



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Коррекция нарушений чтения младших школьников с дислексией
на уроках литературного чтения**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) «Логопедия»**

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

63,98 % авторского текста

Работа рецензия к защите:

рекомендована/не рекомендована

«1» 03 2023 г. н.п.с

Зав. кафедрой специальной педагогики,

психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-506-101-5-1

Воронова Надежда Сергеевна

Научный руководитель:

ст. преподаватель кафедры СПиПМ

Ковалева Алёна Александровна

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛЕКСИЕЙ....	7
1.1 Понятие чтения в психолого-педагогической литературе. Ступени становления навыка чтения у детей.....	7
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с дислексией.....	13
1.3 Особенности овладения чтением младшими школьниками с дислексией.....	23
1.4 Специфика коррекции нарушений чтения у младших школьников с дислексией на уроках литературного чтения.....	25
Выводы по 1 главе.....	29
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛЕКСИЕЙ.....	31
2.1 Методика изучения навыка чтения у детей младшего школьного возраста с дислексией.....	31
2.2 Состояние навыка чтения у младших школьников с дислексией.....	34
2.3 Организация и содержание логопедической коррекции нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с дислексией на уроках литературного чтения.....	41
Выводы по 2 главе.....	47
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	49
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	51
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	55

ВВЕДЕНИЕ

Самым главным средством человеческого общения является речь. Речь – не врожденная способность человека, она формируется постепенно. Этому предшествует длительный этап, в течение которого ребенок учится отличать одни речевые звуки от других, а его артикуляционный аппарат приобретает гибкость и подвижность, необходимое для правильного общения. Трудности овладения школьной программой является наиболее частой причиной дезадаптации. Снижение учебной мотивации влечет за собой трудности в поведении.

В последние годы отмечается значительный рост количества детей с трудностями овладения навыками чтения. Нарушения чтения представляют собой распространенную форму речевой патологии детей младшего школьного возраста.

Проблема нарушений чтения у школьников – это одна из наиболее актуальных для школьного обучения, потому что чтение из цели начального обучения превращается в средство дальнейшего получения знаний учащимися. Ребенку необходимо овладеть одним из основных навыков учебной деятельности, которое способствует успешному обучению в школе.

Современные представления о чтении базируются на фундаментальных исследованиях отечественных авторов, посвятивших свои работы вопросам изучения нарушения чтения у детей. Это И.Н. Садовникова, Л.Н. Ефименкова, Р.Е. Левина, А.Н. Корнев, М.Е. Хватцев, Р.И. Лалаева и др. По данным исследователей нарушения чтения у детей чаще всего возникают в результате общего недоразвития всех компонентов устной речи: фонетико-фонематического и лексико-грамматического. Дислексия возникает, как правило у детей с третьим уровнем речевого развития, так как при тяжёлых формах общего речевого недоразвития они вообще оказываются не в состоянии овладеть письмом и чтением.

Критический анализ проблемы нарушений чтения должен основываться, прежде всего, на понимании сложной психофизиологической структуры процесса чтения в норме и особенностей усвоения навыка чтения детьми с дислексией.

Различные взгляды ученых к проблеме нарушений чтения и авторские издания, посвященные изучению и коррекции нарушений чтения, вызывают повышенный интерес к данной проблеме, а также определяют ее значимость.

На уроках литературного чтения формируется грамотность, что обеспечивает результативность обучения по другим предметам начальной школы. Также литература является одним из средств приобщения детей к общечеловеческим ценностям, формирования их мировоззрения, духовно-нравственного воспитания. В чтении содержится коррекционно-развивающий потенциал, позволяющий использовать его в целях преодоления нарушений устной речи, вторичных отклонений в развитии мышления, внимания, памяти, воображения, развития коммуникативно-речевых умений и навыков детей с нарушениями речи.

Данный факт позволяет сформулировать тему исследования «Коррекция нарушений чтения у младших школьников с дислексией на уроках литературного чтения».

Объект исследования: процесс чтения у детей младшего школьного возраста с дислексией.

Предмет исследования: специфика логопедической коррекции нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с дислексией на уроках литературного чтения.

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать содержание логопедической работы по коррекции нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с дислексией на уроках литературного чтения.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.

2. Выявить особенности навыка чтения у детей младшего школьного возраста с дислексией.

3. Составить комплекс упражнений по преодолению нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с дислексией на уроках литературного чтения.

В соответствии с целью и задачами работы в ходе данного исследования применялись теоретические методы (анализ психолого-педагогической и специальной литературы); эмпирические (изучение психолого-педагогической документации, констатирующий и формирующий эксперимент); количественная и качественная обработка полученных результатов.

Экспериментальная работа по изучению и коррекции нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с дислексией на уроках литературного чтения проводилась на базе МАОУ «СОШ №9» города Бакал Челябинской области. В ней принимали участие семь детей младшего школьного возраста с дислексией.

Данная квалификационная работа состоит из двух глав. Первая глава раскрывает теоретические аспекты изучения детей младшего школьного возраста с дислексией. В ней подробно изучены онтогенетические закономерности формирования навыка чтения, представлена клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с изучаемым нарушением речи.

Во второй главе мы рассмотрели и проанализировали специальную методическую литературу по обследованию чтения у младших школьников с дислексией. Также во второй главе описано содержание логопедической работы по преодолению нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с дислексией, в соответствии с которым составлен комплекс упражнений, который реализовывался на уроках

литературного чтения.

После каждого параграфа даются выводы. В заключении – общий вывод по проделанной работе, список использованных источников и приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛЕКСИЕЙ

1.1 Понятие чтения в психолого-педагогической литературе.

Ступени становления навыка чтения у детей

Чтение – сложный психофизиологический процесс, в котором принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. В основе этого процесса, как пишет Б.Г. Ананьев, лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем» [9, с.2].

Чтение, как один из видов письменной речи, является более поздним и более сложным образованием на базе устной речи и представляет собой более высокий этап речевого развития. По своим психофизиологическим механизмам чтение является более сложным процессом, чем устная речь, вместе с тем оно не может рассматриваться вне связи, вне единства письменной и устной речи. В процессе чтения можно условно выделить две стороны: техническую (соотнесение зрительного образа написанного слова с его произношением) и смысловую, которая является основной целью процесса чтения[9].

По данным Д.Б. Эльконина «понимание осуществляется на основе звуковой формы слова, с которым связано его значение» [19, с.39]. Между этими сторонами процесса чтения существует тесная неразрывная связь. Процесс понимания читаемого определяется характером восприятия. В то же время процесс зрительного восприятия испытывает на себе влияние смыслового содержания ранее прочитанного. В процессе чтения у читающего человека осознается задача – смысл читаемого, а те психологические операции, которые предшествуют этапу, осуществляются как бы сами собой, неосознанно, автоматически. Однако эти процессы, автоматизировавшиеся в процессе обучения грамоте, являются сложными,

многосторонними [9, с.23].

Согласно исследованиям советского психолога Т. Г. Егорова, чтение рассматривается как вид деятельности, для которого характерны две взаимосвязанные стороны: одна из них «находит свое выражение в движении глаз и в речезвукодвигательных процессах», другая – «в движении мыслей, чувств и намерений читающего, вызванных содержанием читаемого», иначе говоря, чтение включает такие компоненты, как зрительное восприятие, произнесение и осмысливание читаемого [7, с.21].

По мере овладения учащимися процессом чтения, происходит все большее сближение, все более тонкое взаимодействие между указанными компонентами (между восприятием и произнесением, с одной стороны, и осмысливанием – с другой). «Конечной задачей развития навыка чтения, – пишет Т. Г. Егоров, – является, таким образом, достижение того синтеза между отдельными сторонами процесса чтения, каким характеризуется чтение опытного чтеца... Чем гибче синтез между процессами осмысливания и тем, что называется навыком в чтении, тем совершеннее протекает чтение, тем оно точнее и выразительнее».

Из только что приведенного положения нетрудно заметить, что Т. Г. Егоровым термин «чтение» употребляется в разных значениях: в более узком – формирование навыка чтения отождествляется с овладением техникой чтения (переводом графической формы слова в звуковую), в широком смысле – «чтение» трактуется как «техника чтения» плюс понимание прочитанного (имеется в виду понимание значения не только отдельных слов, но и предложений, связных текстов).

Такое двойное значение термина «чтение» характерно в целом для психолого-методической литературы. В дальнейшем в данном разделе пособия термин «чтение» употребляется во втором значении и чтение рассматривается как вид речевой деятельности, в которой во взаимодействии выступают следующие компоненты:

а) восприятие графической формы слова;

б) перевод ее в звуковую, т. е. произнесение слова по слогам или целиком в зависимости от уровня овладения техникой чтения и в понимание прочитанного (слова-словосочетания-предложения-текста).

Т. Г. Егоров, выдающийся психолог, выделяет четыре ступени формирования навыка чтения:

I. Ступень овладения звукобуквенными обозначениями.

Овладение звукобуквенными обозначениями осуществляется в течение всего добукварного и букварного периодов.

На ступени овладения звукобуквенными обозначениями дети учатся анализировать речевой поток: делят его на предложения, предложения – на слова, слова – на слоги, слоги – на звуки. Научившись выделять звук из речи, ребенок начинает соотносить его с определенным графическим изображением, буквой. Далее в процессе чтения дети осуществляют синтез букв, слогов и слова и соотносит прочитанное слово со словом в устной речи [7, с.25].

Дети должны четко усвоить, что не звук является названием буквы, а наоборот, буква обозначает речевой звук. Чтобы ребенок мог правильно и успешно овладеть обозначением буквы, необходим ряд условий:

1) Ребенок должен безошибочно дифференцировать звуки речи и по слуху и артикуляторно;

2) Ребенок должен иметь представления об обобщенном звуке речи – фонеме, знать смыслоразличительные признаки звука (звонкость-глухость, мягкость-твердость) и его индивидуальные качества (высота, тембр, интонация);

3) Ребенок должен уметь осуществлять оптический анализ каждой буквы на составляющие ее элементы, что возможно при достаточном развитии пространственных представлений;

4) Усвоение оптического образа буквы осуществляется на основе способности запоминать и воспроизводить в памяти зрительные образы

буквы;

Следовательно, чтобы ребенок мог успешно и быстро усвоить буквы, необходима сформированность следующих функций:

- фонематического восприятия;
- фонематического анализа;
- зрительного анализа и синтеза;
- пространственных представлений;
- зрительного мнестиса.

Усвоив букву, ребенок читает слоги и слова с ней. В процессе чтения слога единицей зрительного восприятия является буква. Вначале воспринимается первая буква слога, затем происходит ее соотнесение со звуком, далее – вторая буква, затем происходит их синтез в единый слог. Как видим, на этой ступени формирования навыка чтения ребенок воспринимает сразу не слово или слог, а только одну букву, т.е. зрительное восприятие является побуквенным [19].

Основной трудностью этого этапа будет слияние звуков в слоги. После зрительного узнавания букв и слога ребенок должен перейти от изолированного обобщенного звучания к тому звучанию, которое звук приобретает в процессе речи, т.е. прочесть слог так, как он звучит в устной речи. Для этого необходимо сформировать у ребенка умение различать и выделять звуки, выработать четкие представления о звуковом составе слога, слова устной речи.

Темп чтения на этой ступени очень медленный и определяется характером читаемых слогов. Так простые слоги (ма, ра, до) читаются быстрее, нежели слоги со стечением согласных (ста, тра, тся).

Понимание прочитанного отстает во времени от зрительного восприятия слова. Ребенок осознает слово только после произнесения его вслух при этом слово должно еще соотнестись со знакомым словом устной речи (поэтому чтобы узнать слово ребенок может его несколько раз повторить).

При чтении предложений каждое слово прочитывается отдельно, поэтому и понимание связи его отдельных слов происходит с трудом. В процессе чтения слов и предложений почти не используется смысловая догадка.

II. Степень слогового чтения

На этой ступени узнавание букв и слияние звуков в слоги не вызывает затруднений. Слоги быстро соотносятся с соответствующими звуковыми комплексами и являются единицей чтения.

Темп чтения довольно медленен, так как способ чтения остается аналитическим, отсутствует целостное восприятие. Ребенок прочитывает слово по слогам, затем объединяет слоги в слово и только потом осмысливает прочитанное.

На этой ступени уже появляется смысловая догадка, особенно при прочтении конца слова. На этом этапе для детей характерно повторять слова, которые только что прочитаны для того, чтобы их осмыслить. Это объясняется тем, что слова, читаемые по слогам, искусственно разбиваются на части и поэтому не похожи на соответствующие слова устной речи [7].

Процесс понимания текста еще отстает во времени от процесса зрительного восприятия читаемого, то есть не сливается с процессом восприятия, а следует за ним.

Как видим, на этой ступени для детей еще остаются трудности синтеза, объединения слогов в слово, особенно если оно длинное и трудное по структуре, наблюдается трудность в установлении грамматических связей между словами в предложении.

III. Степень становления целостных приемов восприятия

На этой ступени происходит переход от аналитического приема чтения к синтетическому. Простые и знакомые слова, дети уже способны прочитать целостно, а малознакомые и трудные по звучанию еще читаются по слогам.

Значительную роль начинает играть смысловая догадка. Опираясь на смысл, ранее прочитанного, и будучи не в состоянии быстро и точно проконтролировать ее с помощью зрительного восприятия, ребенок часто заменяет слова и их окончания, то есть ребенок начинает угадывать. В результате этого увеличивается количество ошибок, так как происходит резкое расхождение прочитанного с напечатанным. Догадка имеет место только в пределах предложения, а не общего содержания текста. Темп чтения увеличивается [7].

IV. Степень синтетического чтения

На этой ступени чтение происходит целостными приемами: словами или группами слов. Главная задача на этой ступени уже не техническая сторона чтения, а осмысливание читаемого. Ребенок уже умеет не только производить синтез слов в предложении, но и синтез фраз в едином контексте. Смысловая догадка определяется содержанием прочитанного предложения, смыслом и логикой всего рассказа. На этой ступени ошибки при чтении становятся редкими, так как смысловая догадка контролируется развитым целостным восприятием. Но важным условием понимания прочитанного будет знание ребенком значения каждого слова и понимание связи между словами в предложении [7].

В качестве компонентов навыка чтения принято выделять способ, правильность, темп (скорость), выразительность и осмысленность (осознанность) чтения.

Важнейшим компонентом читательского навыка является способ чтения, который может быть продуктивным и непродуктивным. К непродуктивному способу относятся: побуквенное и отрывистое слоговое чтение. К продуктивному – плавное слоговое, плавное слоговое с целостным прочтением отдельных слов, чтение целыми словами и группами слов.

Правильность чтения выражается в отсутствии ошибок на замены, пропуски, перестановки, добавления, искажения, повторы букв, слогов и

слов в читаемом тексте, а также ошибок ударения в словах.

Под темпом (скоростью) чтения понимают количество знаков, прочитываемых за единицу времени. Темп чтения находится в прямой зависимости от способа чтения и понимания, а также зависит от характера текста и целевой установки его прочтения. Следует отметить, что при рассмотрении соотношения темпа чтения и понимания правильнее говорить о скорости понимания, а не о скорости чтения. Поэтому отправным моментом в обучении чтению должно выступать традиционное чтение, учитывающее психофизиологические особенности ребенка.

Выразительность, как компонент навыка чтения, проявляется в умении ученика обоснованно, исходя из содержания читаемого текста, использовать паузы; делать логическое и психологическое ударение, находить нужную интонацию, отчасти подсказываемую знаками, препинания, читать достаточно громко и внятно.

Ведущее место в навыке чтения отводится его осознанности (осмысленности), так как целью чтения является получение информации, заключенной в тексте, понимание содержания, осознание смысла.

Таким образом, основными условиями успешного овладения навыком чтения являются сформированность устной речи, фонетико-фонематической (произношения, дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза) и лексико-грамматической сторон речи, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительного мнестиса.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с дислексией

Дислексия – частичное нарушение процесса чтения, проявляющееся в стойких специфических ошибках при чтении и обусловленное несформированностью высших психических функций.

В зарубежной литературе широко распространена теория наследственной предрасположенности к нарушениям письма и чтения – дисграфии и дислексии у лиц с правополушарным типом мышления. Некоторые авторы указывают на связь дислексии и дисграфии с явным и латентным левшеством.

Большинство исследователей, изучающих проблему дислексии у детей, отмечает наличие в анамнезе воздействия патологических биологических факторов, вызывающих минимальную мозговую дисфункцию. Перинатальное повреждение головного мозга может носить гипоксический характер (при неправильной имплантации плодного яйца, анемии и пороке сердца у матери, врожденных пороках сердца плода, аномалиях развития пуповины, преждевременной отслойке плаценты, затяжных родах, асфиксии в родах и т. д.). Токсическое поражение ЦНС наблюдается при алкогольной и медикаментозной интоксикации, гемолитической болезни плода, ядерной желтухе новорожденных. Причинами инфекционного поражения головного мозга ребенка во внутриутробном периоде могут выступать заболевания беременной краснухой, корью, герпесом, ветряной оспой, гриппом и т. д. Механические повреждения связаны с плодоизгоняющими манипуляциями, узким тазом роженицы, затяжными родами, внутричерепными кровоизлияниями.

Сущность дислексии понималась различными авторами по-разному. Так, С. Борель-Мезони трактовала дислексию как избирательную трудность понимать, отождествлять и воспроизводить письменные символы, что и приводит к специфическим ошибкам чтения.

М.Е. Хватцев трактовал дислексию более широко и относил к ней расстройства чтения, проявляющееся в разнообразных специфических ошибках при чтении. Он указывал, что к дислексии нельзя относить ошибки, которые связаны с нарушением элементарных функций, а также ошибки физиологического характера [9].

Симптоматика дислексии определяется механизмом нарушения чтения и дифференцируется от физиологических ошибок, возникающих на каждом этапе овладения навыком чтения. В настоящее время симптомы дислексии рассматриваются в следующих группах дислексических ошибок:

- не усвоение букв,
- побуквенное чтение,
- искажение звукобуквенной и слоговой структуры слова,
- механическое чтение.

Говоря о сопутствующей симптоматике дислексии, стоит отметить, что исследователи наблюдают недостаточность слухомоторной координации и чувства ритма, несформированность произвольной моторики.

Дислексия может быть врожденной и приобретенной, может быть самостоятельным расстройством или проявляться при тяжелых нарушениях речи. Дислексия может наблюдаться у детей как с нормальным интеллектом, так и с интеллектуальной недостаточностью. В основе дислексии могут лежать различные этиологические причины:

- биологические причины: недоразвитие или поражение головного мозга в разные периоды развития ребенка;
- социально-психологические причины: к таким причинам относятся недостаточность речевых контактов, педагогическая запущенность, синдром госпитализма и т.д.

На основании учета нарушенных операций процесса чтения, несформированностью высших психических функций и операций процесса чтения Р. И. Лалаева выделила следующие виды дислексии:

- фонематическая,
- оптическая,
- аграмматическая,

- мнестическая,
- семантическая,
- тактильная [19].

Фонематическая дислексия вызывается нарушением формирования фонематического восприятия и фонематического анализа и синтеза.

При фонематической дислексии на первый план выступают замены и смешения между собой звуков, сходных по артикуляторным или акустическим признакам (звонких-глухих, свистящих-шипящих и т. д.). В других случаях отмечается побуквенное чтение, искажения звуко-слоговой структуры слова (добавления, пропуски, перестановки звуков и слогов).

Оптическая дислексия проявляется смешением и заменами букв, сходных графически и различающихся лишь отдельными элементами или пространственным расположением (б-д, з-в, л-д). При оптической дислексии может отмечаться соскальзывание с одной строчки на другую при чтении. К оптической дислексии относятся также случаи зеркального чтения, осуществляемого справа налево.

При органическом поражении головного мозга может наблюдаться зеркальное чтение. Различные нарушения:

- зрительного гнозиса;
- оптико-пространственного гнозиса и праксиса;
- несформированность пространственных представлений.

Аграмматическая дислексия – проявляется в аграмматизмах при чтении. В процессе чтения ребенок не правильно произносит окончания, суффиксы, изменяя грамматические формы слов. В процессе чтения у детей с аграмматической дислексией наблюдаются следующие ошибки: изменение падежных окончаний существительных, числа существительных, неправильное согласование в роде, числе, падеже; прилагательных и существительных, изменение числа, родовых окончаний местоимений, изменение окончаний глаголов 3-го лица прошедшего времени, изменение формы, времени и вида глаголов.

Мнестическая дислексия – дислексия, проявляющаяся в трудностях усвоения всех букв, в их недифференцированных заменах. Обусловлена нарушениями речевой памяти, вследствие чего у ребенка затруднено образование связи между звуком и зрительным образом буквы. Ребенок не запоминает буквы, смешивает их, заменяет при чтении (не запоминает названия букв). При обследовании слухоречевой памяти у ребенка с мнестической дислексией выявляется невозможность воспроизведения ряда из 3-5 звуков или слов, нарушение порядка их следования, сокращение количества, элизии.

Семантическая дислексия – дислексия, проявляющаяся в нарушениях понимания прочитанных слов, предложений, текста при технически правильном чтении. Семантическую дислексию также называют «механическим чтением», поскольку при этой форме нарушается понимание прочитанного слова, фразы, текста при правильной технике чтения. Нарушение понимания читаемого может возникать как при послоговом, так и при синтетическом чтении.

Тактильная дислексия – дислексия, которая наблюдается у слепых детей и проявляется в трудностях дифференцирования тактильно воспринимаемых букв азбуки Брайля.

Тактильная дислексия проявляется смешением тактильно схожих букв (близких по количеству или расположению точек) при чтении азбуки Брайля. В процессе чтения у ребенка с тактильной дислексией также может наблюдаться соскальзывание со строк, пропуски букв и слов, искажение смысла прочитанного, хаотичность движений пальцев рук и т.д.

Р. И. Лалаева выделяет следующие группы ошибок чтения при дислексии:

- замены и смешения букв, обозначающих фонетически близкие звуки, замены графически сходных букв;
- нарушения слияния букв в слоге;
- искажения звуко-слоговой структуры слов (пропуски,

перестановки, добавления букв и слогов);

– нарушение понимания прочитанного на уровне слова, предложения, текста при отсутствии расстройства технической стороны чтения;

– аграмматизмы при чтении, иногда зеркальное чтение;

В устной речи у детей с дислексией отмечаются дефекты звукопроизношения, бедность словарного запаса, неточность понимания и употребления слов. Речь детей с дислексией отличается неправильным грамматическим оформлением, отсутствием развернутых предложений, несвязностью.

Неречевая симптоматика дислексии.

1. Наблюдаются трудности ориентировки во всех пространственных направлениях, затруднения в определении левой и правой стороны, верха и низа.

2. Отмечается неточность определения формы, величины. Несформированность оптико–пространственных представлений проявляется в рисовании, при составлении целого из частей при конструировании, в неспособности воспроизведения заданной формы.

3. Выявляется задержка в дифференциации правой и левой части тела, поздняя литерализация или ее нарушение (левшество или смешанная доминанта).

Симптоматика дислексии определяется по-разному в зависимости от понимания сущности этих нарушений.

Ряд авторов (Ж. Ажуриагерра, С. Борель-Мезонни, М. Е. Хватцев и др.) определяя симптоматику дислексии, останавливается лишь на проявлениях непосредственно нарушений чтения. Нарушения же устной речи, моторики и пространственных представлений, которые сопровождают дислексию, рассматриваются как патогенетические факторы дислексических нарушений.

Другая часть авторов (К. Лонай, М. Куцем и др.) считает, что

нарушения чтения не являются изолированным нарушением, а представляют собой только один из симптомов, с которым ассоциируются нарушения устной речи, моторики, пространственной ориентации. В основе всех этих нарушений, как указывает М. Куцем, лежит расстройство той области мозговой коры, где происходит синтез слуховых и зрительных возбуждений. К. Лонай предполагает, что при дислексии нарушаются практические и гностические процессы, слуховые и зрительные, преимущественно в речевой системе.

Некоторые авторы, изучающие дислексию, включают в симптоматику и аффективные нарушения.

Однако представляется более правильным определять симптоматику дислексии лишь как проявление непосредственно нарушений чтения, не включая тех расстройств (несформированности пространственной ориентировки, нарушения моторики и др.), которые хоть часто и сопровождают дислексию, но представляют собой, однако, факторы патогенетического характера, т. е. механизм этого нарушения.

Дислексия проявляется в замедленности чтения. Чтение ребенка с дислексией характеризуется большим количеством разнообразных ошибок. При усвоении букв наблюдаются трудности их овладения, разнообразные смещения как графически сходных, так и букв, обозначающих звуки, сходные акустически. Отмечается, что у дислексиков не существует трудностей в овладении гласными буквами. Иногда при дислексии наблюдается зеркальное чтение, т. е. чтение справа налево.

Дислексия может проявляться и в перестановках звуков, в перескакивании с одной строки на другую, в неспособности осуществить звуковой синтез при чтении слов. В процессе чтения слов школьник, который хорошо умеет читать, легко объединяет слоги в слова. Ребенок с дислексией с трудом синтезирует слова, даже если он прочитал правильно все слоги слова. Он часто не схватывает значения читаемого слова.

Глобальное восприятие слова при дислексии возможно, но оно

остается нерасчлененным и ошибочным. В тяжелых случаях дислексия характеризуется невозможностью читать группы из двух-трех букв. Чтение тогда будет носить угадывающий характер.

Р. Е. Левина относит к типичным проявлениям дислексии следующие ошибки при чтении: вставку добавочных звуков, пропуск букв, замену одного слова другим, ошибки в произношении букв, повторение, добавление, пропуски слов.

В литературе отмечаются и попытки систематизировать проявления нарушений чтения. Так, например, Р. Е. Левина выделяет следующие основные виды проявлений дислексии: недостаточное усвоение букв, недостаточное слияние букв в слоги, неправильное прочитывание слов, фразы.

Н. Гранжон останавливается на двух видах: неправильном узнавании букв и неправильном объединении букв в слове.

У детей с дислексиями очень часто встречаются нарушения устной речи. В литературе отмечается разнообразный характер нарушений устной речи при дислексии:

- 1) нарушения темпа и ритма речи (заикание, очень быстрая речь);
- 2) задержка появления речи;
- 3) недостаточность вербальной функции (неточность употребления слов);
- 4) нарушения грамматического строя устной речи;
- 5) нарушения звукопроизношения;
- 6) нарушения фонематического развития.

Нарушения темпа и ритма речи (заикание, быстрая речь) часто наблюдаются среди переученных левшей, и в этом случае являются следствием переученного левшества и не имеют прямого отношения к дислексии.

В других случаях заикание может возникнуть у детей с поздним развитием речи, с нарушением языкового развития при переходе к

овладению сложными формами речи (фразовой речью). Речевая функциональная система у таких детей является очень хрупкой, ранимой, ослабленной. Поэтому при излишней нагрузке, при усложнении речевого материала происходит перенапряжение речевой функциональной системы, что проявляется в форме заикания. Вместе с тем недоразвитие языковых обобщений (фонематических, лексических, морфологических, синтаксических) у этих детей приводит и к нарушению овладения чтением.

Таким образом, и в этих случаях связь между заиканием и дислексией носит опосредованный характер, хоть и определяется единым патологическим фактором, нарушением речевого развития. Следует отметить, что тонкие специфические механизмы заикания и дислексии будут различными в этих случаях.

Более значимым в возникновении дислексии является позднее развитие речи. При дислексиях в большом количестве случаев наблюдается задержка речевого развития. В одних случаях это лишь легкое отставание (речь появилась после двух лет), в других – выраженная задержка речевого развития, когда речь появилась после четырех и более лет.

У детей, страдающих дислексией, наблюдаются нарушения звукопроизношения, бедность словаря, неточность употребления слов. Они неправильно оформляют свою речь, ошибаются в употреблении слов, избегают сложных фраз, ограничиваются короткими предложениями, наблюдаются инверсии.

Слуховое восприятие при дислексии неустойчиво и мимолетно. Эта мимолетность, как отмечает С. Борель-Мезонни, влечет за собой трудность установления устойчивого соответствия между фонемой и соответствующей графемой. Дети с дислексией плохо различают многие звуки.

Р. Е. Левина считает, что в основе нарушений чтения и устной речи лежит несформированность фонематической системы.

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. Спирова).

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, от дифференцировав данный звук от других.

На наш взгляд, особое внимание стоит уделить психологической симптоматике при дислексии. Крупнейшим специалистом в области нарушений письменной речи является А. Н. Корнев. Так, опираясь на многолетние наблюдения, он отмечает, что особенно детям с дислексией присуще эмоциональная незрелость, явления гиперреактивности, запаздывание в психомоторном развитии [7].

Также, он отмечает, что таким дети при общении и взаимодействии с другими людьми несамостоятельны, непосредственны и очень внушаемы. В случае каких-либо затруднений чаще всего проявляют пассивность и не достигают желаемого результата, следовательно, можно говорить о наличии слабости волевых процессов и наличии индивидуально-психологических трудностей.

Даже в школьном возрасте у многих детей преобладают игровые интересы, при этом игры имеют достаточно бедное содержание и чаще всего носят двигательный характер.

Различная симптоматика наблюдается практически у всех детей с дислексией, так можно отметить повышенную утомляемость, расстройства памяти, пониженную концентрации произвольного внимания и снижение умственной работоспособности.

Все вышеперечисленные психопатологические симптомы достаточно сильно влияют на умственную активность детей, которая

крайне неравномерна и колеблется в течение суток.

Таким образом анализируя исследования отечественных и зарубежных ученых, мы соглашаемся с выводами, что дислексия является одной из сложных проблем в школе, что ребенку можно помочь только в совокупности.

В целом, можно отметить, что основные трудности в овладении школьным материалом возникают не по причине недостатка интеллекта, а вследствие слабой произвольной организации умственной деятельности и низкой работоспособности.

1.3 Особенности овладения чтением младшими школьниками с дислексией

Дислексия – это частичное нарушение процесса чтения, проявляющееся в стойких и повторяющихся ошибках чтения, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе чтения. В ее основе лежат различные критерии: проявления, степень выраженности нарушений чтения (Р. Беккер), нарушения деятельности анализаторов, участвующих в акте чтения (О. А. Токарева), нарушение тех или иных психических функций (М. Е. Хватцев, Р. Е. Левина и др.), учет операций процесса чтения (Р. И. Лалаева).

Ошибки чтения при дислексии являются стойкими, и без специальной коррекционной работы они могут сохраняться у ребенка в течение многих месяцев и лет. Они имеют специфический характер – это их типичность, повторяющийся характер. Трудности чтения проявляются в повторяющихся заменах букв, перестановках, пропусках и т. д. Ошибки чтения могут быть и у хорошего чтеца по причине утомления, отвлекаемости и т. д. Но эти ошибки не будут типичными, характерными, повторяющимися, а будут носить случайный характер.

Определение дислексии, однако, должно включать не только

указание на проявления нарушений чтения и специфический характер этих проявлений, но и на те затруднения, которые обуславливают дислексические нарушения.

Существование ошибок чтения у детей еще не доказывает наличия дислексии. Как указывалось, ошибки чтения могут быть у всех детей, начинающих читать, у детей, педагогически запущенных, ленивых и т. д. Нарушения чтения могут быть следствием нарушений поведения. Неудачи наблюдаются у этих детей не только в обучении чтению и письму, но и по другим школьным предметам. В этих случаях речь идет не о дислексиях, так как ошибки чтения не являются типичными и стойкими, они не являются следствием несформированности психических функций, осуществляющих процесс чтения [12].

Чтение у детей с дислексией 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 дислексией [14,17,18]:

1. Замены и смешения звуков при чтении (замены и смешения чаще всего фонетически близких звуков).

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 звуко-слоговой 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, 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 дислексией отмечаются специфические ошибки чтения, обусловленные несформированностью высших психических функций. Наблюдаются пропуски, замены, смешения букв, слогов, а также наблюдаются аграмматизмы.

1.4 Специфика коррекции нарушений чтения у младших школьников с дислексией на уроках литературного чтения

Примерная адаптированная основная образовательная программа начального общего образования обучающихся 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.

Согласно вышеуказанной программе, 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 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 начальной школы 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 нарушений 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, препятствующих полноценному усвоению программы по всем предметным областям, формированию полноценной речемыслительной деятельности.

Т. А. Алтухова писала, что в 3-м классе продолжается формирование у детей представлений об окружающем мире. Дети открывают для себя мир литературы в его многообразии и читают произведения детской и доступной «взрослой» литературы разных жанров: загадки, рассказы, сказки, лирические и сюжетные стихотворения, басни.

Коррекционно-пропедевтическая направленность предполагает отработку навыков осмысленного чтения, позволяющих учащемуся осознавать основную идею произведения, его подтекст. Так как степень и полнота осознания смысла читаемого определяется жанром произведения. Также планируется специальная работа над формированием жанрового сознания. Поэтому произведения для чтения группируются не только в

соответствии с тематическим принципом, но и в соответствии с их жанровой спецификой.

В третьем классе дети продолжают находить ключевые слова в тексте, отвечать на вопросы по содержанию текста, составлять картинный план прочитанного, пересказывать с опорой на картинный план; называть автора и заглавие литературного произведения. Данные навыки выводятся на более продвинутый уровень, и ведется работа над формированием всех остальных умений взаимодействия с текстом и книгой.

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. [27, с. 119].

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 дислексией на уроках литературного чтения: развитие фонематического восприятия и звукобуквенных связей, автоматизация слогослияния, формирование понимания текста, развитие связной речи.

Выводы по 1 главе

Чтение является сложным психофизиологическим процессом многозвенного и многоуровневого строения, гораздо более сложным, чем устная речь. Для осуществления чтения необходимо четкое взаимодействие зрительного, речедвигательного, кинестетического и речеслухового анализаторов.

До недавнего времени отечественные ученые связывали дислексию в основном с нарушениями устной речи, фонетико-фонематического восприятия и лексико-грамматического строя. Последние исследования указывают на связь дислексии и с недоразвитием психических процессов, таких как память, интеллект, пространственные представления, зрительные и слухомоторные процессы, сукцессивные операции и с особенностями функциональной асимметрии. Нарушения вербальных и невербальных высших психических функций, лежащих в основе формирования навыка чтения, рассматриваются как факторы патогенетического характера.

Подытоживая выше сказанное, можно сказать, что нарушения психических процессов и устной речи предполагает в дальнейшем трудности овладения навыком чтения.

Соблюдение необходимых условий обучения детей с дислексией

позволяет нивелировать недостаточную сформированность когнитивных механизмов и осуществить профилактику возможных трудностей обучения в школе. Поэтому необходимо комплексно подходить к сопровождению данной категории детей в образовательном процессе.

При определении направлений коррекционно-педагогической работы по предупреждению нарушений чтения у младших школьников с дислексией необходимо учитывать сформированность компонентов, определяющих способность овладеть технической стороной чтения и предпосылки к формированию читательской компетенции: мотивации к овладению процессом чтения и готовность к пониманию читаемого текста, определяемую языковым и метаязыковым развитием. Также необходимо включать как направления коррекционно-педагогической работы, так направления работы по взаимодействию с родителями с целью развития мотивации к овладению навыком чтения.

Таким образом, проведенный анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования позволит определить соответствующее содержание экспериментальной работы.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛЕКСИЕЙ

2.1 Методика изучения навыка чтения у детей младшего школьного возраста с дислексией

Целью констатирующего исследования является выявление особенностей навыка чтения у детей младшего школьного возраста с дислексией. Для проведения обследования нами были выбраны диагностические материалы Н.М. Трубниковой, согласно которым были выделены следующие направления:

1. Чтение отдельных букв.
2. Чтение слогов.
3. Чтение слов.
4. Чтение отдельных предложений.
5. Чтение специально подобранных текстов [27].

По каждому направлению представлены задания, материал для обследования, инструкция по выполнению.

Далее опишем вышеперечисленные направления более подробно:

1. Чтение отдельных букв.

Данная проба позволяет определить, насколько автоматизирована связь между буквой и соответствующим звуком, четко ли ребенок воспринимает на слух звуки речи, есть ли у него фонематические или оптические затруднения, мнестические проблемы. Это определяется по характеру ошибок, допускаемых ребенком: замены букв по фонематическому, оптическому сходству, иные варианты замен, длительность выполнения проб или невозможность их выполнения.

Процедура. Логопед предлагает ребенку следующие задания:

- назвать указанную букву (буквы разрезной азбуки);

- найти буквы, обозначающие звуки (близкие по способу и месту образования и акустическим признакам);
- назвать буквы, написанные разными шрифтами;
- указать правильно написанную букву рядом с зеркальным её изображением;
- назвать букву, перечеркнутую дополнительными штрихами;
- найти среди сходных по начертанию букв нужную.

2. Чтение слогов.

Данная проба дает возможность определить сформированность звуко-буквенного синтеза и фонематических обобщений.

Процедура. Ребенку предлагается:

- прочитать прямые слоги;
- прочитать обратные слоги;
- прочитать слоги со стечением согласных;
- прочитать слоги с твердыми и мягкими согласными.

3. Чтение слов.

Данная проба дает возможность оценить техническую и смысловую стороны чтения: читает ли ребенок по слогам отрывисто или плавно, читает ли побуквенно или у него сохраняются элементы побуквенного чтения в стечениях согласных или в конце слов, читает ли он «механически» или осознанно. Ошибки, отмеченные при выполнении данной пробы, могут указывать на несформированность у ребенка звуко-слогового синтеза, морфологических обобщений, навыка слогослияния, навыка целостного восприятия читаемого, недостаточный объем зрительного восприятия, на отсутствие умения соотносить прочитанное слово со значением.

Процедура. Ребенку предлагается:

- прочитать слова различной звукослоговой структуры (знакомые и малоупотребительные в речи);
- прочитать слова и ответить на вопросы: «где ты видел этот

предмет? что им делают?»);

– при обследовании понимания слов предлагаются такие задания: прочитать слово, найти его изображение по картинке, положить соответствующую надпись; прочитать слово, напечатать на карточке, и по памяти найти соответствующую картинку; прочитать слова, сходные по буквенному составу, а после прочтения найти картинки, соответствующие словам-паронимам; прочитать слова с пропущенными буквами.

4. Чтение отдельных предложений.

При использовании данного приема обследуется способ, правильность, выразительность чтения, а также понимание ребенком прочитанного.

Процедура: Ребенку предлагается:

– прочитать предложение и выполнить соответствующее действие («Покажи глаз», «Подойди к стене», «Возьми ручку», «Встань со стула»);

– прочитать предложение, найти соответствующую картинку (предлагаются фразы различной синтаксической конструкции). После этого ответить на вопросы [28].

5. Чтение специально подобранных текстов.

Данная проба дает возможность определить способа чтения.

– непродуктивное: элементы побуквенного чтения, отрывистое слоговое;

– продуктивное: плавное слоговое с целостным прочтением отдельных слов, чтение целыми словами и группами слов.

Процедура: детям предлагается чтение специально подобранных текстов (соответствующие знаниям ребенка, доступные по объему и содержанию). После прочтения текста детям предлагается пересказать его и ответить на вопросы по прочитанному. При оценке необходимо определить темп чтения, но при этом следует обязательно соотнести его с остальными характеристиками чтения.

Таким образом, нами определена методика, на основании которой

будет проведено обследование навыка чтения у младших школьников с дислексией.

2.2 Состояние навыка чтения у младших школьников с дислексией

Констатирующий эксперимент проводился на базе МАОУ «СОШ №9» города Бакал. В экспериментальном исследовании участвовали семь обучающихся третьего класса с дислексией. Нами было проведено логопедическое обследование с целью выявить особенности навыка чтения у детей младшего школьного возраста с дислексией.

В таблице 1 указаны логопедические заключения детей, принимающих участие в исследовании.

Таблица 1 – Список детей экспериментальной группы

№ п/п	Ф.И.О. обучающегося	Логопедическое заключение
№1	Иван Г.	Фонетико-фонематическое недоразвитие, дизартрия; дислексия
№2	Марьям Х.	Общее недоразвитие речи III уровня, дизартрия; дислексия
№3	Татьяна В.	Общее недоразвитие речи IV уровня, стертая дизартрия; дислексия
№4	Станислав А.	Общее недоразвитие речи IV уровня, дизартрия; дислексия
№5	Вероника Е.	Общее недоразвитие речи III уровня, стертая дизартрия; дислексия
№6	Степан П.	Фонетико-фонематическое недоразвитие, дизартрия; дислексия
№7	Анна С.	Общее недоразвитие речи III уровень, дизартрия; дислексия

Для проведения обследования был подобран диагностический материал, представленный в речевой карте Н.М. Трубниковой [27]. Детям экспериментальной группы было предложено выполнить ряд заданий по следующим направлениям:

1. Чтение отдельных букв.
2. Чтение слогов.
3. Чтение слов.
4. Чтение отдельных предложений.

5. Чтение специально подобранных текстов.

Результаты обследования чтения у детей экспериментальной группы представлены в таблицах 2-5.

Результаты обследования чтения отдельных букв и слогов представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты обследования чтения отдельных букв и слогов

Обучающийся	Ошибки при чтении букв	Ошибки при чтении слогов
№1	Отсутствие [л]	Замена по фонетическому сходству (Б-П).
№2	Замена [ш]-[с] [ж]-[з]	Перестановки букв.
№3	Искажение [с], [з], [ц]	Замена по фонетическому сходству (Д-Т, З-С) Повторное считывание.
№4	Искажение [ш], [ж], [р]	Замена по оптическому сходству (Ш-Щ) Недостаточная громкость и внятность при чтении.
№3	Искажение [с], [з], [ц]	Замена по фонетическому сходству (Д-Т, З-С) Повторное считывание.
№4	Искажение [ш], [ж], [р]	Замена по оптическому сходству (Ш-Щ) Недостаточная громкость и внятность при чтении.
№5	Замена [ш]-[с] [ч]-[с]	Замена по фонетическому сходству (С-Ш, Ё-Ю, Ц-С)
№6	Искажение [с], [з], [ц]	Замена по фонетическому сходству (Ц-Т, О-У)
№7	Искажение [р'], [р]	Замена по фонетическому сходству (Ч-Т, Р-Л, О-У) Повторное прочитывание.

Анализ результатов проведенного обследования чтения отдельных букв показал, что у большинства детей встречаются ошибки при чтении отдельных букв. У двух детей были трудности при чтении оптически сходных букв (Л-Д, Ц-Щ), предполагаем, что это связано с недостаточным уровнем развития зрительно-пространственного восприятия. У других двух детей наблюдалось смешение букв по артикуляционным признакам (К-Г, Ч-Ц, Б-П). Данные нарушения могут быть связаны с недостатками звукопроизношения. У троих детей ошибок при чтении букв не выявлено.

Полученные данные обследования чтения слогов свидетельствует о том, что наиболее частой ошибкой является замена букв по

фонематическому и оптическому сходству. При чтении обучающиеся были мало активны и недостаточно сосредоточены.

При чтении слогов со стечением согласных у троих детей наблюдался пропуск букв, а двое детей добавляли гласную букву. Предположительно, это может быть обусловлено нарушением подвижности органов артикуляционного аппарата.

Далее представим результаты обследования чтения слов, которые отражены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты обследования чтения слов

Обучающийся	Способ чтения	Правильность чтения	Сознательность чтения		
			Понимание смысла прочитанного	Скорость чтения	
№1	Послоговое чтение	Замена по фонетическому сходству. Ошибки угадывающего характера.	Понимание следственных отношений.	причинно-связей и	Медленный темп чтения
№2	Послоговое чтение	Перестановки букв	Понимание следственных отношений.	причинно-связей и	Медленный темп чтения
№3	Послоговое чтение	Повторное прочитывание	Понимание следственных отношений.	причинно-связей и	Быстрый темп чтения
№4	Послоговое чтение	Замена по оптическому сходству; Недостаточная громкость и вятность при чтении.	Понимание следственных отношений.	причинно-связей и	Медленный темп чтения
№5	Послоговое чтение	Грамматические ошибки	Понимание следственных отношений.	причинно-связей и	Медленный темп чтения
№6	Послоговое чтение	Замена по фонетическому сходству	Понимание следственных отношений.	причинно-связей и	Быстрый темп чтения
№7	Побуквенное чтение	Замена по фонетическому сходству. Повторное считывание. Ошибки угадывающего характера.	Понимание следственных отношений.	причинно-связей и	Медленный темп чтения

Анализ полученных результатов обследования показал, что при чтении слов сложных по слоговой структуре слов преобладает послоговое чтение, и только короткие или часто встречаемые слова дети читали

целиком.

Наблюдались смешения по фонематическому и оптическому сходству, у школьников наблюдалось повторное прочитывание текста, и ошибки угадывающего характера. Недостаточная громкость при чтении выявлена только у одного ребенка экспериментальной группы.

Понимание смысла прочитанного как важного условия развития коммуникативной функции речи достаточное у всех детей экспериментальной группы, а темп чтения различен: двое детей имеют медленный темп чтения, у пяти школьников – быстрый темп чтения.

Результаты обследования чтения отдельных предложений представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты обследования чтения отдельных предложений

Обучающийся	Способ чтения	Правильность чтения	Сознательность чтения	
			Понимание смысла прочитанного	Скорость чтения
№1	Послоговое чтение	Замена по фонетическому сходству.	Недостаточное понимание читаемого	Медленный темп чтения
№2	Послоговое чтение	Повторное прочитывание. Отрывистое чтение	Понимание причинно-следственных связей и отношений.	Медленный темп чтения
№3	Послоговое чтение	Перестановки букв. Неправильное употребление логического ударения.	Недостаточное понимание читаемого	Медленный темп чтения
№4	Послоговое чтение	Замена по оптическому сходству; Недостаточная громкость и внятность при чтении.	Понимание причинно-следственных связей и отношений.	Медленный темп чтения
№5	Послоговое чтение	Недостаточная громкость и внятность при чтении. Грамматические ошибки.	Понимание причинно-следственных связей и отношений.	Медленный темп чтения
№6	Послоговое чтение	Замена по фонетическому сходству.	Понимание причинно-следственных связей и отношений.	Быстрый темп чтения
№7	Побуквенное чтение	Замена по фонетическому сходству. Повторное прочитывание.	Недостаточное понимание читаемого	Медленный темп чтения

Анализ полученных результатов показал, что у детей экспериментальной группы наблюдаются трудности слогообразования и

слогослияния, определяющие способ чтения, которые чаще всего зависят от сформированности звуко-слогового синтеза. Более того у четверых обучающихся отмечались замены букв по фонематическому и оптическому сходству. Грамматические ошибки при чтении наблюдались только у одного ребенка. У большинства детей увеличилось количество ошибок при чтении отдельных предложений: искажения слов, неправильные ударения, «проглатывание» окончаний прочитанных слов, смысловые ошибки наблюдались у шести человек.

Для выявления понимания смысла прочитанного, нами были заданы вопросы, с помощью которых мы выяснили, что у четырех детей экспериментальной группы понимание текста достаточное, у остальных имеются трудности понимания причинно-следственных связей.

Считаем, что несовершенство процесса познания действительности связано с нарушением ее рецепторной стороны: неумением построения рассуждений и умозаключений, основанных на выполнении ряда логических операций (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение), недостаточная компетентность ребенка в устной речи привели к нарушениям способа чтения, выразительности, а также сознательности чтения.

Результаты обследования чтения специально подобранных текстов отображены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты обследования чтения специально подобранных текстов

Обучающийся	Способ чтения	Правильность чтения	Сознательность чтения		
			Пересказ	Понимание смысла прочитанного	Скорость чтения
1	2	3	4	5	6
№1	Послоговое чтение	Замена по фонематическому сходству	Непоследовательность изложения	Трудности вычленения из текста новой информации	Медленный темп чтения

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4	5	6
№2	Побуквенное чтение	Повторное прочитывание. Отрывистое чтение. Неправильное употребление логического ударения.	Опускание смысловых частей	Трудности в выделении главной мысли	Медленный темп чтения
№3	Послоговое чтение	Перестановки букв. Неправильное употребление логического ударения.	Опускание смысловых частей текста	Трудности в выделении главной мысли произведения	Быстрый темп чтения
№4	Послоговое чтение	Замена по оптическому сходству; Недостаточная громкость и внятность при чтении. Неправильное употребление логического ударения.	Отсутствие навыков самостоятельного воспроизведения прочитанного	Трудности в выделении главной мысли произведения	Медленный темп чтения
№5	Побуквенное чтение	Недостаточная громкость и внятность при чтении. Грамматические ошибки.	Опускание смысловых частей текста; отсутствие навыков самостоятельного воспроизведения прочитанного;	Трудности в выделении главной мысли произведения	Медленный темп чтения
№6	Послоговое чтение	Замена по фонетическому сходству. Ошибки угадывающего характера	Опускание смысловых частей текста;	Трудности в выделении главной мысли произведения	Быстрый темп чтения
№7	Послоговое чтение	Замена по фонетическому сходству. Повторное прочитывание.	Отсутствие навыков самостоятельного воспроизведения прочитанного	Трудности в выделении главной мысли произведения	Медленный темп чтения

Анализ результатов проведенного исследования позволяет сделать вывод о том, что у большинства обучающихся экспериментальной группы наблюдается большое количество ошибок: замены букв, пропуски, добавления гласных и согласных, чтение угадывающего характера. У четверых учеников преобладающий способ чтения – побуквенный, у двоих – отрывистое слоговое чтение, и только у одного ребенка преобладает

плавное слоговое чтение. Понимание прочитанного осуществляется после того, как обучающийся прочитал слова. У всех детей экспериментальной группы наблюдается трудности понимания смысла прочитанного на уровне текста, а именно выделение главной мысли. У четверых детей наблюдается опускание смысловых частей, у троих детей были выявлены трудности в пересказе прочитанного. У школьников преобладают смешения по лексическому значению, которые говорят о нечеткости, диффузности словесных значений. Однако эти ошибки, обусловленные нарушением фонологической и семантической систем.

Трое детей ориентируются на знаки препинания в процессе чтения, а навык использования интонации в зависимости от конечного знака препинания сформирован у двух детей экспериментальной группы.

Таким образом при диагностике чтения отдельных букв и слогов причиной ошибок являются трудности дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство. В устной речи дифференцированность фонем ведет к заменам и смешениям звуков. Темп перекодировки детьми графемы в фонему и наоборот достаточно низкий, у большинства детей проявляется стойкость ошибок. У двух детей были трудности при чтении оптически сходных букв [Л-Д, Ц-Щ]. У других двух детей наблюдалось смешение букв по артикуляционным признакам [К-Г, Ч-Ц, Б-П]. Считаем, что эти нарушения связаны с недостатками звукопроизношения. Следует отметить, что у троих детей ошибок при чтении букв не выявлено.

Перестановки букв и слогов у учащихся третьего класса являются выражением трудностей анализа и последовательности звуков в слове. Слоговая структура слов при этом может сохраняться без искажений. Наиболее часты перестановки в словах, имеющих стечение согласных: двор – «довр». Вставки гласных букв наблюдаются при стечении согласных: «девочика», «ноябарь», «Александр».

Ошибки угадывающего характера являются самыми

распространенными и встречаются в чтении у большинства детей экспериментальной группы. Данные ошибки проявляются в замене слов на основе их оптического сходства: хлопаешь – «хлопочешь», или на основе их смыслового сходства: осина – «сосна». Возникновение этих ошибок объясняется неверной смысловой догадкой, возникшей на основе выхватывания из слова отдельных букв или из-за семантической близости слов. Ошибки чтения окончаний слов женского и мужского рода, единственного и множественного числа имеют смысловые догадки.

Таким образом проведенный анализ полученных данных в ходе констатирующего эксперимента, показал, что у всех учащихся изучаемой категории, выявлены ошибки при чтении и понимании прочитанного текста. При этом дети допускают специфические дислексические ошибки. Следовательно, необходимо определить содержание коррекционной работы по преодолению выявленных нарушений.

2.3 Организация и содержание логопедической коррекции нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с дислексией на уроках литературного чтения

Формирующий эксперимент проводился на базе МАОУ «СОШ №9» города Бакал, в котором участвовали семь обучающихся третьего класса с дислексией.

С учетом выявленных в ходе обследования нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с дислексией, мы определили содержание коррекционной работы по преодолению допущенных ошибок.

Указанные особенности в развитии детей требуют специально организованной коррекционной работы, поэтому для коррекции нарушений чтения нами были определены следующие методы и приемы по основным направлениям работы на уроках литературного чтения:

При определении содержания логопедической работы мы опирались

на следующие принципы:

1. Принцип единства диагностики и коррекции – на основании экспериментального исследования особенностей навыка чтения у детей младшего школьного возраста с дислексией, были определены направления коррекционной работы.

2. Принцип поэтапности – комплекс упражнений был составлен с учетом того, что уровень овладения навыком чтения у детей разный.

3. Принцип учета зоны «ближайшего развития» – при подборе речевого материала и заданий учитывался возраст и уровень развития младших школьников.

4. Принцип постепенного усложнения материала – постепенное включение в коррекционный процесс более сложных заданий.

5. Принцип личностного подхода – подход к ребенку как к полноценной личности и учет его интереса.

С учётом ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ, адаптированной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи МАОУ «СОШ №9», а также методических материалов Н.М. Трубниковой, нами определены следующие этапы коррекционной работы:

Первый этап – коррекция нарушения чтения букв. На этом этапе выделены основные направления работы:

1. Формирование стабильного графического образа буквы.
2. Группировка стилизованных букв.
3. Дифференцировка оппозиционных звонких и глухих, мягких и твёрдых согласных звуков.

4. Закрепление умения различать на слух близкие по акустическим признакам звуки, точное повторение всех слов.

5. Формирование артикуляторного и слухового образ каждого из смешиваемых звуков.

6. Развитие зрительной и слуховой памяти.

Второй этап – коррекция нарушений чтения слогов.

1. Автоматизация чтения слогов с уже усвоенными буквами.
2. Деление слов текста на слоги. Цветовая маркировка слогов.
3. Автоматизация навыков слогослияния и чтения целыми словами.
4. Формирование навыка фонематического анализа и синтеза.

Третий этап – коррекция нарушений чтения слов.

Задачей данного этапа является уточнение значений, имеющих у детей слов и дальнейшее обогащение словарного запаса путём накопления новых слов, относящихся к различным частям речи; знакомство с различными способами словообразования и словоизменения. Развитие и дальнейшее совершенствование грамматического оформления речи на основе овладения предложениями различных синтаксических конструкций: простыми и сложными.

Четвертый этап – коррекция нарушений чтения предложений и специально подобранных текстов.

Задачей данного этапа является формирование навыка правильного чтения и понимания текста. Использование приёмов способствуют эффективному изучению художественного текста на уроках «литературного чтения» и формированию функциональной грамотности младших школьников.

При работе с детьми, имеющими дислексию, нами были учтены индивидуальные особенности и интересы, в соответствии с этим подобраны особые подходы и методы, для коррекции навыков чтения на уроках «литературного чтения»:

5. Преобладание наглядных методов в обучении, что предполагает использование структурных особенностей печатного текста в качестве зрительной опоры. Внимание детей следует привлекать к:

- заголовку, содержащему в себе основную мысль текста;
- конечным знакам препинания и большой букве, выступающих и качестве указателей границ предложения;

– знаком препинания, являющимся указателями постановки пауз различной длительности и употребления необходимой интонации;

– буквам, обозначающим гласные звуки, которые являются границей слога в печатном слове.

2. Увеличение времени на выработку и автоматизацию операций чтения (за счет дополнительных занятий и индивидуальной работы на уроках).

3. Сочетание приемов работы по развитию устной речи и других психических процессов, которые являются базой для полноценного формирования письменной речи.

4. Учет индивидуальных психофизиологических особенностей детей.

5. Занимательность занятий – введение игровых приемов, эмоционального речевого материала, преобладание сказок среди предлагаемых для чтения текстов, что позволяет учитывать психологические особенности младшего школьного возраста и преодолевать отрицательное отношение к учебе, которое может возникнуть у детей, испытывающих трудности в обучении.

С учетом описанных методов и приемов для развития навыка чтения у детей младшего школьного возраста с дислексией, составлен комплекс упражнений, представленный в таблице 6. Данный комплекс может быть реализован на уроках литературного чтения в соответствии с тематическим планированием и адаптированной программой начального общего образования МАОУ «СОШ №9».

Таблица 6 – Комплекс упражнений по преодолению нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с дислексией на уроках литературного чтения

Этапы работы	Тема урока литературного чтения	Цель	Приемы коррекционной работы
1	2	3	4
Первый этап – коррекция нарушения чтения букв. Цель: коррекция замены и	В. Бианки «Мышонок Пик»	- формирование стабильного графического образа буквы; - группировка стилизованных букв.	Задания на узнавание букв: «Каких букв больше», «Наложенные буквы», «Зеркальные буквы», «Переделать букву», «Стилизованные буквы».

Продолжение таблицы 6

1	2	3	4
смешения фонетически близких звуков.	В. Бианки «Мышонок Пик»	- дифференцировка оппозиционных звонких и глухих, мягких и твёрдых согласных звуков.	Игра с буквами: «Что изменилось?».
	Б. Житков «Про обезьянку»	- закрепление умения различать на слух близкие по акустическим признакам звуки, точное повторение всех слов.	Упражнение «Хлоп-хлоп».
	Б. Житков «Про обезьянку»	- формирование артикуляторного и слухового образ каждого из смешиваемых звуков.	Игра «Волшебный мешочек».
	Б. Житков «Про обезьянку»	- развитие зрительной и слуховой памяти.	Игра «Буквы из палочек».
Второй этап – коррекция нарушений чтения слогов. Цель: коррекция искажения звуко-слоговой структуры слова.	В.П. Астафьев «Капалуха»	- автоматизация чтения слогов с уже усвоенными буквами; - деление слов текста на слоги. Цветовая маркировка слогов; - автоматизация навыков слогослияния и чтения целыми словами.	Упражнения: «Слоговые таблицы», «Раздели слова на слоги», «Составь слово из слогов».
	В.П. Астафьев «Капалуха»	- формирование навыка фонематического анализа и синтеза.	Игра «Придумай новое слово».
	В.Ю. Драгунский «Он живой и светится»	- развитие речевого аппарата; - выработка правильной интонации, соблюдение пауз.	Чтение чистоговорок.
Третий этап – коррекция нарушений чтения слов. Цель: коррекция нарушения понимания прочитанного на уровне отдельного слова.	С. Маршак «Гроза днем», «В лесу над росистой поляной»	- развитие мышления; - обогащение словарного запаса.	Игра «Придумай слово».
	А. Барто «Разлука»	- продолжение формирования навыка чтения; - развитие лексического словарного запаса.	Задания «Чтение однокоренных слов», «Составь слова и соедини их с картинками».
Четвертый этап – коррекция нарушений чтения предложений и специально подобранных текстов. Цель: коррекция несовершенного навыка чтения; формирование навыка правильного понимания текста.	А. Барто «В театре»	- анализ литературного текста с опорой на схему вопросов; - выработка правильной, выразительной и богатой речи у учащихся младших классов; - научить школьников правильно и осмысленно читать доступный их пониманию текст вслух и про себя; - совершенствование навыка чтения; - совершенствование навыков словоизменения, словообразования, согласования.	Предложить учащимся игру «Ответь одним словом». - Найдите строки, в которых говорится о большом желании девочки попасть в театр? - Прочитайте о том, что девочки увидели в театре? - Что случилось с одной из девочек? Прочитайте об этом. - Прочитайте, как они искали номерок. Это стихотворение веселое, насмешливое или грустное? Объясните. Приготовьтесь читать выразительно. Игра «Доскажи словечко»

Продолжение таблицы 6

1	2	3	4
			<p>1) Когда мне было восемь лет, Я пошла смотреть ... 2) Мы пошли с подругой Любой. Мы в театре сняли ... 3) Я сижу, дышать не смею, Номерок держу ...</p>
	<p>С. Михалков «Если»</p>	<ul style="list-style-type: none"> - развитие зрительного умения ориентироваться в тексте; - научить школьников правильно и осмысленно читать доступный их пониманию текст вслух и про себя; - учить анализировать текст, читать выразительно; - совершенствование навыка чтения. 	<ul style="list-style-type: none"> - Кто смотрит в окна? Что они видят? Найдите в тексте и прочитайте предложения - Почему собаки не хотят лаять? - Что предположили дети? - Что у них получилось? - О чем фантазировали дети? - Как вы поняли, о чем это стихотворение? - Что помогло детям превратить лужу в море? - Что помогло детям превратить каплю в каплицу? - Прочитайте стихотворение так, чтобы слушатели почувствовали, какой большой фантазией обладают дети. - Продолжите предложения: Я узнал.... Мне понравились.... Меня удивила фантазия.... - Игра «Синонимы»
	<p>Е. Благинина «Кукушка», «Котенок».</p>	<ul style="list-style-type: none"> - совершенствование навыка чтения; - формирование неречевых психических функций, участвующих в процессе чтения; - учить составлять синквейн; - совершенствование восприятия, внимания, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы. 	<p>Составление синквейна «Кукушка». Кукушка. Хрупкая, маленькая. Легит, клюет, поет. Уменьшительно-ласкательное от слова птица. Небо «Котенок» Кошка. Пушистая, ласковая. Мурлыкает, играет, бегает. Любимый питомец. Животное.</p>

Направленные на коррекцию выявленных нарушений приемы, подобраны и систематизированы по вышеуказанным этапам. Приемы, представленные в таблице 6, были включены в структуру урока

литературного чтения, которые проводились 4 часа в неделю. Дети были заинтересованы при выполнении данного комплекса упражнений. Наименьшие трудности дети испытывали при выполнении заданий на уровне букв, слогов и слов. Детям было интересно выполнять такие задания как: «Наложённые буквы», «Зеркальные буквы», «Буквы из палочек». При чтении предложений и текстов появлялись трудности при понимании прочитанного текста, а именно в выделении главной мысли произведения, дети затруднялись отвечать на вопросы одним словом в игре «Ответь одним словом».

Проведение подобных упражнений помогает ученику справляться с трудностями, возникающими при чтении, улучшают технику и качество чтения, совершенствуют навыки работы с текстовым материалом, восполняют словарный запас, а также повышают самооценку и уверенность в себе.

Первоначально данный комплекс упражнений отрабатывался логопедом во внеурочное время при коррекции нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с дислексией и был рекомендован учителю начальных классов для использования на уроках литературного чтения.

Примеры упражнений представлены в Приложении.

Таким образом, нами определено содержание коррекционной работы по преодолению выявленных нарушений чтения у детей экспериментальной группы, которое было реализовано учителем-логопедом и рекомендовано учителю начальных классов для использования на уроках литературного чтения.

Выводы по 2 главе

Решая задачи исследования, нами было проведено исследование особенностей навыка чтения у детей младшего школьного возраста с дислексией. При проведении обследования нами был использован

диагностический материал, представленный в речевой карте Н.М. Трубниковой. Проведенное нами исследование состояло из следующих направлений: чтение отдельных букв, слогов, слов, отдельных предложений и специально подобранных текстов.

Изучив навыки чтения у младших школьников с дислексией, мы проанализировали результаты обследования и выявили следующие ошибки: замены и смешения букв по акустико-артикуляционным сходствам звуков, трудности понимания прочитанного, трудности в постановке правильного ударения при чтении.

Анализируя научно-методическую литературу, тематическое планирование уроков «литературное чтение», а также адаптированную общеобразовательную программу начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, мы выяснили, что важное место, особенно в системе коррекционно-развивающего обучения, занимают приемы, способствующие преодолению нарушений чтения. Составленный комплекс упражнений поможет справиться с трудностями, возникающими при чтении у младших школьников с дислексией на уроках литературного чтения.

При составлении комплекса упражнений по преодолению нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с дислексией на уроках литературного чтения нами были определены следующие этапы:

- 1) Коррекция нарушения чтения букв.
- 2) Коррекция нарушений чтения слогов.
- 3) Коррекция нарушений чтения слов.
- 4) Коррекция нарушений чтения предложений и специально подобранных текстов.

Таким образом, на основе полученных данных в ходе эксперимента и проанализированных методик мы составили комплекс упражнений по преодолению нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с дислексией.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования являлось теоретически изучить и практически обосновать содержание логопедической работы по коррекции нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с дислексией на уроках литературного чтения.

В процессе изучения проблемы исследования нами были решены следующие задачи:

1. Анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования позволил дать определение «чтению», изучить компоненты чтения как навыка, а также определить этапы формирования навыка чтения. Изучение клинико-психолого-педагогической характеристики детей с дислексией позволило сделать вывод, что формирование полноценного навыка чтения затрудняется. В соответствии с этим мы выявили коррекционную направленность уроков литературного чтения.

2. Выявление особенностей навыка чтения у детей младшего школьного возраста с дислексией позволило установить наличие специфических ошибок при чтении (замены и смешения букв по акустико-артикуляционным сходствам звуков, трудности понимания прочитанного, трудности в постановке правильного ударения при чтении).

3. Учитывая результаты проведенного эксперимента и проанализированной методической литературы, нами был составлен комплекс упражнений по преодолению нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с дислексией, который может быть использован на уроках литературного чтения.

Данный комплекс содержит различные упражнения, задания и игры, направленные на коррекцию нарушений чтения букв, слогов, слов, отдельных предложений и специально подобранных текстов. Упражнения можно применять на уроках литературного чтения с целью преодоления

нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с дислексией.

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

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ахутина Т. В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход: учеб. пособие / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – М.: Академия. – 2015. – 288 с. – ISBN 978-5-4468-0317-0.
2. 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. – ISSN: 2074-4986.
3. Баль Н. Н. Обследование чтения и письма у младших школьников: пособие для логопеда / Н.Н. Баль, И.А. Захарченя. – Минск: Ураджай. – 2001. – 195 с.
4. Величенкова О. А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников / О. А. Величенкова, М. Н. Русецкая. – Москва: Национальный книжный центр, 2015. – 316 с. – ISBN 978-5-4441-0084-4.
5. Вист Н. В. Исследование и развитие фонематического слуха и фонематического восприятия у детей младшего школьного возраста с ЗПР / Н.В. Вист // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2016. – № 1. – С. 307–308.
6. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов: пособие для логопеда / Л.Н. Ефименкова. – М.: ВЛАДОС. – 2011. – 224 с.
7. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров; вступ. ст., подгот. текста и коммент. В. А. Калягин. – Санкт-Петербург: КАРО, 2006. – 297 с.
8. Корнев А. Н. Обучение чтению дошкольников полуглобальным методом: методическое пособие / А.Н. Корнев, А.С. Авраменко. – Часть 2. – СПб. – 2013. – ISBN 978-5-907540-07-1.

9. Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Р.И. Лалаева. – М.: Просвещение. – 1983. – 136 с.

10. Величенкова О. А. Ошибки фонемного распознавания в письме младших школьников / О.А. Величенкова // Северный регион: наука, образование, культура. – 2016. – № 1 (33). – С. 13–18.

11. Ахутина Т. В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т.В. Ахутина; Под ред. О.Б. Иншаковой. – Изд. 5–е. М.: В. Секачев, 2014. – 132 с. – ISBN 978-5-88923-134.

12. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников (дети с общим недоразвитием речи) / Л. Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1985. – 112 с.

13. Ильмурзина Л. М. Методы диагностики фонетико-фонематического недоразвития речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / Л. М. Ильмурзина // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 2. – С. 28–31.

14. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: пособие для логопеда / Г. А. Каше. – М.: Просвещение, 1985. – 207 с.

15. Кирпичникова В. С. Психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях реализации ФГОС НОО / В. С. Кирпичникова // Молодой ученый. – 2021. – ISSN: 2072-0297.

16. Корнев А. Н. Обучение чтению дошкольников и детей группы риска по дислексии: учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС». – 2022. – 304 с. – ISBN: 978-5-907540-07-1.

17. Казарцева О. М. Письменная речь: учебное пособие / О.М. Казарцева, О.В. Вишнякова. – М.: Флинта, 2008. – 104 с.

18. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева. – М.: Владос. – 2001. – 220 с.

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

20. Лалаева Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004.

21. Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов /Под ред. Л. С. Волковой: 4 кн.. – М.: ВЛАДОС, 2003.

22. Примерная адаптированная основная образовательная программа начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. – М.: Приор, 2015. – 283 с.

23. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушением чтения и письма / И.Н. Садовникова. – М.: АРКТИ, 2005.

24. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: Владос. – 1997. – 184 с.

25. Смирнова И. А. Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму / И. А. Смирнова. – М.: «Детство-пресс», 2009.

26. Староверова М. С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: методическое пособие / М.С. Староверова, Е. В. Ковалев, А. В. Захарова. – М.: Владос, 2011. – 167 с.

27. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты: учебно-методическое пособие / Н. М. Трубникова. – Урал, гос. пед, ун-т Екатеринбург. – 1998. – 51 с.

28. Трубникова Н.М. Карта логопедического обследования (методические рекомендации) / Н. М. Трубникова. – Уральский государственный пед. университет: Екатеринбург, 1998.

29. Федина В. В. Самоучитель по специальной методике

объяснительного и литературного чтения: пособие для студентов специальностей 031800 (логопедия) и 031700 (олигофренопедагогика) / В.В. Федина. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004.

30. Филичева Т. Б. Особенности речевого развития дошкольников / Т.Б. Филичева // Дети с проблемами в развитии. – 2004. – №1. – С. 10–16.

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

32. Шашкина Г. Р. Подготовка к обучению грамоте дошкольников с речевыми нарушениями: традиции и современность: научная монография / Г.Р. Шашкина; под общей редакцией О.А. Величенковой // Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция. – М., 2018. С. 201–213.

33. Шашкина Г. Р. Формирование готовности к обучению грамоте детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями / Г.Р. Шашкина // Чтение в цифровую эпоху: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии. – 2018. – С. 88–91. – ISBN: 978-5-905025-53-2.

34. Фотекова Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и психологов / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – М.: АРКТИ, 2002.

35. Языканова Е. В. Развивающие задания, тесты, игры, упражнения 1, 2, 3, 4 класс / Е. В. Языканова. – М.: «ЭКЗАМЕН», 2013. – ISBN: 978-5-317-05615-7.

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

ПРИЛОЖЕНИЕ

1. Коррекция нарушения чтения букв

Задания на узнавание букв:

1. «Каких букв больше». Детям предлагается посмотреть на картинку, и сказать каких букв больше.

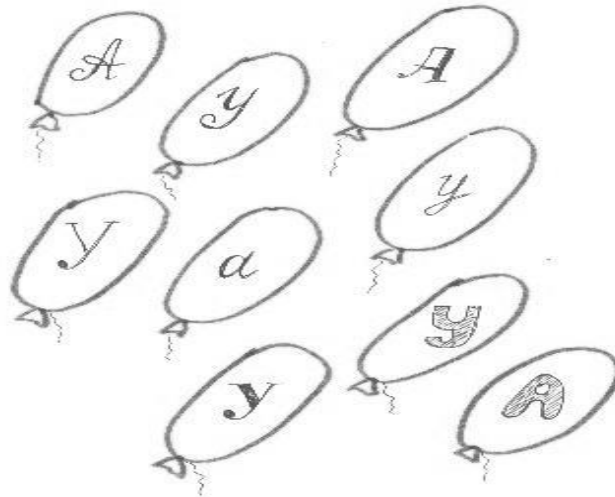


Рисунок 1. Задание «Каких букв больше»

2. «Наложенные буквы». Детям предлагается рассмотреть наложенные буквы и назвать их.



Рисунок 3. Задание «Наложенные буквы»

3. «Зеркальные буквы». Детям предлагается показать и назвать, какая из букв написана правильно.



Рисунок 4. Задание «Зеркальные буквы»

4. «Переделать букву». Ребенку предлагается переделать букву переставив (переложив) элементы. («Что нужно сделать, чтобы из буквы Л получилась И; из Щ – Ц и т. д.)

5. «Стилизованные буквы». Детям предлагается сгруппировать одинаковые буквы.



Рисунок 5. Задание «Стилизованные буквы»

6. Игра с буквами: «Что изменилось?». Перед ребёнком выкладывается ряд букв, педагог предлагает запомнить, в какой последовательности они расположены. Ребёнок закрывает глаза, а педагог убирает одну букву. Можно поменять буквы местами, добавить еще одну

букву, а ребёнку предложить воспроизвести первоначальный вариант или назвать добавленную букву.

7. Упражнение «Хлоп-хлоп». Детям называют слова, как только они услышат слово, которое начинается со звука С (В, О, Г, Д, Ш и т.д.), должны хлопнуть в ладоши.

8. Игра «Волшебный мешочек» Детям предлагается на ощупь определять пластмассовые (металлические) буквы. Ребёнок рисует букву в воздухе или на спине, а взрослый угадывает её (и наоборот).

9. Игра «Буквы из палочек». Ребенку предлагается сложить фигуру из семи палочек:

- убери одну палочку так, чтобы получились буквы Б, О;
- убери две палочки так, чтобы получились буквы Е, П, Н, Ъ, У;
- убери три палочки так, чтобы получились буквы С, Ч;
- убери четыре палочки так, чтобы получилась буква Г;
- переложи две палочки так, чтобы получилась буква Ы.

2. Коррекция нарушения чтения слогов

Упражнения:

1. «Слоговые таблицы». Детям предлагается прочесть слоги.

С/Г	А	Я	О	Ё	У	Ю	Ы	И	Э	Е
Б	БА	БЯ	БО	БЁ	БУ	БЮ	БЫ	БИ	БЭ	БЕ
П	ПА	ПЯ	ПО	ПЁ	ПУ	ПЮ	ПЫ	ПИ	ПЭ	ПЕ
В	ВА	ВЯ	ВО	ВЁ	ВУ	ВЮ	ВЫ	ВИ	ВЭ	ВЕ
Ф	ФА	ФЯ	ФО	ФЁ	ФУ	ФЮ	ФЫ	ФИ	ФЭ	ФЕ
Г	ГА	–	ГО	ГЁ	ГУ	ГЮ	–	ГИ	ГЭ	ГЕ
К	КА	КЯ	КО	КЁ	КУ	КЮ	КЫ	КИ	КЭ	КЕ
Д	ДА	ДЯ	ДО	ДЁ	ДУ	ДЮ	ДЫ	ДИ	ДЭ	ДЕ
Т	ТА	ТЯ	ТО	ТЁ	ТУ	ТЮ	ТЫ	ТИ	ТЭ	ТЕ
Ж	ЖА	–	ЖО	ЖЁ	ЖУ	ЖЮ	–	ЖИ	–	ЖЕ
Ш	ША	–	ШО	ШЁ	ШУ	–	–	ШИ	–	ШЕ
З	ЗА	ЗЯ	ЗО	ЗЁ	ЗУ	ЗЮ	ЗЫ	ЗИ	ЗЭ	ЗЕ
С	СА	СЯ	СО	СЁ	СУ	СЮ	СЫ	СИ	СЭ	СЕ

Рисунок 6. Упражнение «Слоговые таблицы»

2. «Раздели слова на слоги». Ребенку предлагается вертикальными линиями разделить все слова на слоги (предварительно подготавливаются слова из прочитанного произведения).

3. «Составь слово из слогов». Детям предлагается соединить слоги, подобрав половинок фигурок; провести линии и прочесть получившиеся слова.



Рисунок 7. Упражнение «Составь слово из слогов»

4. Игра «Придумай новое слово». Задание: «Я сейчас назову тебе слово, а ты попробуй изменить в нем звук так, чтобы получилось новое слово. Например: дом - ком.

Слова для изменения первого звука: точка, день, педаль, макет.

Слова для изменения последнего звука: сыр, сон, стоп.

5. Чтение чистоговорок. Ребенку предлагается четко прочитать или повторить чистоговорку.

1. На-на-на – во дворе растет сосна.

Но-но-но – завтра мы пойдем в кино.

Ан-ан-ан – собери свой чемодан.

Ин-ин-ин – вы ходили в магазин?

2. Ря-ря-ря: алая заря (накормим снегиря).

Рю-рю-рю: рисую я зарю (игрушки подарю).

Ри-ри-ри: чисто говори (на ветках снегири).
 Ра-ра-ра: в школу мне пора (дети нашего двора).
 Ре-ре-ре: игры во дворе (читаем детворе).
 Ро-ро-ро: легкое перо (на полу ведро).
 Ры-ры-ры: стихи для детворы (фишки для игры).
 Ру-ру-ру: развлекаем детвору (гуси ходят по двору).
 Ар-ар-ар: из кастрюли валит пар (у больного жар).
 Ор-ор-ор: разгорелся спор (выметаем сор).
 Ир-ир-ир: роту строит командир (во дворе устроим пир).

3. Коррекция нарушения чтения слов

1. Игра «Придумай слово». Детям предлагается придумать слово, которое оканчивается или оканчивается на такой же звук, как и в слове «лягушка», «лес», «поляна», «флаг», «стол» и т.д.

2. Задание «Чтение однокоренных слов». Детям предлагают карточки со словами, которые необходимо прочесть и разложить на два столбика по смыслу.

ГОРА	ГОРЕ
ГОРКА	ГОРЬКО
ГОРНЫЙ	ГОРЮШКО
ГОРУШКА	ГОРЕВАТЬ
ГОРИСТЫЙ	ГОРЕМЫЧНЫЙ
ПРИГОРОК	ПРИГОРЮНИЛСЯ

Рисунок 8. Задание «Чтение однокоренных слов»

3. Задание «Составь слова и соедини их с картинками». Детям предлагается прочесть слоги, составить из них слова и соединить слово с картинкой.







ЛИ МА НА	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>		
НА СМО РО ДИ	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
НИ КА БРУС	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>		
ЛЯ ЗЕМ КА НИ	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	
НИ КЛУБ КА	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>		
НА БИ РЯ	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>		

Рисунок 9. Задание «Составь слова и соедини их с картинками»

4. Коррекция нарушений чтения предложений и специально подобранных текстов

1. Игра «Ответь одним словом». Детям после прочтения произведения изучаемого по программе дисциплины, предлагается ответить на вопросы одним словом.

2. Игра «Доскажи словечко». Педагог зачитывает предложение с недосказанным словом, после чего детям предлагается досказать слово, которого не хватает.

3. Игра «Синонимы». Детям предлагается найти как можно больше слов-синонимов к одному слову. Например: красивый - восхитительный, прекрасный, замечательный, изумительный; бросить - кинуть, швырнуть.

4. Составление синквейна. Детям предлагается составить синквейн по следующим правилам:

- 1 строка – одно существительное
- 2 строка – два прилагательных
- 3 строка – три глагола, описывающие действия
- 4 строка – фраза, несущая определенный смысл.
- 5 строка – заключение в форме существительного.