопед называл детям слова и просил, когда они услышат звонкий [З], хлопнуть в ладоши, когда услышат глухой [С] – топнуть (используемые слова: сахар, санитар, забег, зубило, соты, зубр, зоопарк, загар, сор, затея, сыр, запруда, санки, сажа, защита, султан, золото, сотня, зонт, заяц, забота, сало, зал, сумка, замок»).

В упражнении «Из данных слогов составь, запиши и прочитай слова», направленном на формирование у детей звукового и слогового анализа и синтеза, с целью развития навыков слогового анализа. Логопед дает детям набор слогов, из которых просит их составить слова из двух слогов со звуками [З], [С] (используемые слоги: ко, за, са, ко, зи, но, зу, ма, ла, но, си, бы, се).

В упражнении «Читаем цепочкой», направленном на формирование у детей технической стороны чтения, с целью формирования плавного слогового чтения с целостным прочтением отдельных слов. Логопед просит детей, сидящих за одной партой, читать заданные слоги по очереди. Логопед последовательно показывает указкой слоги на дифференциацию [З]-[С], дети читают их по очереди: первый слог читает один из учеников, следующий его партнёр и т.д. Цепочка считается разорванной, если кто-то из детей задержится и не успеет вовремя прочитать слог (используемые слоги для чтения: са-за, со-зо, су-зу, сы-зы, ся-зя, сё-зё, сю-зю, си-зи, се-зе, за-са, зо-со, зу-су, зы-сы, зя-ся, зё -сё, зю-сю, зи-си, зе-се).

В упражнении «Раздели текст на предложения. Поставь в конце каждого предложения нужный знак», направленном на формирование у детей навыков смысловой стороны чтения, с целью нахождения границы предложения в непунктированном тексте по интонации и смысловым вопросам. Логопед раздает детям карточки с текстом, на дифференциацию [З]-[С] и просит разделить его на предложения знаками

препинания (текст для упражнения: «В лесу росла сосна. В дупле сосны было гнездо белки. Белка запасла еду на зиму. Всю зиму белка была сыта).

Таким образом, нами был систематизировано содержание логопедической работы по преодолению нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием, в рамках которого нами был составлен комплекс упражнений по преодолению нарушений чтения по следующим направлениям: формирование фонематических процессов, формирование звукового и слогового анализа и синтеза, формирование технической стороны чтения, формирование навыков смысловой стороны чтения.

Выводы по второй главе

В рамках организации экспериментальной работы по преодолению нарушений чтения у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием мы пришли к следующим выводам.

Во-первых, для обследования особенностей чтения детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием мы взяли за основу методику, предложенную Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой в соответствии с пятью критериями:

- скорость чтения;
- способ чтения;
- ошибки (типы и количество ошибок);
- выразительность чтения;
- оценка семантической стороны.

По результатам диагностического обследования мы выяснили, что дети показали уровень сформированности навыка чтения средний (33,3 %) и ниже среднего (66,7 %). При этом у детей отмечаются специфические ошибки, характерные для фонематической формы дислексии:

- отсутствие плавности при чтении;
- ошибки смешения и замен букв, сходных в произношении по акустико-артикуляционному укладу;
- ошибки в ударении;
- искажения звуко-слоговой структуры слова.

Во-вторых, в рамках определения содержания коррекционной работы по преодолению нарушений чтения у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием нами был составлен комплекс логопедических упражнений, который апробировался на логопедических занятиях по следующим направлениям:

- формирование фонематических процессов;

- формирование звукового и слогового анализа и синтеза.
- формирование технической стороны чтения;
- формирование навыков смысловой стороны чтения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования являлось теоретическое изучение, определение и эмпирическое обоснование необходимости организации коррекционной работы по преодолению нарушений чтения у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Для реализации цели нами был определен ряд задач.

Выполняя первую задачу исследования, которая состояла в анализе психолого-педагогической литературы по проблеме, нами были рассмотрены психофизиологические основы овладения чтением, особенности нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием. В результате мы констатировали, что чтение – это процесс перекодирования графически зафиксированного текста в звуковую речь, ее понимание, или непосредственно в смысловые единицы, без звукового оформления. В процессе овладения чтением выделяются две стороны: смысловая и техническая. Фонетико-фонематическое недоразвитие рассматривается как нарушение процессов произношения у детей с различными речевыми расстройствами из-за дефектов восприятия и произношения фонем. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием составляют группу риска по возникновению фонематической дислексии. Затруднения и ошибки при чтении у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием объясняются недостатками произношения и различения оппозиционных звуков, недостаточным овладением звуковым составом слова, неполноценностью звукового анализа и синтеза.

Выполняя вторую задачу исследования, состоявшую в экспериментальном изучении особенностей чтения у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием, мы взяли за основу методику, предложенную предложенную Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой в соответствии с пятью критериями: скорость чтения, способ чтения, ошибки (типы и количество ошибок), выразительность чтения, оценка семантической

стороны. По результатам диагностического обследования мы выяснили, что дети показали уровень сформированности навыка чтения средний (33,3 %) и ниже среднего (66,7 %). При этом у детей отмечаются специфические ошибки, характерные для фонематической формы дислексии:

- отсутствие плавности при чтении;
- ошибки смешения и замен букв, сходных в произношении по акустико-артикуляционному укладу;
- ошибки в ударении;
- искажения звуко-слоговой структуры слова.

В рамках выполнения третьей задачи исследования нами было систематизировано содержание коррекционной работы по преодолению нарушений чтения у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием, в рамках которого нами был составлен комплекс логопедических упражнений, который апробировался на логопедических занятиях по следующим направлениям:

- формирование фонематических процессов;
- формирование звукового и слогового анализа и синтеза;
- формирование технической стороны чтения;
- формирование навыков смысловой стороны чтения.

Таким образом, задачи исследования выполнены, цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ахутина, Т. В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников [Текст] / Т. В. Ахутина, О. Б. Иншакова. – Москва : Сфера, 2008. – 125 с.
2. Безруких, М. М. Трудности обучения письму и чтению в начальной школе [Текст] / Марина Безруких. – Москва : «Первое сентября», 2009. – 84 с.
3. Белякова, Л. И. Логопедия. Дизартрия [Текст] / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. – Москва : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 287 с.
4. Васильева, Е. Е. Ринолалия [Текст] : учебное пособие / Елена Васильева. – Ярославль, 2007. – 256 с.
5. Венедиктова, Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / Лариса Венедиктова. – Санкт-Петербург : Издательство «СОЮЗ», 2003. – 203 с.
6. Винарская, Е. Н. Дизартрия [Текст] / Елена Винарская. – Москва : АСТ: Астрель, Хранитель, 2006. – 142 с.
7. Волкова, Л. С. Логопедия. Методическое наследие. Кн. 1: Нарушения голоса и звукопроизводительной стороны речи, Ч. 2. Ринолалия. Дизартрия [Текст] / Лариса Волкова. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 245 с.
8. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / Александр Гвоздев. – Москва, 2010. – 345 с.
9. Горбушина, Л. А. Обучение выразительному чтению младших школьников [Текст] : пособие для учителей / Любовь Горбушина. – Москва : Просвещение, 1981. – 160 с.
10. Гуровец, Г. В. К генезису фонетико-фонематических расстройств: Обучение и воспитание детей с нарушениями речи [Текст] / Г. В. Гуровец, С. И. Маевская. – Москва, 2012. – 257 с.
11. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения [Текст] / Тихон Егоров. – Санкт-Петербург: КАРО, 2006. – 296 с.

12. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов [Текст] / Людмила Ефименкова. – Москва, 2011. – 224 с.
13. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] : учебник для вузов : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям / Ирина Зимняя. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2010. – 447 с.
14. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / Алексей Корнев. – Санкт-Петербург. – 286 с.
15. Корнев, А. Н. Нарушение письменной речи у детей [Текст] / Алексей Корнев. – Москва, 2007. – 250 с.
16. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст]: учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург: Издательство «СОЮЗ», 2003. – 224 с.
17. Лагутина, А. В. Логопедическая работа по формированию функционального базиса чтения у детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи [Текст] : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.03 / Анастасия Лагутина. – Москва, 2007. – 24 с.
18. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] : монография / Роза Левина. – Москва : Просвещение, 2007 – 216 с.
19. Львов, М. Р. Методика развития речи младших школьников [Текст] / Михаил Львов. – Тула : Родничок, 2003. – 238 с.
20. Мартынова, Р. И. Основные формы расстройств речи у детей (дислалии и дизартрии) в сравнительном плане с позицией комплексного подхода [Текст] : автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. (732) / Р. И. Мартынова. – Москва, 1972. – 20 с.

21. Русецкая, М. Н. Нарушения чтения у младших школьников : анализ речевых и зрительных причин [Текст] : монография / Марина Русецкая. – Санкт-Петербург : КАРО, 2007. – 191 с.
22. 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.
23. Селиверстов, В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] : А-Я / Вячеслав Селиверстов. – Москва : Гуманитарно изд. центр «ВЛАДОС», 1997. – 398 с.
24. Спирина, Л. Ф. Учителю о детях с недостатками речи [Текст] / Л. Ф. Спирина, А. Н. Ястребова. – Москва : АРКТИ, 2007. – 131 с.
25. Токарева, О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) [Текст] / Ольга Токарева // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты). – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2007. – Т. 2. – С. 456–469.
26. Филичева, Т. Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием: воспитание и обучение [Текст] / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва, 2010. – 325 с.
27. Фотекова, Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов [Текст] : пособие для логопедов и психологов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. – Москва, 2012. – 320 с.
28. Хватцев, М. Е. Логопедия [Текст] / Михаил Хватцев. – Москва, 2005. – 234 с.
29. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счёта, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] / Любовь. Цветкова. – Москва, 2007. – 345 с.

30. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей [Текст] : пособие по диагностике речевых нарушений / Галина Чиркина. – Москва : АРКТИ, 2003. – 240 с.

31. Эльконин, Д. Б. Детская психология [Текст] : учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Даниил Эльконин. – Москва : Академия, 2011. – 383 с.

32. Ястребова, А. В. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма [Текст] / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. – Москва : АРКТИ, 2007. – 360 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Комплекс упражнений по преодолению нарушений чтения у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием

Упражнение № 1 «Прочитай слова, вставляя пропущенные буквы «с» или «ш»

Цель: учить детей дифференциации при чтении согласных букв «с» и «ш», сходных артикуляционно и акустически.

Ход упражнения: логопед просит детей прочитать слова, вставляя пропущенные буквы «с» или «ш»:

а) па _ та, опу_ ка, кату _ ка, реди _ ка, ири _ ка, Гри_ а, малы _ , пала _ , анана _ .

б) _ о _ ед, _ ур _ ит, _ а _ лык, _ у _ ки, _ пе _ ка, _ ви _ ток, _ лы _ но, _ ти _ ок;

в) ве _ ну _ ки, _ олны _ ко, _ у _ трый, _ алуни _ ка, _ ла _ тёна, пыле _ о _ , _ ала _ .

Упражнение № 2 «Запиши слова под диктовку в две колонки (по наличию д , т)»

Цель: учить детей дифференциации при чтении согласных букв «д» и «т», сходных артикуляционно и акустически

Ход упражнения: логопед читает слова и просит детей записать их под диктовку в две колонки (по наличию д , т): ведро, ветры, туча, подул, стук, нарядный, страны, ударил, туман, задремал, двери, свисток, труба, подруга, трава.

Упражнение № 3 «Подбери слова к заданным схемам»

Цель: активизировать все анализаторы, принимающие участие в письменной речи; закрепить звуко-буквенный анализ слов; различать гласные и согласные.

Ход упражнения: логопед просит детей подобрать слова к заданным схемам (-а-, -а-а) из предложенных: мак, лак, сад, бак, бал, зал, шар, Каша, Маша, папа, жаба, лама.

Упражнение № 4 «Зашифруй слово»

Цель: активизировать все анализаторы, принимающие участие в письменной речи; закрепить звукобуквенный анализ слов; различать гласные и согласные.

Ход упражнения: логопед просит зашифровать заданные слова следующим образом: вместо согласных ставить чёрточки, а гласные писать (мак, книга, каша, мама, лук, луна, Лена, лимон, кол, кот, рама, река).

Упражнение № 5 «Раздели текст на предложения. Поставь в конце каждого предложения нужный знак»

Цель: научить детей находить границы предложения в непунктированном тексте по интонации и смысловым вопросам.

Ход упражнения: логопед просит детей прочитать текст и разделить его на предложения, поставить в конце каждого предложения точку:

1. За деревней лес там живёт волчица у неё волчата мать принесла им добычу.

2. У реки рос лопух по дну реки плавали рыбки дети бросали им хлебные крошки.

Упражнение № 6 «Произнеси фразу: «Пришла!» (в зависимости от темы занятия) в различной речевой ситуации»

Цель: формировать у детей интонационную выразительность при чтении.

Ход упражнения: логопед предлагает детям произнести фразу: Пришла! в различной речевой ситуации: «Ваш класс собрался в кино. Все в сборе, кроме Люды. Время истекает. Жаль... такой фильм, а она не посмотрит. И вдруг вбегает запыхавшаяся Люда. Класс собрался на прогулку, но явился и тот, кого не ждали. Младшей сестры нет дома. Вы не нашли ее ни во дворе, ни у подруги. Возвращаетесь домой и спрашиваете маму...».

Упражнение № 7 «Поиск смысловых несуразностей»

Цель: формировать у детей навык осознанного чтения, развивать навык антиципации.

Ход упражнения: детям предлагается специально подготовленный связный текст или набор отдельных предложений, в которых содержатся смысловые ошибки, делающие описываемую ситуацию нелепой и смешной. Логопед просит детей прочесть предложения и исправить допущенные ошибки.

Например:

1. Дети не промокли под ливнем, потому что спрятались под телеграфным столбом.
2. Поздней осенью, как обычно, буйно зацвели яблони.
3. Девочка сначала надела шубку, затем красную кофту, а после нарядилась в любимое праздничное платье.
4. На улице светит солнце, потому что тепло.

Упражнение № 8 «Хлоп-топ»

Цель: учить детей дифференциации звонких согласных и глухих (в зависимости от темы занятия).

Ход упражнения: логопед просит детей послушать слова и, если они услышат «з» – хлопнуть, «с» – топнуть.

Сахар	санитар	забег	зубило	соты
зубр	зоопарк	загар	сор	затея
сыр	запруда	санки	сажа	защита
султан	золото	сотня	зонт	заяц
забота	сало	зал	сумка	замок

Упражнение № 9 «Отгадай слова с пропущенными буквами»

Цель: учить детей дифференциации звонких согласных и глухих (в зависимости от темы занятия).

Ход упражнения: логопед просит детей прочитать слова и вставить нужную, на их взгляд, букву (С или З).

<input type="checkbox"/> ын	<input type="checkbox"/> он	<input type="checkbox"/> убр
<input type="checkbox"/> онт	<input type="checkbox"/> ом	<input type="checkbox"/> ыр
<input type="checkbox"/> ок	<input type="checkbox"/> авод	<input type="checkbox"/> аря
<input type="checkbox"/> апад	<input type="checkbox"/> ундук	<input type="checkbox"/> ыщик
<input type="checkbox"/> акат	<input type="checkbox"/> уша	<input type="checkbox"/> оты
<input type="checkbox"/> апоги	<input type="checkbox"/> абег	<input type="checkbox"/> умка
<input type="checkbox"/> олнце	<input type="checkbox"/> арево	<input type="checkbox"/> агар

Упражнение № 10 «Замени в словах букву Г на букву К и наоборот»

Цель: учить детей дифференциации звонких согласных и глухих (Г и К).

Ход упражнения: логопед предлагает детям прочитать слова и заменить в них букву Г на букву К по образцу (например, луг – лук).

луг — лу

дог — до

грот — рот

бок — бо

кора — ора

колос — олоc

гости — ости

кубки — убки

кони — они́

кубы — убы

ладь — ладь

укол — у́ гол

конка — онка

мак — ма

кол — ол

сток — сто

год — од

игра — и ра

гонец — онец

горка — орка

загон — за он

граб — раб

куща — уща

глава — ла́ва

глубок — лубок

гроши — роши

Упражнение № 11 «Прочитай начала предложений и закончи их»

Цель: учить детей дифференцировать свистящие и шипящие согласные при чтении (З-Ж).

Ход упражнения: логопед просит прочитать начала предложений и закончить их.

Зоя увидела майского ...

У зайчихи родились пушистые серые... .

На вешалке висит разная

Ангела расчесывает волосы перед

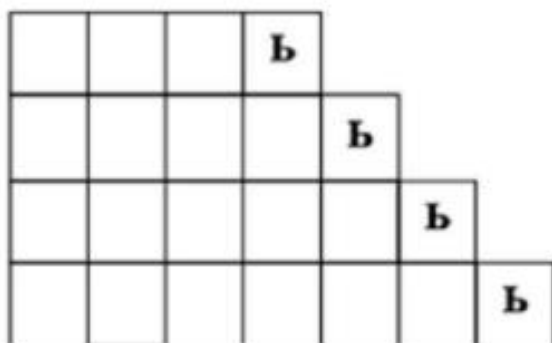
На клумбе расцвели нежные... .

Из лужи выглядывает зелёная

Упражнение № 12 «Кроссворд»

Цель: устранение у детей ошибки пропуска мягкого знака, обозначающего мягкость.

Ход упражнения: разгадай кроссворд. Какие буквы надо вписать в клеточки, чтобы получились названия зверей, рыб и птиц? Запиши только четыре слова из кроссворда.



Упражнение № 13 «Читай слова. Обозначай мягкость согласного звука в конце слова мягким знаком в том случае, где это необходимо»

Цель: устранить у детей ошибку пропуска мягкого знака, обозначающего мягкость при чтении.

Ход упражнения: логопед просит детей прочитать слова и обозначить мягкость согласного звука в конце слова мягким знаком в том случае, где это необходимо.

1 вариант

лос_	дожд_	морков_	корабл_
олен_	капел_	картофел_	якор_
слон_	оттепел_	кост_	штурвал_

2 вариант

камен_	топол_	хвост_	тетрад_
гряз_	сирен_	снегир_	кист_
огон_	лист_	рыс_	портфел_

Упражнение № 14 «Прочитай предложения. Найди и исправь ошибки в написании слов»

Цель: устранить у детей ошибку пропуска мягкого знака, обозначающего мягкость при чтении.

Ход упражнения: логопед просит детей прочитать предложения, найти и исправить ошибки в написании слов.

1 вариант

Соль, медь, угол, нефть, мель – это полезные ископаемые.

Селезень, гус, голубь, орёл, лебед, журавль – это птицы.

Морковь, помидор, редис, лук, картофель – это овощи.

Тополь, ясен, клён, сирень, ель – это растения.

2 вариант

Линь, окун, карась, лосось, карп, налим – это рыбы.

Тюлень, рысь, медвед, леопард, крокодил – это животные.

Тетрадь, буквар, пенал, циркуль, пропис – это учебные принадлежности.

Самолёт, автомобиль, корабль, поезд, автобус – это транспорт.

Упражнение № 15 «Прочитай скороговорку, отвечая на вопросы»

Цель: учить детей постановке логического ударения для формирования навыка выразительного чтения.

Ход упражнения: логопед просит детей прочитать скороговорку, отвечая на вопросы.

- Купила бабуся бусы Марусе.
- Кто купил бусы? (Купила бабуся бусы Марусе).
- Кому купили бусы? (Купила бабуся бусы Марусе).
- Бусы Марусе сделали?
- Бабуся подарила колечко?