



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

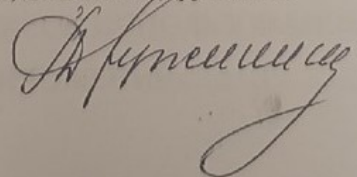
Коррекция нарушения чтения у младших школьников с общим
недоразвитием речи (III уровень)

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

Выполнила студентка
Ефименко Екатерина Денисовна
Факультет инклюзивного и
коррекционного образования, группа
ОФ-406-101-4-1

Научный руководитель:
преподаватель кафедры СПП и ПМ
Коробинцева Мария Сергеевна

Проверка на объем заимствований:
04,09 % авторского текста
Работа реком. к защите:
рекомендована/не рекомендована
«24 03 2024 г. пр. 17
зав. Кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

 Челябинск
2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.	
1.1. Понятие чтение в психолого-педагогической литературе.....	6
1.2. Формирование процесса чтения у младших школьников.....	9
1.3. Психолого-педагогическая характеристика у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровня).....	17
1.4. Особенности процесса чтения у школьников с общим недоразвитием речи (III уровня)	21
Выводы по 1 главе.....	26
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ЧТЕНИЯ И ПРОЦЕССА ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВНЯ)	
2.1 Изучение предпосылок чтения и процесса чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровня).....	27
2.2 Результаты исследования предпосылок чтения и процесса чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровня).....	32
2.3 Содержание логопедической работы по преодолению трудностей освоения чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)	39
Выводы по 2 главе.....	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	53
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	55
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	60

ВВЕДЕНИЕ

Одна из самых актуальных проблем для школьного обучения детей с общим недоразвитием речи – проблема нарушений письма и чтения, поскольку письмо и чтение превращается в средство дальнейшего получения знаний учащимися.

Чтение – это сложный психофизиологический процесс, в котором участвуют речедвигательный, слуховой и речеслуховой анализаторы, в котором выделяются 3 основных составляющих: восприятие данных слов, понимание контекста, который связан с прочитанными словами, оценка прочитанной информации.

В настоящее время чтение рассматривается как одна из высших интеллектуальных функций, как целенаправленная деятельность, которая может изменять взгляды, углублять понимание, воссоздавать опыт, влиять на поведение, совершенствовать личность.

Р. Е. Левина, Р. И. Лалаева указывали на то, что недостаточное развитие навыка чтения может сказываться на успеваемости ребенка в школе. Скорость чтения у детей с общим недоразвитием речи (III уровень) гораздо ниже нормы, что вызывает негативное отношение к самому процессу чтения, так как информация плохо усваивается и чтение, как правило, становится механическим, без понимания материала. Таким детям трудно овладеть учебной программой по всем предметам, особенно по русскому языку.

В отличие от детей, не имеющих речевых нарушений, дети с общим недоразвитием речи к началу обучения чтению речевыми умениями и навыками не обладают. Более того, само их приобретение связано для них со значительными трудностями, обусловленными разной степени речевым недоразвитием, в связи с чем важно понимать каким образом детей с ОНР возможно научить чтению, какими он располагает для этого

предпосылками, какие пути и средства нужны для успешного формирования навыков чтения у данной категории детей.

Чтение является сложным психическим процессом и прежде всего процессом смыслового восприятия письменной речи, ее понимания. Сложность этого процесса обусловлена прежде всего его неоднородностью: с одной стороны, чтение — процесс непосредственного чувственного познания, а с другой, представляет собой опосредствованное отражение действительности. Чтение нельзя рассматривать как простое действие; оно является сложной деятельностью, включающей такие высшие психические функции, как смысловое восприятие и внимание, память и мышление.

Все вышесказанное обуславливает выбор темы: Коррекция нарушения чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Тема исследования: Коррекция нарушения чтения у младших школьников возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Объект исследования – чтение младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Предмет исследования – содержание логопедической работы по коррекции чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Цель: теоретически изучить и практически обосновать необходимость коррекции нарушения чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)

Для реализации цели были поставлены следующие задачи:

1) теоретически изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2) выявить особенности чтения и предпосылок чтения (поменять местами, сначала предпосылки)) у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

3) систематизация упражнений по коррекции чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Методы исследования:

- теоретический (анализ литературных источников);
- эмпирические (наблюдение, педагогический эксперимент: констатирующий.
- интерпретационные (анализ результатов исследования).

База исследования: муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (тяжелыми нарушениями речи) № 11 г. Челябинска.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложения.

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

1.1. Понятие чтение в психолого-педагогической литературе

Письменная речь – это речь, основанная на визуально воспринимаемой устойчивой фиксации языковых конструкциях, прежде всего в виде письменного текста. Понятие письменная речь характеризуется двумя равноправными составляющими – это чтение и письмо

Ранние и современные исследователи считали, что чтение — это неоднородный психический процесс, и неоднородность чтения исследователи рассматривают как одну из характеристик, делающих его сложным процессом как для овладения им, так и для его исследования. Так, А.Н. Соколов писал, что чтение, с одной стороны, является процессом чувственного познания, а с другой — представляет собой опосредованное речью отражения действительности, так как объектом восприятия является письменное речевое сообщение. [1]

Б. Г. Ананьев рассматривает чтение как сложный психологический и физиологический процесс, основой которого являются сложные взаимодействия зрительного, речедвигательного и речеслухового, и временных связей первой и второй сигнальных систем.

По мнению Эльконина чтение как вид деятельности можно определить двояко: а) как процесс декодирования графической (буквенной) модели слова в устную языковую форму и б) процесс понимания письменных сообщений.

Д. Б. Эльконин, также, как и А. Р. Лурия рассматривает чтение как процесс перекодировки звуковой формы в буквенную модель.

По мнению А. Р. Лурии чтение — это процесс перекодировки зрительных или графических символов в устную или артикуляционную

систему символов. А.Р. Лурия отмечает также, что особенно сложным процесс чтения делает то, что для реализации этого процесса необходимо, чтобы разные психические процессы взаимодействовали между собой. Он писал, что чтение по сути является процессом перешифровки одних символов — зрительных (графических) в другую систему символов — устную речевую. На основе этих сложных перешифровок и происходит процесс декодирования, понимания сообщения. [2]

Весьма интересна позиция Р. Якобсона в этом вопросе. Он, изучая процесс чтения, писал о его сложности как психического процесса и связи с другими ВПФ. Понимание написанного при чтении он, как и ряд других исследователей, считал главной функцией процесса чтения. Однако Р. Якобсон придавал огромное значение и буквенным знакам, и особенно их различиям, для правильного понимания написанного. Буквенные знаки и их различия настолько информативны, что с их помощью можно не только расшифровать содержание, закодированное в них, смысл и мысль; для этого нужно постичь различия в графике букв языка. Если мы не знаем звучания какого-либо языка, писал Р. Якобсон, то буквы в этом случае «...выступают для нас в роли чисто различительных элементов: с их помощью дифференцируются значения слов, но они лишены собственного значения. ...в этой ситуации буквы с функциональной точки зрения несут ту же нагрузку, что и фонемы». И далее «...чем легче свести все многообразие букв к простым и упорядоченным графическим различиям, тем больше шансов у исследователя постичь язык через его письменность» [3]

Современные исследования нарушений чтения у детей, страдающих нарушениями речи (А.П.Воронова, А.Н.Корнев, Н.В.Новоторцева И.Н. Садовникова, Т.Б.Филичева и др.) показывают, что одним из существенных факторов, который негативно влияет на процесс обучения чтению и правильность самостоятельного чтения, является нарушение фонетико-фонематического развития ребенка с нарушениями речи даже

при нормальном интеллектуальном и общем развитии. Однако следует заметить, что проблема обучения чтению детей с нарушениями речи в современной российской педагогике разрабатывается в рамках практического подхода: существует необходимость в разработке методик и программ для речевого развития, и коррекционно-логопедической работы с дошкольниками в специализированных группах ДОУ.

Процесс обучения чтению дошкольников сопряжен с рядом психолого-педагогических сложностей. В исследованиях (М.М.Безруких, С.П.Ефимова, Р.И. Лалаева, и др.) показано, что процент детей, недостаточно овладевших первоначальными навыками чтения к первому классу, неуклонно растет. В качестве причин трудностей чтения выделяются: недостаточная подготовленность детей к необходимым для чтения операциям звукобуквенного анализа и синтеза, к усвоению понятий «гласный звук», «твердый, мягкий согласный звук», «буква», «слог», «точка», «ударение», «схема слова, предложения», к принятию лингвистической условности дифтонгов, совмещающих два звука в одном графическом знаке, и т.д.

Следует отметить методику, разработанную Р.И. Лалаевой.

Р.И. Лалаева считает, что при проведении логопедической работы, но развитию лексики необходимо учитывать современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, структуре значения слова, закономерностях формирования лексико-грамматического строя речи и онтогенезе, особенностях лексики у дошкольников с речевой патологией. С учетом этих факторов формирование лексико-грамматического строя речи и по мнению Р.И. Лалаевой должно проводиться по следующим направлениям:

- расширение объема словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, формирование познавательной деятельности (мышления, восприятия, представлений, памяти, внимания и др.);

- уточнение значений слов;
- формирование семантической структуры слова в единстве основных его компонентов (денотативного, понятийного, коннотативного, контекстуального);
- организация семантических полей, лексической системы;
- активизация словаря, совершенствование процессов поиска слова, перевода слова из пассивного в активный словарь.

Учитывая тесную связь процессов развития лексики и грамматики и словообразования, данная методика включает и задания на словообразование, целью которых является уточнение структуры значения слова, овладение значением морфем, системой грамматических значений, закрепление связей между словами.

1.2 Формирование процесса чтения у младших школьников

Лурия А.Р. утверждал, что чтение – одно из сложных и важных форм речевой деятельности человека, которая выполняет психологические и социальные функции.

Овладевая чтением, дети закономерно проходят определенные этапы, которые в определенной степени различаются по психологическому содержанию. В настоящее время чтение рассматривается как одна из высочайших умственных функций, как целенаправленная деятельность, которая имеет возможность усиливать осознание, воздействовать на поведение, воссоздавать опыт, совершенствовать личность. [7].

Корнев А.Н. говорит о том, что формирование чтения начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. На данной основе происходит соотнесение букв с соответствующими звуками и осуществляется воспроизведение звукопроизносительного образа слова, его прочитывание. И, наконец, вследствие соотнесения звуковой формы слова с его значением осуществляется понимание читаемого. Таким образом, в процессе чтения можно условно выделить две стороны:

техническую (соотнесение зрительного образа написанного слова с его произношением) и смысловую, составление которой является основной целью обучения чтению дошкольников [5].

Ахутина Т. В. выделяла компоненты функциональной системы чтения:

- переработка зрительной информации;
- переработка слухоречевой информации;
- переработка кинестетической информации;
- переработка зрительно-пространственной информации;
- серийная организация движений, обеспечивающее чтение (глазодвигательных и артикуляционных);
- программирование, регуляция и контроль операций чтения.

По Лалаевой Р.И., овладение чтением находится в зависимости от сформированности у ребенка предпосылок чтения:

- фонематического восприятия (дифференциация фонем);
- зрительного анализа и синтеза (дифференциация букв);
- оптико-пространственных представлений;
- состояние лексико-грамматического строя речи.

Процесс чтения включает в себя следующие операции:

- восприятие графического образа слова;
- перевод графической формы в звуковую;
- понимание прочитанного[6].

В психолого-педагогической литературе часто можно встретить понятие «предпосылки чтения», оно используется при определении структуры готовности ребенка к обучению в школе.

Процесс чтения сочетает в себе сложноорганизованную сенсомоторную базу и высокую степень произвольности. Поэтому, для успешного обучения чтению, высшие психические функции, лежащие в основе формирования данного навыка, должны достичь определенного уровня зрелости. В противном случае, ребенок неизбежно столкнется с

серьезными трудностями, выражающиеся в неспособности овладеть навыком чтения или в нарушении его формирования, сопровождающемся значительным количеством ошибок чтения, то есть к дислексии.

Формирование чтения осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения. Рассмотрим предпосылки успешного формирования навыка чтения.

Чтение с самого начала подчинено основной задаче – пониманию письменного сообщения. Поэтому развитие понимания читаемого в процессе формирования чтения у детей идет в тесной связи с развитием процесса восприятия. В самом начале формирования чтения понимание идет не совместно, а вслед за восприятием; оно возможно лишь на основе длительного анализа и синтеза читаемых слов. Зрительное восприятие графически представленной информации (букв, слогов, слов) является первой операцией чтения. [30]. При обучении чтению ребенок, прежде всего, знакомится со зрительными образами букв. Запоминание всех букв алфавита и умение узнавать (идентифицировать) каждую из них является обязательным условием овладения навыком чтения. Для ребенка, начинающего читать, буква не является простейшим графическим элементом. Она сложна по своему графическому составу, состоит из нескольких элементов, различно расположенных в пространстве по отношению друг к другу. В русском алфавите очень много букв, сходных по своему начертанию. Можно выделить две группы графически сходных букв:

а) буквы, состоящие из одних и тех же графических элементов, но различно расположенных в пространстве (Н-П-И, Ь-Р и др.);

б) буквы, отличающиеся друг от друга каким-либо элементом (Ь-Ы, З-В, Р-В и др.).

Поскольку отличие многих букв заключается лишь в различном пространственном расположении одних и тех же буквенных элементов, то

усвоение оптического образа буквы возможно лишь при достаточном развитии пространственных представлений у ребенка. [30].

Следующей предпосылкой формирования навыка чтения мы можем назвать достаточное развитие лексико-грамматической стороны речи. По мнению Р. Е. Левиной, Л. Ф. Спириной, Г. В. Чиркиной, А. В. Ястребовой, Р. И. Лалаевой и др. основными предпосылками успешного формирования навыка чтения являются:

а) достаточный словарный запас. Для понимания прочитанного большое значение имеет знакомство читателя с тем предметом, о котором идет речь, развитый кругозор и читательский опыт.

б) у ребенка сформированы представления о морфологическом составе слова и согласовании слов в предложении, на основе чего происходит предвосхищение и понимание содержания.

Чтение, таким образом, развивается на базе уже сформировавшейся устной речи. Следовательно, уровень речевого развития ребенка определяет успешность овладения чтением.

А.Н. Корнев, описывая функциональный базис навыков чтения и письма, включает в него следующие процессы:

- зрительно-пространственное восприятие;
- наглядно-образное мышление;
- оперирование сенсорными эталонами;
- овладение соответствующими словесными понятиями;
- аналитико-синтетическая деятельность;
- произвольность процессов восприятия; - изобразительно-графические навыки;
- развитие сукцессивных способностей.

По мнению А.В. Лагутиной, в структуру готовности ребенка к процессу чтения, необходимо включать:

- сформированность словарного запаса;
- сформированность грамматического строя речи;

- сформированность произношения звуков и слов сложного слогового состава;

- сформированность фонематических процессов;

- сформированность зрительного и акустического восприятия;

- сформированность слухоречевой и зрительно-предметной памяти;

- сформированность процесса внимание.

В процессе своего формирования чтение проходит ряд этапов, которые связаны с доступным на каждом этапе способом чтения. Способ чтения — важнейший показатель сформированности навыка чтения.

Егоров Т. Г. выделял следующие ступени овладения чтением:

1. овладение звукобуквенными обозначениями;

2. послоговое чтение;

3. ступень становления синтетических приемов чтения;

4. ступень синтетического чтения

1. Этап овладения звуко-буквенными обозначениями.

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.

Сложный процесс усвоения звукобуквенных обозначений начинается с познания звуковой стороны речи, с различения и выделения звуков речи. И только затем предлагаются буквы, являющиеся зрительным изображением звука.

Основной трудностью этого этапа будет слияние звуков в слоги. После зрительного узнавания букв слога ребенок должен перейти от изолированного обобщенного звучания к тому звучанию, которое звук

приобретает в процессе речи, т.е. прочитать 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 читаются быстрее, нежели слоги со стечением согласных.

Понимание прочитанного отстает во времени от зрительного восприятия слова. Ребенок осознает слово только после произнесения его вслух при этом слово должно еще соотноситься 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.

2. Этап послоговое чтение

На этом этапе 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.

У детей 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.

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

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.

3. Этап становления синтетических приемов чтения

На этом этапе 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.

Темп чтения увеличивается.

4. Этап синтетического чтения.

На этом этапе 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.

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.

Темп чтения довольно высокий. Далее навык чтения совершенствуется в направлении развития беглости и выразительности [8].

Г. Горецкий и Л. И. Тикунова выделяют продуктивные и непродуктивные способы чтения. К непродуктивным способам они относят: побуквенное и о.трывистое слоговое чтение, а к продуктивным — плавное слоговое, плавное слоговое с целостным прочтением отдельных слов и чтение целыми словами [30].

В соответствии с программными требованиями к концу первого класса дети должны овладеть плавным слоговым чтением, к концу второго — синтетическим чтением с переходом на послоговое прочтение трудных слов, а в третьем и четвертом классах — беглым синтетическим чтением целыми словами и группами слов.

С психофизиологической точки зрения, по мнению Лурии А.Р., Токаревой О.А. и Цветковой Л.С., нарушения чтения обуславливаются несформированностью сенсорно-акустико-моторного и оптико-моторного уровней, неполноценностью межанализаторного взаимодействия.

Из работ нейропсихологов становится понятно, что нарушения чтения связаны с поражением разных участков коры головного мозга, в этой связи важно выделить те области, которые определяют качественно различные трудности в овладении навыками чтения.

Лурия А.Р. условно разделил мозг человека на 3 функциональных блока, взаимодействие которых необходимо для любой психической деятельности.

1. блок, обеспечивающий регуляцию тонуса и бодрствования
2. блок получения, переработки и хранения информации, поступающей из внешнего мира
3. блок программирования, регуляции и контроля психической деятельности

Информационный блок, занимающий задние отделы коры мозга, отвечает за накопление, прием и переработку полученной информации.

Его работа связана с переработкой слуховой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации. Трудности формирования навыков чтения, связанные с нарушением данного блока, обусловлены несформированностью слухового гнозиса, пространственных представлений и сенсомоторных координаций.

Таким образом можно сделать вывод, что чтение- это сложный психофизиологический процесс, основой которого являются сложные взаимодействия зрительного, речедвигательного и речеслухового анализаторов. Сложность этого процесса заключается в перекодировке зрительных или графических символов в устную или артикуляционную систему символов. Для успешного формирования процесса чтения необходима сформированность таких предпосылок как сформированность процесса зрительного восприятия, зрительного внимания, развитие пространственных представлений, фонетического анализа и синтеза, фонематического восприятия, развитие лексико-грамматической стороны и связной речи.

1.3. Психолого-педагогическая характеристика у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)

Одним из наиболее распространенных нарушений речи среди детей младшего школьного возраста является общее недоразвитие речи. Под общим недоразвитием речи понимается нарушение формирования всех компонентов речевой системы, которые относятся к звуковой и смысловой сторонам речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом [13].

По определению Левиной Р.Е., под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи.

Мастюкова Е.М. выделила , что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи отмечается нарушение звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха, выраженное отставание в формировании словарного запаса [16].

У многих детей с общим недоразвитием речи выявляется общая соматическая ослабленность, а также отмечается отставание в развитии двигательной сферы, особенно это проявляется при воспроизведении движений по словесной инструкции. Дети отстают по пространственно-временным параметрам, нарушается последовательность элементов действия. Отмечается недостаточное развитие мелкой моторики, а именно недостаточная координация пальцев, общая замедленность движений, застревание на одной позе, нарушения в скоординированной работе. У детей с общим недоразвитием речи обнаруживаются функциональные или органические отклонения в состоянии центральной нервной системы [16]. При функциональных отклонениях, дети легко дают невротические реакции. Их поведению могут быть присущи негативизм, повышенная возбудимость или наоборот вялость, нерешительность.

Характерна повышенная возбудимость, двигательная расторможенность, эмоциональная неустойчивость, может наблюдаться заторможенность, вялость. Так как дети утомляемы, это сказывается на общем поведении и самочувствии. С трудом сохраняется усидчивость, работоспособность, произвольное внимание на протяжении урока. На перемене дети наоборот излишне возбудимы, а после испытывают трудности в сосредоточении на уроке [21].

Левина Р.Е. характеризует третий уровень общего недоразвития речи тем, что обиходная речь детей оказывается более развернутой, грубых лексических и фонетических отклонений уже нет, есть только отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики, грамматического строя. В устной речи детей с ОНР (III уровень), обнаруживаются отдельные аграмматичные фразы, неверное или некорректное использование

некоторых слов, фонетические недостатки наименее многообразны, чем у детей, находящихся на первом и втором уровнях развития речи. Дети свободно называют те предметы, признаки, свойства и качества, которые им знакомы. Они способны составить короткий рассказ о себе, своей семье, событиях в жизни.

Филичева Т.Б. указывает на то, что бедный запас слов, выражающих оттенки значений, охарактеризовывает речь детей на данной стадии ее становления. Эта бедность отчасти обоснована неумением различить и отметить единство корневых значений. Отмечается достаточно большое количество ошибок в словоизменении, вследствие чего нарушается синтаксическая связь слов в предложениях [25].

На фоне относительно развернутой речи имеется некорректное использование множества лексических значений. В активном словаре доминируют существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих свойства, признаки, состояния предметов и действий [17].

У детей обнаруживается неустойчивость внимания и памяти, а в особенности речевой, низкий уровень понимания словесных инструкций, недостаточность регулирующей функции речи, а также сниженный уровень контроля собственной деятельности. Так как психическое состояние неустойчиво, работоспособность резко может меняться [21].

Дети с речевым недоразвитием затрудняются в ориентировке в направлениях пространства, обозначающих местонахождение объекта. Могут обнаруживаться трудности ориентировки в собственном теле. Пространственные нарушения проявляются в стойкости расстройств письменной речи и нарушениях счёта. Пространственные нарушения у детей с общим недоразвитием речи (III уровень) характеризуются тенденцией к компенсации [16].

У детей наблюдается недостаточная устойчивость внимания, его быстрая истощаемость, сниженный уровень произвольности, ограниченность его распределения. В условиях словесной инструкции

зафиксировать внимание на выполнении задания труднее, чем зрительной [35]. При сравнительно сохранной смысловой, логической памяти у детей обнаруживается снижение вербальной памяти, страдает продуктивность запоминания. Объем зрительной памяти близок к норме, однако слуховая память снижена. Дети забывают сложные инструкции, пропускают элементы и нарушают последовательность заданий.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. У детей обнаруживается отставание в развитии словесно-логического мышления, в овладении мыслительными операциями. Особенности мышления обуславливаются связью между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития. Отмечается низкий объем сведений об окружающем, свойствах и функциях предметов действительности, недостаточная самоорганизация речевой деятельности [8].

Как отмечают исследователи, психическое развитие этих детей протекает благополучнее развития речи. Первичная патология речи затормаживает формирование потенциально сохранных умственных способностей. Однако по мере формирования словесной речи и устранения речевых трудностей, интеллектуальное развитие детей приближается к норме.

Нарушения самоорганизации вызываются недостатками эмоционально-волевой и мотивационной сфер, проявляющиеся психофизической расторможенностью или заторможенностью. Воображение детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи имеет свои особенности, это объясняется бедным словарным запасом. Также иначе развиваются творческие способности. Представления детей о предметах неточные, неполные, их практический опыт недостаточно закрепляется и обобщается в слове, в результате этого запаздывает формирование понятий [8].

Личностное развитие характеризуется разной степенью выраженности личностно-коммуникативных нарушений. Большинству детей свойственны проявления неуверенности в себе, замкнутости, разной степени переживания своего дефекта. Детям с общим недоразвитием речи (III уровень) свойственна пассивность, зависимость от окружающих, а также склонность к спонтанному поведению. У учеников первых классов наблюдается сниженная работоспособность, связанная со стрессовыми реакциями и отрицательными эмоциями [20].

Таким образом, у детей обнаруживается особое состояние нервной системы. Недостаточно сформированы сенсорная, интеллектуальная и аффективно-волевая сферы. Учебный материал дети воспринимают слабо, степень его усвоения низкая, несмотря на то, что речь внешне сформирована. Впоследствии общее недоразвитие речи начинает отражаться на усвоении других предметов.

1.4 Особенности процесса чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Овладением элементами чтения детьми с общим недоразвитием речи (III уровень) осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения. Сазонова С.Н. подчеркивает, что сложность этого процесса обусловлена его неоднородностью: с одной стороны, чтение – процесс непосредственного чувственного познания, а с другой, представляет собой опосредствованное отражение действительности [19].

Чтение – сложный психофизиологический процесс. В акте чтения принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы.

Первым делом в процесс чтения включается зрительное восприятие, различение и узнавание букв. Далее буквы соотносятся с соответствующими звуками и воспроизводится звукопроизносительный

образ слова, осуществляется прочитывание. Наконец, звуковая форма слова соотносится с его значением – происходит понимание читаемого.

В процессе чтения участвуют две стороны – техническая, благодаря которой происходит соотнесение зрительного образа буквы с его звукопроизношением, и смысловая, которая обеспечивает понимание значения звуковой формы слов. Эти части процесса чтения существуют в неразрывной связи. При чтении и качество понимания определяется свойствами восприятия. Ровно также и зрительное восприятие имеет прямое влияние на смысловое содержание прочитанного.

При становлении навыка чтения у детей с ОНР (III уровень), возможны ошибки в чтении. Нарушения проявляются в замедлении процесса темпа и скорости чтения. У детей наблюдаются нарушения движения глаз в процессе чтения. У многих детей движения глаз при чтении хаотичные, беспорядочные, неравномерные, скачкообразные. Отмечаются большое количество регрессий, излишняя длительность фиксаций. Гораздо более значительными проявлениями являются стойкие и специфические ошибки чтения.

Можно выделить несколько групп характерных ошибок, которые допускают обучающиеся:

1. Замены и смешения звуков при чтении: замены и смешение фонетически близких звуков, а также замены графически сходных букв.

2. Побуквенное чтение - нарушение слияния звуков в слоги и слова. При побуквенном чтении буквы называются поочередно. При таком чтении прочитанное слово в предложении не соотносится с его значением, при повторении заменяется другим словом, в какой-то степени сходным по звучанию (со скамейки повторяется как «хозяйки», слезть - «есть»),

Таким образом, слово, правильно воспринятое зрительно, искажается при воспроизведении.

3. Искажения звукобуквенного состава слова, которые проявляются в разнообразных ошибках:

- пропуск букв, слогов, слов, а иногда и строчек;
- перестановка единиц чтения (букв, слогов, слов);
- добавление произвольных элементов в единицы чтения;
- замена одних единиц чтения другими.

4.Нарушения понимания прочитанного проявляются на уровне отдельного слова, а также предложения и текста. Эта группа нарушений чтения выделяется в тех случаях, когда не наблюдается расстройства технической стороны процесса чтения.

5.Аграмматизмы при чтении. Эта группа ошибок проявляется на аналитико-синтетической и синтетической ступенях овладением чтением. Отмечаются нарушения в падежных окончаниях, в согласованиях существительных и прилагательных, изменениях окончаний глаголов и др.

Причины подобных ошибок – несовершенство зрительного восприятия, а также нарушения звукопроизношения. Так же причиной искажений может стать и угадывающее чтение. В основе данного явления лежит такое человеческое свойство, как антиципация – способность предугадывать смысл еще не прочитанного текста по тому стилю и смыслу, который уже известен из прочитанного ранее отрывка. При овладении чтением ребенок прежде всего знакомится со зрительными образами букв. Запоминание всех букв алфавита и умение узнавать (идентифицировать) каждую из них является обязательным условием овладения навыком чтения [26].

Слуховое восприятие у таких детей неустойчиво и мимолетно. Эта мимолетность, как отмечает С. Борель-Мезонни, влечет за собой трудность установления устойчивого соответствия между фонемой и соответствующей графемой. Младшие школьники с ОНР (III уровень) 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

наблюдается неточность и нестойкость речевых представлений и обобщений.

Это затрудняет овладение звуковым анализом слова.

Избирательное неувоение букв вызывается не слабостью удержания графических начертаний, усвоение которых оказывается нормальным, а несформированностью обобщения звуков.

«Не буква как рисунок, носящий название соответствующего звука, а графема - графическое обозначение фонемы - составляет единицу чтения и письма». Если буква не соотносится с обобщенным звуком (фонемой), то ее усвоение будет носить механический характер.

Чрезвычайно затрудненным у таких 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. Кроме того, он должен иметь представление об обобщенном звучании данного звука. Слитному произнесению слогов помогает смысловая догадка. Слияние звуков в слоге – это прежде всего произнесение их так, как они звучат в устной речи. Если у ребенка отсутствуют четкие представления о звукобуквенном составе слова, формирование обобщенных звуко-слоговых образов происходит с трудом.

Нарушения чтения могут быть связаны и с недостаточностью лексико-грамматического развития речи. Так, замена слов при чтении может обуславливаться не только фонетическим их сходством, неправильным произношением или неразличением отдельных звуков, но и трудностями установления синтаксических связей в предложении. В этих случаях у детей отсутствует направленность на морфологический анализ слов, да и сам морфологический анализ затруднен.

Ограниченный словарь и недостаточно развитые грамматические обобщения вызывают трудности понимания прочитанного, так как понимание читаемого обуславливается уровнем языкового развития

ребенка, степенью и характером овладения не только значением слова, но и пониманием связи слов и предложений.

Выводы по 1 главе

В логопедии нарушения чтения рассматриваются такими учеными как Лалаева Р.И., Левина Р.Е., Хватцев М.Е, Спирина Л.Ф., Садовникова И.Н. и другие

Чтение – одна из сложных и значимых форм речевой деятельности человека, которая выполняет психологические и социальные функции. В основе его процесса, лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем».

В настоящее время чтение рассматривается как одна из высших интеллектуальных функций, как целенаправленная деятельность, которая может изменять взгляды, углублять понимание, воссоздавать опыт, влиять на поведение, совершенствовать личность.

Чтение является первым и основным навыком, которому ребенок должен обучиться в первом классе. Все остальное обучение в той или иной степени опирается на умение читать. Навык чтения должен обязательно предшествовать обучению письму. Если ребенок плохо читает, он никогда не научится грамотно писать.

Осваивая навык чтения, дети закономерно определенные этапы, которые различаются по психологическому содержанию.

Егоров Т. Г. выделял следующие ступени овладения чтением:

- а) овладение звукобуквенными обозначениями;
- б) послоговое чтение;
- в) ступень становления синтетических приемов чтения;
- г) ступень синтетического чтения

Закономерностями формирования предпосылок овладения чтением детьми в дошкольном возрасте считаются умение различать и выделять

звуки, владеть четкими представлениями о звуковом составе слога, слова устной речи, т.е. нужен достаточный уровень фонематического развития и осознание прочитанного осуществляется только в том случае, если ребенок понимает значение каждого слова, осознает те связи между ними, которые есть в предложении

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.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ЧТЕНИЯ И ПРОЦЕССА ЧТЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.

2.1 Изучение предпосылок чтения и процесса чтения младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель констатирующего эксперимента – выявить особенности предпосылок чтения и процесса чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Исходя из цели констатирующего эксперимента, нами были выделены следующие задачи:

1. Подобрать и изучить диагностические методики, определить содержание и последовательность этапов логопедического обследования.
2. Выявить особенности предпосылок чтения и процесса чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).
3. Провести качественный и количественный анализ результатов констатирующего эксперимента.

На базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья № 11 г. Челябинска» нами был проведен констатирующий этап эксперимента. В эксперимент вошли младшие школьники в количестве 10 человек, второго класса, возрастной состав 8-9 лет, имеющих логопедическое заключение общее недоразвитие речи (III уровень).

1. Исходя из цели логопедического эксперимента и поставленных задач, нами были выделены этапы констатирующего эксперимента

Схема 1. Констатирующего эксперимента по изучению уровня сформированности навыков чтения у учащихся вторых классов с общим

Цель констатирующего эксперимента:

выявить особенности предпосылок чтения и процесса чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Задачи констатирующего эксперимента:

1. Подобрать и изучить диагностический методики, определить содержание и последовательность этапов логопедического обследования.
2. Выявить особенности предпосылок чтения и процесса чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).
3. Провести качественный и количественный анализ результатов констатирующего эксперимента.

Подготовительный этап.

- 1 Анализ и подбор диагностического материала.
- 2 Изучение психолого-педагогической документации.
- 3 Создание оптимально-комфортных условий при проведении обследования

Основной этап.

- 1 направление: Сформированность предпосылок чтения :
оптико-пространственные представления,
зрительное восприятие
(Количественный мониторинг общего и речевого развития детей с ОНР .А.М. Быховская, Н.А. Казова)
грамматический строй речи
(Бажанова М.В. «Экспресс-диагностика речи младших школьников.»)
- 2 направление: изучение состояние чтения
Параметры:
 - 1) способ чтения
 - 2) скорость чтения,
 - 3) осознание прочитанного.
 - 4) правильность чтения;

Заключительный этап.

качественный и количественный анализ результатов констатирующего эксперимента.

Раскроем содержание работы на каждом этапе констатирующего эксперимента подробнее.

Подготовительный этап. На данном этапе нами была изучена психолого-педагогическая документация (заключение ПМПК), так же был изучен и подобран диагностический инструментарий и определены параметры обследования. В дальнейшем проводилась работа по созданию комфортных условий (создание эмоционально благоприятной ситуации, способствующей возникновению желания активно участвовать в речевом общении).

Основной этап. Основной этап констатирующего эксперимента предполагал исследование по двум направлениям:

Первым направлением стало изучение уровня сформированности предпосылок чтения. Экспериментальное исследование проводилось по методикам М.В. Бажановой и А.М. Быховской, Н.А. Казовой. Методика представлена в приложении.

Структура исследования:

1. Исследование состояние грамматического строя речи.
 - 1.1. Исследование навыка словоизменение.
 - 1.2. Исследование навыка словообразование.
 - 1.3. Понимание логико-грамматических конструкций.
2. Исследование зрительно-пространственного гнозиса и праксиса.
3. Исследование зрительного восприятия.
 - 3.1. Исследование восприятия цвета.
 - 3.2. Исследование восприятия формы.

Вторым направлением стало изучение состояния чтения. Таким образом, проанализировав работы, раскрывающие структуру процесса чтения, исследования, посвященные вопросам нарушения процесса чтения у детей, для проведения исследования была выбрана методика диагностики дислексии у детей А.Н. Корнева, О.А. Ишимовой.

При оценке изучения чтения нами были изучены следующие компоненты процесса чтения: способ чтения, скорость чтения, правильность чтения, осознание прочитанного.

Исследование включало чтение вслух и осуществлялось с помощью специального отобранного текста. Обследование чтения проводилось в индивидуальном порядке, в абсолютно одинаковых для всех детей условиях. Перед обследованием чтения детям было подробно рассказано о процедуре проведения обследования, при выполнении заданий исключалась какая-либо помощь со стороны экспериментатора, текст был напечатан шрифтом, соответствующим программным требованиям для обучающихся 2 класса.

Процедура проведения: школьникам предлагалось прочитать текст от начала до конца вместе с заголовком. Помимо этого, во время чтения фиксировалось использование слежения по строке. Приведем образец текста для чтения вслух, 2 класс (начало обучения) используемый при обследовании:

В нашей деревне текут два ручейка. В них живет много раков. Мальчики ловят их руками под камнями, в дырах между корнями или под берегом. Потом они варят их и лакомятся ими. Одного рака я получил от моего друга, и он мне очень понравился, был очень вкусный. Мне тоже захотелось ловить раков. Но легко сказать, а трудно сделать. У раков есть свое оружие — клешни, которыми они щиплются как следует. Кроме того, я боялся сунуть руку в дыру между корнями. Ведь можно прикоснуться к лягушке или даже к змее! Мой друг посоветовал мне, как можно ловить раков совсем по-другому...
Нужно привязать на длинную палку тухлое мясо. Рак крепко схватит мясо и затем его легко вытащить из воды, как рыбу на удочке. Этот способ мне очень понравился, и поэтому я подготовил все нужные вещи.

В пруду я нашел глубокое место и сунул палку в воду.
Сижу спокойно. Вода чистая, но раков я не видел
нигде. Вдруг я заметил усы, потом глаза и клешни, и,
наконец, весь рак медленно вылез к мясу. Потом схватил
мясо клешнями и разорвал его челюстями. Я очень
осторожно вытянул свою удочку из воды, и рак лежит на
траве.
Но некоторые раки были более осторожными. Когда
палка-удочка дрожала, рак сразу ее отпускал и задом
плыл в нору.
Отгадайте, почему задом? Но все-таки я наловил
много раков. Мама их сварила. Какими они были красными!
И очень вкусными!

После прочтения текста ребенку задаются вопросы для оценки понимания прочитанного.

1. Сколько ручейков текут в деревне?
2. Кто в них живет?
3. В каких местах ловят раков?
4. Что мальчики с ними делают?
5. От кого мальчик получил рака?
6. Какое оружие есть у раков?
7. Что боялся сделать мальчик?
8. Что посоветовал ему друг?

В процессе обследования обращалось внимание на состояние понимания прочитанного. Это связано с тем, что основная цель чтения — понимание читающим той информации и того смысла, который заключен автором в тексте.

При выполнении ребенком заданий, обращалось внимание на его психологическое состояние: концентрацию внимания, утомляемость, само регуляцию.

На заключительном этапе констатирующего эксперимента нами была проведена качественная и количественная оценка уровня сформированности предпосылок и процесса чтения. Результаты, которого будут представлены в следующем параграфе.

2.2 Результаты исследования предпосылок чтения и процесса чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня).

Представим результаты исследования предпосылок чтения: грамматический строй речи (Бажанова М.В. «Экспресс-диагностика речи младших школьников»), оптико-пространственные представления, зрительное восприятие (Количественный мониторинг общего и речевого развития детей с ОНР .А.М. Быховская, Н.А. Казова).

При изучении грамматического строя речи у младших школьников было выявлено что сложнее всего для выполнения было задание на словообразование , обнаружались многочисленные ошибки в образовании и употреблении именительного и родительного падежа множественного числа некоторых имён существительных. Задание на словоизменение было выполнено успешнее всего, не справились с заданием только три человека. При склонении слов в родительном падеже множественного числа дети допускали такие ошибки как: пень- пенёв, котёнок- котёнков. С заданием на понимание логико-грамматических конструкций справилось 40 % от общего количества детей,пи ответе они долго думали и пользовались подсказками. При образовании уменьшительно-ласкательных слов дети неправильно используют суффиксы ласкания. Трудности формирования грамматического строя проявлялись в устной речи детей в бедности синтаксических конструкций и так называемых аграмматизмах - ошибках согласования и управления.

Количественные данные отображены нами в таблице.

Таблица 1 - Уровень сформированности зрительно-пространственного гнозиса и праксиса и зрительного восприятия .

Имя обучающегося	зрительно-пространств. гнозис		зрительно-пространств. праксис		Воспр . цвета	Восп р. форм ы	Общее кол-во баллов
Сафо	2	1	1	0	2	1	7
Аиша	1	0	1	2	1	1	6
Илья	1	1	1	2	1	2	8
Тимофей	2	3	2	2	3	3	17
Саша	3	1	2	2	2	2	12
Настя	2	1	2	1	2	2	10
Юля	2	3	2	1	2	2	12
Костя	2	1	1	1	2	2	9
Ева	2	2	2	1	1	2	10
Аня	2	2	2	1	2	2	11

С 18 по 16 баллов – высокий уровень

С 15 по 12 баллов- средний уровень

С 11 по 8 баллов- низкий уровень

Ниже 7 баллов- очень низкий уровень

В процессе изучения сформированности зрительно-пространственного гнозиса и праксиса выявились трудности в ориентировке в пространстве, в схеме собственного тела. При составлении картинки из частей и выкладывании фигуры из палочек по образцу и по памяти большинству детей требовалась незначительная помощь логопеда, а шесть детей не смогли самостоятельно составить картинку из частей и выложить фигуру из палочек. Большая часть детей затруднялись и ошибались при ориентировке в пространстве и в схеме собственного тела. Один ребенок схему собственного тела воспринимает ошибочно: правые части тела считает левыми и наоборот. Аналогично определяет правое и

левое направления. Схему тела стоящего напротив воспринимает зеркально, благодаря чему дает формально правильные ответы. Отраженные действия выполняет зеркально. Проба Хэда (инструкция типа «показать правой рукой левое колено») у Аиши выполнена непоследовательно, правильное выполнение чередуется с ошибками. При выполнении тех же действий по показу сидящего напротив делает зеркальные движения, затем пытается повернуться спиной к экспериментатору, после чего в отдельных случаях сама исправляет ошибки.

С выполнением диагностического задания «проба Хэда» полностью справились – 3 детей, 6 детей не справились. У них возникли трудности в различении левой и правой сторон, им было сложно быстро скоординироваться, они часто путались, также были отмечены ошибки с самоисправлением.

В заданиях на зрительное восприятие все дети охотно выполняли задание проявляли интерес. В результате исследования восприятия форм 5 детей не справились, особую трудность вызывали более сложные фигуры. В задании на восприятие цвета только два ребенка показали низкие результаты, сложности вызвали более сложные оттенки, такие как «серый» и «фиолетовый», также один ребенок вместо «желтый» назвал «золотой». В остальных случаях дети с заданием справлялись успешно.

На основе количественных данных можно сделать вывод, что уровень развития зрительно-пространственного гнозиса и праксиса у детей 8 лет достаточно низкий, при этом выявлен средний уровень развития зрительного синтеза.

Рассмотрим далее особенности процесса чтения. Обследование включало в себя прочтение текста вслух и ответы на задаваемые вопросы по содержанию текста. Оценивались способ чтения, скорость чтения, правильность чтения; понимание прочитанного. Результаты обследования

способа чтения, скорость чтения и у обучающихся 2х классов с ОНР (III уровень) представлены в таблице.

Таблица 2. Способ чтения у младших школьников.

Имя обучающегося	Способы чтения
Сафо	отрывистое чтение слогами
Аиша	отрывистое чтение слогами
Илья	плавное чтение словами, с переходом в некоторых случаях на слоги
Тимофей	плавное чтение словами
Саша	отрывистое чтение слогами
Настя	плавное чтение словами с переходом в некоторых случаях на слоги
Юля	плавное чтение словами, с переходом в некоторых случаях на слоги
Костя	плавное чтение словами, с переходом в некоторых случаях на слоги
Ева	плавное чтение словами
Аня	отрывистое чтение слогами

Качественный анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что 4 детей (80%) осуществляют узнавание и сливание звуков в слоги. 1 ученик (20%) находится на этапе побуквенного чтения, и испытывает серьезные трудности слияния звуков в слог.

Способ чтения у экспериментальной группы разный, у четверых (40%) наблюдается плавное чтение словами с переходом в некоторых случаях на слоги, еще у четверых (40%) отрывистое чтение слогами, только у Тимофея и Евы плавное чтение группой слов.

Обследование скорости чтения показало следующие результаты.

Таблица 3. Скорость чтения участников эксперимента

Имя обучающегося	Скорость чтения
Сафо	29 слов в минуту
Аиша	34слов в минуту
Илья	68 слов в минуту
Тимофей	79 слов в минуту
Саша	55 слов в минуту
Настя	73слов в минуту
Юля	47слов в минуту
Костя	59 слов в минуту
Ева	64слов в минуту
Аня	44 слов в минуту

Исследование скорости чтения у обучающихся с ОНР (III уровня) выявило разные показатели. Низкий темп чтения был обнаружен только у трех человек (30%), высокая скорость выявилась у четырех детей (40%), самый высокий показатель был у Тимофея –79 слов в минуту, остальные справились на среднем уровне.

Таблица 4. Результаты обследования понимания чтения обучающихся 2х классов с ОНР (III уровень) представлены в таблице

Понимание прочитанного (ответы на вопросы)								
Имя обучающегося	1	2	3	4	5	6	7	8
Сафо	-	-	-	-	-	-	-	-
Аиша	+	+	+	+	-	+	+	+
Илья	+	+	+	+	-	+	-	+
Тимофей	+	+	+	+	+	+	+	+

Саша	+	-	-	+	+	+	-	+
Настя	+	+	+	+	-	+	+	+
Юля	-	+	+	+	-	+	+	+
Костя	+	+	+	+	+	+	+	+
Ева	-	+	+	+	-	-	+	+
Аня	-	-	-	-	-	-	-	-

При исследовании понимания прочитанного двое обучающихся (20%) не смогли ответить не на один вопрос педагога, четверо обучающихся (40%) не ответили только на один вопрос и з трех, и 1 ребенок (10%) ответил на все вопросы по содержанию текста из восьми. Сложнее всего детям дался ответ на пятый вопрос, на него смогли ответить только 4 ребенка(40%) . По результатам изучения сформированности понимания прочитанного, можно сказать, что после прочтения сказки некоторые затруднялись ответить на вопросы, ответы сопровождалась большими паузами, обдумыванием, активно использовалась помощь логопеда.

Таблица 5. Результаты обследования правильности чтения обучающихся 2х классов с ОНР (III уровень) представлены в таблице.

	Замена и смешение звуков и букв	Искажение звуко-слоговой структуры	персеверации	Нарушение понимания на уровне слова	Нарушение	Пропуск слова	Потеря строки	Ошибки угадывающего	Замена графически сходных букв	Кол-во ошибок
Сафо	1	1	-	2	2	4	-	2	4	16
Аиша	-	3	-	-	-	3	3	4	2	15
Илья	1	1	-	1	2	-	-	-	-	6
Тимофей	2	1	-	-	-	2	-	2	-	7
Саша	1	1	-	1	3	-	3	2	1	12
Настя	-	2	1	-	-	-	4	3	4	14
Юля	-	-	-	-	1	2	1	4	5	13

Костя	2	2	-	3	5	2	2	-	-	16
Ева			1	-	3	1	-	-	3	8
Аня	2	1		5	4	-	2	-	-	14

Количественный анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что процесс чтения не соответствует программным требованиям второго полугодия второго класса, так как выявлено большое количество ошибок, низкая скорость чтения.

Качественный анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что 4 детей (80%) осуществляют узнавание и сливание звуков в слоги. 1 ученик (20%) находится на этапе побуквенного чтения, и испытывает серьезные трудности слияния звуков в слог.

Способ чтения у экспериментальной группы разный, у четверых (40%) наблюдается плавное чтение словами с переходом в некоторых случаях на слоги, еще у четверых (40%) отрывистое чтение слогами, только у Тимофея и Евы плавное чтение группой слов.

Также качественный анализ результатов правильности чтения позволил проследить общую тенденцию преобладания ошибок угадывающего чтения, замена графически сходных букв и нарушение согласования. Проявлялись ошибки в угадывающем чтении, когда ребенок додумывает окончания или середину слов, пропускает буквы и даже слова.

Также были ошибки, связанные с заменой и смешением букв дети смешивали такие буквы как ш-щ, ч-щ, ц-с, ж-ш, д-т, ш-с.

Искаженное воспроизведение читаемого слова встретилось в большем количестве (3 ошибок) у Аиши, что также связано с нарушением или недоразвитием функций фонематического анализа.

Замена графически сходных букв была выявлена у Юлии (5 ошибок). Девочка смешивала буквы, сходные по начертанию (П-Н, Щ-Ц, С-О, З-В), что связано с недоразвитием зрительного восприятия графических изображений, неспособностью анализировать целое и осуществлять синтез отдельных элементов. В связи с плохой сформированностью зрительно-

пространственного восприятия, были трудности в перекодировании графической информации в речевую, составляющие сущность технической стороны чтения.

У обучающихся отмечались следующие ошибки в процессе чтения: замена окончаний существительных, глаголов, прилагательных; ошибки в согласовании чисел, родов и падежей существительных и сопутствующих им частей речи; ошибки в определении времени глаголов; пропуски, замены букв, слогов, слов. На фоне допущенных аграмматизмов ребенок «теряет» смысл прочитанного материала, а значит не может полноценно его усвоить.

Важно также отметить, что наиболее трудным оказалось для детей заданий на объяснение значений, так они не смогли объяснить слова, которые редко используют в своей обиходной речи.

На основании проведенного констатирующего эксперимента у детей были выявлены аграмматические, мнестические и оптические ошибки чтения.

Таким образом, проанализировав качественные и количественные результаты исследования, можно сделать вывод о необходимости логопедической коррекционной работы по формированию чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) для дальнейшего предупреждения отрицательного влияния на формирование личности ребенка.

2.3 Содержание логопедической работы по преодолению трудностей освоения чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)

Цель работы – Развивать и совершенствовать сформированность предпосылок чтения и процесса чтения по средствам применения специальных упражнений направленных на совершенствование его компонентов.

С учетом поставленной цели нами были определены следующие задачи:

1. Развивать оптико-пространственные представления.
2. Развивать зрительное восприятие
3. Развивать грамматический строй речи
4. Совершенствовать скорость чтения
5. Совершенствовать осознание прочитанного
6. Совершенствовать правильность чтения

В основу системы логопедической работы по преодолению нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня) были положены следующие принципы:

1. Принцип деятельностного подхода, определяющего содержание и построение работы с учетом ведущего вида деятельности.
2. Принцип системности, позволяющий развивать все компоненты навыков чтения в тесной взаимосвязи.
3. Принцип наглядности и доступности материала.
4. Принцип постепенного перехода от простого к сложному.
5. Принцип индивидуального подхода.
6. Принцип коррекционной направленности обучения и воспитания.

По данным нашего исследования, у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня) наблюдаются следующие виды ошибок чтения:

- 1) оптические, обусловленные недостатками зрительного восприятия целых слов;
- 2) аграмматические, обусловленные недоразвитием грамматического строя, несформированностью морфологических и синтаксических обобщений;

3) семантические нарушения понимания читаемого, связанные с недоразвитием грамматических обобщений, со слабостью синтетических процессов внутри предложения.

В качестве методической основы использовались пособия Лалаевой Р.И. «Характер дислексий и пути их устранения у учеников 1-2 класса» и Корнева А.Н. «Нарушения чтения и письма у детей»

Коррекционная работа по преодолению нарушений чтения содержит следующие направления:

1. Упрочение звукобуквенных связей
2. Автоматизация слогослияния
3. Формирование понимания текста
4. Задания по коррекции оптической, аграмматической и семантической дислексии.

Задания на упрочение звукобуквенных связей

Для тренировки навыка синтеза слов из слогов при чтении необходимо развивать способность к запоминанию последовательных серий слогов и операции последующего синтеза их в симультанный (одновременный) комплекс. Для этого могут быть рекомендованы следующие упражнения:

а) ребенку последовательно демонстрируются поодиночке карточки со слогами, из которых он мысленно должен составить слово. При этом каждая следующая карточка закрывает предыдущую. Начинать следует с двусложных слов, постепенно их удлиняя.

Рисунок 1. Карточка с заданием на упрочение звукобуквенных связей.



б) синтез слов из слогов при одном постоянном и одном сменяющемся слоге.

Рисунок 2. Карточка с заданием на упрочение звукобуквенных связей.

	-жа		-бан
	-са		-зак
	-ма	ка	-лач
ро	-та		-мень
	-ли		-мин
	-за		-рась

в) игра «Помоги Незнайке!»: «Незнайка перепутал местами слоги. Помоги ему составить слово!»: КА, МУ («мука»), ДА, ВО («вода»), ЛО, МО, КО («молоко») и т. п.

Автоматизация слогослияния

Дети, не владеющие слогослиянием, пытаются угадывать нужный слог, опираясь на смысловой и звуковой контекст. Это порождает большое количество ошибок и тормозит перестройку навыка чтения. Чтобы избежать этого, мы считаем целесообразным на начальных этапах коррекции использовать преимущественно слоговой материал. В этом случае угадывание становится невозможным. Ребенок вынужден опираться при выполнении задания только на навык слогослияния. Для этого используются слоговые таблицы.

а) В каждой таблице должны присутствовать как прямые, так и обратные слоги того же буквенного состава (например, МО и ОМ), с мягкими и твердыми согласными (МИ и МЫ, ЛА и ЛЯ).

Рисунок 3. Карточка со слоговой таблицей.

МА ОК ИМ	БА СО АЛ ЕЛ	МЕ АШ РИ АМ КУ ЛЕ
УМ МИ ГО	ЛЕ ИЛ СА ПУ	ОМ СУ ВЕ СИ ОК ПИ
КО АМ МУ	БУ ЛИ БЕ ЗО	ТУ ОР ИМ ЛЯ УС ДО
	ОС БИ ПА АС	ШИ УК РУ ВЕ ИЛ ЧУ
		ХА ДИ ИК ЛИ ИР СО

Как только ребенок начинает справляться с очередной таблицей достаточно быстро и без ошибок, следует переходить к следующей с новым составом слогов. Постепенно ребенок не только усваивает технику слогослияния, но и накапливает зрительный «словарь» слогов.

б) Другой способ использования слоговых таблиц. Ребенку предлагаются таблицы и соответствующие им слова, состоящие из слогов, входящих в таблицу. В процессе работы педагог по очереди называет слова, а задачей ребенка является отыскивание в таблице слогов, из которых они состоят, в правильной последовательности (соответствующей порядку их следования в слове).

Рисунок 4. Карточка со слоговой таблицей.

ТЫ	ШО	ВЫ	ло	ТА	ПА	камера,	колесо,	барыня,
ли	ГИ	РА	сы	ры	ХО	хорошо,	сирота,	канаты, вера,
жи	МЕ	ВИ	ЛЕ	НЫ	СА	кора,	раковина,	гора, вино,
ки	КА	ГО	НА	БА	РЕ	пора,	берега,	пара, дыра,
ГА	КО	ВЕ	ДЫ	ЛЮ	ПА	сапоги,	пирог,	волосы,
СО	ПО	МУ	но	НЯ	ПИ	ворота,	высота,	лимоны,
БЕ	СИ	РО	во	ЯБ	МО	лисица,	яблоки,	яблоня,

в) Следующий прием создает условия для целостного опознания слов, стимуляции понимания прочитанного и развития кратковременной словесной памяти. Материал для занятий включает текст и таблицу, составленную из слов, входящих в этот текст, но расположенных в случайном порядке. Преподаватель читает текст вслух по одному

предложению (на начальном этапе длинные предложения можно называть в два приема), а ребенок должен отыскать в таблице слова, входящие в прочитанное предложение в соответствующей последовательности.

ТЕКСТ:

Несла Жучка кость через мост. Видит, в воде ее тень. Решила Жучка, что в воде не тень, а Жучка и кость. Она и пусти свою кость, чтобы ту отнять. Ту не забрала, а своя ко дну пошла. Хотела галка пить. На дворе стоял кувшин с водой, а в кувшине была вода только на дне. Галке нельзя было достать. Она начала кидать в кувшин камушки и столько накидала, что вода поднялась и можно было пить.

Формирование понимания текста

а) В коротком тексте пропущено одно слово, значение которого становится ясным из контекста. Читающему предлагается выбрать пропущенное слово из двух предложенных. Примеры: «Чем я буду есть суп? Дай мне...» а) вилку, б) ложку. «Почисти картошку! Я буду...» а) есть, б) варить.

б) После каждого короткого рассказа дается контрольное предложение, которое либо согласуется со смыслом, либо противоречит ему. Дети должны сделать правильный выбор. Пример: «Была буря. Она повалила дерево. Дерево лежит на земле. Детям его жалко. Ведь они его посадили». Дерево было старым (да или нет?). Дети должны обосновать свой ответ.

в) После каждого рассказа (примерно 10-15 фраз) дается от 3 до 5 контрольных предложений, часть из которых согласуется со смыслом рассказа, а часть нет. Часть из них (А) предназначены для проверки понимания конкретного содержания текста, а другая (Б) — обобщенного. Пример: «Скоро праздник. В доме уборка. Мама моет окна. Я помогаю маме. Папа красит балкон. Я помогаю то папе, то маме. Мы закончили

уборку к обеду. Вошла бабушка и сказала: „Какие вы молодцы!“»
Контрольные предложения: А) 1. Скоро выходной. 2. Мама моет окна. 3. Папа читает газету. Б) 4. Бабушка хвалила нас. 5. Мы работали дружно.

Задания по коррекции оптической, аграмматической и семантической дислексии.

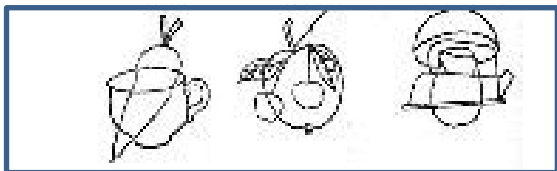
При оптической дислексии наблюдаются трудности усвоения букв, замены, смешения букв в процессе чтения. При коррекции данного нарушения проводится работа по: формированию зрительного восприятия и узнавания формы, величины и цвета, формированию пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза.

Формирование зрительного восприятия и узнавания.

Задания на развитие предметного зрительного гнозиса:

1. Назвать деревья, цветы, овощи, фрукты, мебель, учебные предметы, одежду, изображенные на картинках.
2. Назвать контурное изображение предметов.
3. Назвать перечеркнутые контурные изображения.
4. Выделить контурные изображения, наложенные друг на друга.

Рисунок 5. Карточка с наложенными друг на друга изображениями.



Задания на узнавание букв (зрительный гнозис):

1. Найти букву среди ряда других букв (после длительной экспозиции и после кратковременного предъявления).

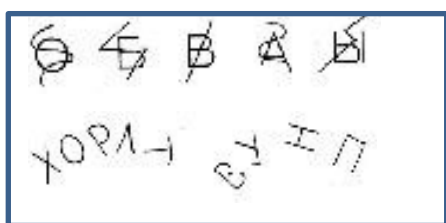
2. Соотнести одни и те же буквы, но выполненные разным шрифтом (печатным и рукописным). Для этого логопед раздает карточки с различными буквами.

3. Назвать или написать буквы, перечеркнутые дополнительными линиями. Сначала предъявляются буквы, хорошо знакомые ребенку.

4. Определить буквы в неправильном положении.

5. Обвести контуры букв.

Рисунок 6. Карточка с измененными буквами. –Это должно быть под рисунком



Формирование пространственного восприятия, пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза.

1. Задание на определение пространственного расположения предметов по отношению к самому себе.

Логопед дает детям задание определить пространственные соотношения предметов, находящихся сбоку от него: "Покажи, какой предмет находится справа от тебя, слева"; выполнить действие: "Положи книгу справа, слева от себя".

2. Задание на определение пространственных соотношений между 2 - 3 предметами и изображениями.

Сначала логопед уточняет расположение двух предметов. Затем предлагает взять правой рукой книгу и положить ее возле правой руки, взять левой рукой тетрадь, положить у левой руки, задает вопрос: "Где находится книга, справа или слева от тетради?"

В дальнейшем дети должны выполнять следующие задания по инструкции логопеда: положить карандаш справа от тетради; положить

ручку слева от книги; сказать, где находится ручка по отношению к книге - справа или слева; где находится карандаш по отношению к тетради - справа или слева.

Затем даются три предмета. Логопед предлагает следующие задания: "Положи книгу перед собой, слева от нее положи карандаш, справа - ручку" и т. д.

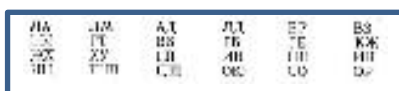
Задания на определение пространственных соотношений элементов графических изображений и букв.

На этом этапе одновременно проводится работа по развитию зрительного анализа изображений и букв на составляющие элементы, синтезу элементов по определению сходства и различия между похожими графическими изображениями и буквами.

Предлагаются следующие задания:

1. Найти фигуру, букву в ряду сходных. Предлагаются ряды сходных букв.

Рисунок 7. Карточка со схожими буквами.



2. Срисовать фигуру или букву по предложенному образцу и после кратковременной экспозиции.

3. Сложить из палочек, спичек фигуры (сначала по образцу, затем по памяти).

Рисунок 8. Карточка с фигурами.



4. Сконструировать буквы печатного шрифта из предъявленных элементов букв: В, Ы, П, Б, Г, Ш

Задания по коррекции аграмматической и семантической дислексии.

Аграмматические дислексии обусловлены недоразвитием грамматического строя речи и проявляются в аграмматизмах при чтении. При их устранении основная работа будет заключаться в том, чтобы сформировать у ребенка морфологические и синтаксические обобщения, представления о морфологических элементах слова и о структуре предложения. Работа должна проводиться в следующих направлениях: по уточнению и усложнению структуры предложения, по развитию функции словоизменения, по формированию функции словообразования, по развитию морфологического анализа состава слова, над однокоренными словами.

Она проводится в следующем порядке:

- 1) двусоставные предложения, включающие существительное + согласованный глагол 3-го лица настоящего времени (*Дерево растет*);
- 2) другие двусоставные предложения (*Это дом. Дом большой*);
- 3) распространенные предложения из 3 - 4 слов:
 - а) существительное + глагол + прямое дополнение (*Девочка моет куклу*);
 - б) именительный падеж существительного + согласованный глагол + винительный падеж существительного (прямое дополнение) + дательный падеж существительного (косвенное дополнение) (*Бабушка дает ленту внучке*);
 - в) именительный падеж существительного + согласованный глагол + винительный падеж существительного (прямое дополнение) + творительный падеж (со значением орудия действия) (*Девочка гладит платок утюгом*);
 - г) именительный падеж существительного + согласованный глагол + падежно-предложная конструкция, обозначающая место действия (*Дети катаются на горке*);
 - д) именительный падеж существительного + согласованный глагол + наречие (места, времени, образа действия) (*Солнце светит ярко*).

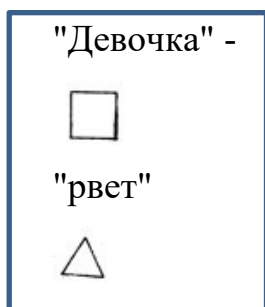
Полезной является работа по распространению предложения с помощью слов, обозначающих признак предмета (*Бабушка дает внучке ленту. Бабушка дает внучке красную ленту. Дети катаются на горке. Дети катаются на снежной горке*).

В дальнейшем предлагаются предложения более сложной структуры.

При построении предложения детьми большое значение имеет опора на внешние схемы, идеограммы. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий, при обучении развернутым высказываниям необходимо на начальных этапах работы опираться на внешние схемы, идеограммы, т. е. материализовать процесс построения речевого высказывания. Графические схемы помогают с помощью значков и стрелок символизировать предметы и отношения между ними. Таким образом, графическая схема занимает промежуточное место между материальным действием и речью. В дальнейшем она интериоризируется, т. е. переносится из внешнего плана действия во внутренний, умственный план, заменяется внутренней схемой высказывания.

Первоначально детям объясняется метод составления предложения по наглядным схемам (фишкам) на материале 1 - 2 предложений. Например, предлагается картинка "Девочка рвет цветы". С помощью вопросов определяется субъект (кто?), предикат (что делает?), объект действия (что?). Каждый из выделенных элементов обозначается фишкой. Фишки кладутся на картинку, т. е. соотносятся непосредственно с предметами и действием, изображенным на картинке.

Рисунок 9. Карточка с графической схемой.



В дальнейшем выкладывают схему предложения под картинкой.

Затем те же фишки соотносятся с изображениями на других картинках ("Мальчик рисует дом", "Корова щиплет траву"). По каждой картинке с опорой на фишки дети составляют предложение самостоятельно.

Используются и такие виды заданий, как ответы на вопросы, самостоятельное составление предложений.

В процессе работы над предложением необходимо давать аналогичные предложения и для чтения. Каждое прочитанное предложение анализируется с помощью вопросов, уточняются и закрепляются грамматические связи между всеми словами предложения.

Задания на словоизменение:

1. Составление предложения, по опорным словам, данным вразбивку. Предлагаемые слова даются в начальной форме.

2. Вставка пропущенных слов в предложении.

3. Детям даются предложения с правильными и неправильными грамматическими формами слов и предлагается среди двух предложений *Осенью с деревьев опали листья. Осенью с деревьях опали листья* определить правильное.

4. Составление предложения с предложными конструкциями по специально подобранным картинкам (Ложка в стакане, ложка под стаканом, ложка на стакане).

Задания на словообразование:

1. Образовать уменьшительно-ласкательные формы существительного по опорным словам, по картинкам (*дом - домик*).

2. Образовать прилагательное от существительного с помощью картинок и лото "Из чего сделано?" (*дерево - деревянный*).

3. Образовать глаголы с различными приставками с помощью картинок (*налил - вылил, выходят - входят* и т. д.).

4. Выбрать родственные слова среди слов, сходных по звуковой структуре (*лес, лесной, вылез, лесник, лестница* и др.).

При устранении семантической дислексии важное место занимает словарная работа. Уточнение и обогащение словаря проводится, прежде всего, в процессе работы над прочитанными словами, предложениями, текстами. Однако необходима и специальная работа по систематизации словаря, определению более прочных смысловых связей между словами, входящими в одно семантическое поле.

Задания:

1. Подбор синонимов к отдельным словам предложения (*веселый - радостный*).

2. Нахождение слов с противоположным значением (*сладкий - горький, горячий - холодный, больной - здоровый, быстрый - медленный, старый - молодой, добрый - злой, острый - тупой*).

3. Дополнение предложения с использованием слов противоположного значения: *В реке вода холодная, а в чайнике... . Виноград сладкий, а перец... . У Зои широкое платье, а у Нины... . Сумка легкая, а портфель... . Карандаш толстый, а нитка... . Дерево высокое, а куст... .*

4. Обозначение одним обобщающим словом нескольких предметов. Например, каким словом можно назвать тарелку, ложку, вилку, кастрюлю?

5. Нахождение названий конкретных предметов к обобщающему слову.

6. Нахождение слов, обозначающих действие.

а) Кто как передвигается? (*Черепашка ползает, рыба плавает, заяц бежит, лягушка прыгает, птица летает, девочка идет.*)

б) Кто как кричит? (*Лягушка квакает, кошка мяукает, собака лает, лошадь ржет, петух кукарекает, утка крякает, гусь гогочет, кукушка кукует.*)

7. Обозначение цвета, формы, величины предметов.

Выводы по 2 главе

Нами был проведен констатирующий этап эксперимента, участниками которого были младшие школьники в количестве 10 человек. Экспериментальное исследование состояло из двух направлений: Изучение сформированности предпосылок чтения (оптико-пространственные представления, зрительное восприятие, грамматический строй речи) и изучение состояние чтения (способ чтения, скорость чтения, осознание прочитанного, правильность чтения)

По данным проведенного исследования, у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня) наблюдаются следующие виды дислексии:

- 1) оптические, обусловленные недостатками зрительного восприятия целых слов;
- 2) аграмматические, обусловленные недоразвитием грамматического строя, несформированностью морфологических и синтаксических обобщений;
- 3) семантические нарушения понимания читаемого, связанные с недоразвитием грамматических обобщений, со слабостью синтетических процессов внутри предложения.

На основе логопедических заключений и результатов обследования были намечены основные направления и содержание коррекционной работы по преодолению нарушений чтения у обучающихся экспериментальной группы.

В качестве методической основы для коррекционной работы использовались пособия Лалаевой Р.И. «Характер дислексий и пути их

устранения у учеников 1-2 класса вспомогательной школы» и Корнева А.Н. «Нарушения чтения и письма у детей»

Коррекционная работа содержит следующие направления: упрочение звукобуквенных связей, автоматизация слогослияния, формирование понимания текста, задания по коррекции оптической, аграмматической и семантической дислексии.

Таким образом, экспериментальные данные подтвердили необходимость комплексной и поэтапной логопедической работы по коррекции чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровня).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Чтение - базовый школьный навык, без эффективного владения которыми обучение затруднено или просто невозможно. Это сложнейшие интегративные процессы, объединяющие в единую структуру деятельности различные виды гнозиса и праксиса. По данным А.Н. Корнева, «трудности усвоения тех или иных школьных предметов являются наиболее частой причиной школьной дезадаптации, резкого снижения учебной мотивации, возникающих в связи с этим трудностей в поведении». Эта проблема в полной мере относится к детям с общим недоразвитием речи, у которых изначально низкий уровень готовности к обучению чтению.

Анализ теоретических источников по изучаемой нами проблеме показал, что нарушения чтения у детей могут стать не только препятствием для обучения, но и отрицательно повлиять на психическое, речевое развитие ребенка, формирование личности в целом. Неудачи при овладении чтением способны вызвать и закрепить такие черты характера как неуверенность в себе, робость, тревожная мнительность, или, наоборот, озлобленность, агрессивность, склонность к негативным реакциям.

Актуальность рассматриваемого вопроса состоит в том, что в каждом классе есть обучающиеся которые не овладеют навыками чтения на уровне требования школьной программы в установленные ею сроки.

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме коррекции чтения младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровня), мы пришли к выводу.

Проведя констатирующий эксперимент, главной целью которого стало изучение уровня сформированности чтения, мы выявили характерные особенности у младших школьников с общим недоразвитием речи. У младших школьников преобладали ошибки специфического плана, а именно замены букв, пропуски гласных и согласных, искажение,

аграматизмы, потеря строки при чтении ,низкий уровень понимания прочитанного.

Немало важным фактором является то, что приведенные выше сложности могут в дальнейшем препятствовать в полноценном обучении, впоследствии отрицательно повлиять на психическое, речевое развитие ребенка, формирование личности в целом.

Неудачи при овладении чтением способны вызвать и закрепить такие черты характера как неуверенность в себе, робость, тревожная мнительность, или, наоборот, озлобленность, агрессивность, склонность к негативным реакциям.

Нами было предложено содержание коррекционно-развивающей работы, которое включает в себя упражнения, игры, задания по **КОРРЕКЦИИ** чтения.

Исходя из экспериментальных данных, мы можем сделать вывод о том, что для детей с общим недоразвитием речи (III уровня) необходима комплексная и поэтапная коррекционная логопедическая работа по преодолению нарушений чтения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ахутина Т.В. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции / Т.В. Ахутина. - М.: Сфера, 2001. - 156 с.
2. Ананьев, Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом [Текст] / Б. Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР. – 1950. – № 70. – С. 66-69.
3. Беккер, Р. Нарушения речи как фактор, обуславливающий затруднения в обучении чтению и правописанию [Текст] / Р. Беккер. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 112 с
4. Васильева, М. С. Актуальные проблемы обучения чтению в начальных классах [Текст] / М. С. Васильева, М. И. Оморокова, Н. Н. Светловская ; под. ред. М. С. Васильевой. – М. : Педагогика, 2007. – 89 с.
5. Волкова, Т.В. Динамика психологической структуры смыслового чтения как деятельности у учащихся начальной школы [Текст] / Т.В. Волкова // Ярославский педагогический вестник. - 2013. - №2. - С. 200-204.
6. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст] / В. П. Глухов – М. : АРКТИ, 2006. – 144 с
7. Глозман, Ж. М. Нейропсихология детского возраста: учебник для академического бакалавриата / Ж. М. Глозман. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. — 249 с.
8. Егоров, Т. Г. Очерки психологии обучения чтению. [Текст] / Т. Г. Егоров – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 57 с.
9. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. — М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1953. — 263 с.

10. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов [Текст] / Л. Н. Ефименкова. – М. : Владос, 2004. – 180
11. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева ; под ред. Н. С. Жуковой – Екатеринбург : Анталекс, 2002. – 59 с.
12. Иншакова, О. Б. Некоторые приёмы коррекции специфических ошибок чтения и письма [Текст] / О. Б. Иншакова. – СПб. : Гном, 2007. – 142 с.
13. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи : Пособие для логопеда [Текст] / Г. А. Каше. – М. : Просвещение, 1985. – 207 с
14. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебнометодическое пособие [Текст] / А.Н. Корнев. - СПб. : МиМ, 1997. - 286 с.
15. Корнев, А.Н. Методики обучения чтению детей с нарушениями речи / А.Н. Корнев // Логопед. - 2011. - № 4. - С. 23-30.
16. .Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи [Текст] / Под ред. Ю.Ф. Гаркуши. – М.: Секачев В.Ю. ТЦ «Сфера», НИИ Школьных технологий, 2008. – 128 с.
17. .Калягин, В.А. Логопсихология [Текст] / В.А.Калягин, Т.С.Овчинникова. – М.: Академия, 2006. – 320 с
18. Лалаева, Р.И. Развитие фонематического анализа и синтеза [Текст]: учеб.-метод, пособие / Р.И. Лалаева – М.: Владос, 2004. – С. 112-129.
19. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р.И. Лалаева. - М.: ВЛАДОС, 2001. - 224с.

20. Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция - Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. - 224 с.
21. Лагутина, А. В. Формирование функционального базиса чтения у детей 4-х лет с ОНР / А.В. Лагутина // Дефектология. 2006. - № 6. – С. 49-58
22. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р.Е. Левина. – М.: Просвещение, 1968. – 368 с.
23. Левина, Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей / Р.Е. Левина. - М.: ВЛАДОС, 2000. - 219с.
24. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма [Текст]: монография / А.Р. Лурия. – М.: Издательство Академии педагогических наук, 1950. – 352 с
25. Лурия, А. Р. Психологическое содержание процесса письма [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : Учпедгиз, 1956. – 625 с
26. Мастюкова, Е. М. Основы психоневрологического понимания общего недоразвития речи [Текст] / Е. М. Мастюкова // Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития: хрестоматия. – СПб, 2001. – С. 236-250
27. Основы логопедии [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / сост. Т. Б. Филичева. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с
28. Основы логопедической работы с детьми [Текст] : учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / сост. Г. В. Чиркина. – М. : АРКТИ, 2005. – 240 с.
29. Парамонова, Л. Г. Логопедия для всех [Текст] / Л. Г. Парамонова. – СПб. : Питер, 2004. – 352 с.

30. Русецкая М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: Монография. - СПб.: КАРО, 2007.- 192с.
31. Сазонова С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи. - 2-е изд., испр. / С.Н. Сазонова – М.: Academia, 2005. – 144 с.
32. Староверова, М.С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ [Текст] / М. С. Староверова, Е. В. Ковалев, А. В. Захарова и др. – М.: Владос, 2011. – 167 с.
33. Специальная педагогика [Текст] / под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2010. – 400 с
34. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. Книга для логопеда [Текст] / И. Н. Садовникова — М. : ВЛАДОС, 1997. – 183 с.
35. Садовникова, И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: Пособие для логопеда / И.Н. Садовникова. - М.: АРКТИ, 2005. - 400с.
36. .Спирова, Л. Ф. Нарушение процесса овладения чтением у школьников [Текст] / Л. Ф. Спирова. – М. : Сфера, 2003. – 336 с
37. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) /под ред. С.С. Ляпидевского. О.А. Токарева. - М.: Просвещение, 1999. - 159с.
38. Филичева, Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: Ч. I. / Т.Б. Филичева. – М., 2002.].
39. Фотекова, Т.А. Состояние и динамика высших психических функций у дошкольников с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития / Т.А. Фотекова // Дефектология, 2003. - № 1. – С. 23-33.

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

41. Эльконин, Д. Б. Как учить детей читать [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М. : Знание, 1991. – 80 с.

42. Эльконин, Д. Б. Этапы формирования действия чтения: Фонемный анализ слов [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М. : Знание, 1976. – 64 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Исследование грамматического строя речи.

1. Словоизменение.

а) Употребление формы родительного падежа множественного числа существительных.

«Много чего?»

дом - ...домов

котенок - ...котят

кукла - ...кукол

сосна - ...сосен

жук - ...жуков

пень - ...пней

2. Словообразование.

а) Образование существительных с уменьшительно – ласкательным суффиксом.

«Скажи ласково»

ложка - ...ложечка

яблоня - ...яблонька

ковер - ...коврик

лист - ...листочек

3. Понимание логико-грамматических конструкций.

Ответь на вопросы:

Маша старше Юли, кто из девочек младше?

Оля светлее Кати, кто из девочек темнее?

Посуда помыта маминной дочкой. Кто помыл посуду?

Мальчик спасен девочкой. Кто кого спас?

На маме дочкин свитер. Кто остался без свитера?

Ребята пошли в лес, едва закончился дождь. Они были в лесу до дождя или после?

Анализируется доступность понимания подобных конструкций

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 2

Исследование зрительно-пространственного гнозиса и праксиса.

Задание 1. Ребёнка просят показать предметы, которые находятся слева, справа, слева внизу, справа внизу, слева вверху, справа вверху от определенного объекта.

Задание 2. Ребёнка просят выполнить речевую пробу Хэда: «Возьмись левой рукой за правое ухо»; «Возьмись правой рукой за правое ухо»; «Возьмись правой рукой за левое ухо».

Задание 3. Ребёнку предлагают составить картинку. Из шести – восьми частей с разными видами разрезов, предварительно рассмотрев целое изображение, составленное логопедом.

Задание 4. Ребёнку предлагают сложить из палочек несколько фигур, ориентируясь на образец. Из шести палочек сложить «ёлочку» и «дерево», из семи палочек – «лодочку» и «лесенку».

Критерии оценивания. 3 балла. Ребенок уверенно ориентируется в пространстве, в схеме собственного тела, составляет картинки из частей, складывает фигуры из палочек по образцу и по памяти. 2 балла. Ребенок уверенно ориентируется в пространстве. В схеме собственного тела ориентируется, но неуверенно. При составлении картинки из частей и выкладывание фигуры из палочек по образцу и по памяти требуется незначительная помощь логопеда. 1 балл. Ребенок затрудняется и ошибается при ориентировке в пространстве и в схеме собственного тела.

В данной пробе целью было выявить уровень развития оптико-пространственного гнозиса и праксиса, оценивалось умение ориентироваться в окружающем пространстве и в схеме собственного тела и умение складывать картинки из частей и составлять различные фигурки из палочек по образцу и по памяти.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 3

Исследование зрительного восприятия.

Задание 1. Ребёнка просят показать на картинке шарики определённого цвета.

Задание 2. Ребёнка просят показать определённую геометрическую фигуру (круг, квадрат, треугольник, овал, шар, куб, многоугольник, цилиндр)

Критерии оценивания 3 балла. Ребёнок уверенно соотносит цвета и показывает предметы нужного цвета и геометрической формы. 2 балла. Ребёнок соотносит цвета. Затрудняется при определении предмета нужного цвета или геометрической формы. 1 балл. Ребёнок допускает ошибки при соотнесении цветов. Допускает многочисленные ошибки при определении предмета нужного цвета и геометрической формы. 0 баллов. Задания не выполняет совсем.

В данной пробе целью было выявить уровень зрительного восприятия, оценивалось умение соотношения и узнавания цвета в соответствии с возрастными нормами, понимания и узнавания плоских и объёмных геометрических форм.

