



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

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Формирование навыков чтения у детей младшего школьного возраста
с общим недоразвитием речи (III уровень) на логопедических занятиях

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.03.03

Специальное (дефектологическое) образование, профиль «Логопедия»

Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

60,24 % авторского текста
Работа рецензия к защите
рекомендована/не рекомендована
«19» 12 2022 г. ч. 5
зав. кафедрой СПП и ПМ
Дружинина Лилия Александровна

Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ОФ-406/101-4-1
Латыпова Екатерина Максимовна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ
Щербак Светлана Геннадьевна

Щербак

Челябинск

2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	1
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	6
1.1. Формирование навыков чтения в младшем школьном возрасте	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	14
1.3 Особенности чтения детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	17
1.4 Потенциал логопедических занятий по формированию навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	24
Выводы по 1 главе.....	26
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	28
2.1 Исследование особенностей чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня	28
2.2 Результаты исследования особенностей чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	30
2.3 Содержание логопедической работы по формированию навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством логопедических занятий	43
Выводы по 2 главе.....	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	53
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	55
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	60

ВВЕДЕНИЕ

Овладение чтением является одним из основных и базисных моментов образовательного процесса. Чтение выступает одним из важнейших способов получения информации, а также рассматривается как средство, способствующее личностному развитию ученика.

Известные психолингвисты А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя и психологи А. Н. Соколов, Н. И. Жинкин рассматривают чтение как один из видов речевой деятельности. По мнению И. А. Зимней, чтение как форма речевой деятельности представляет собой активный, целенаправленный, лингвистически опосредованный и ситуативно ориентированный процесс передачи и приема сообщения [9].

Чтение как речевая деятельность вносит большой вклад в познавательную деятельность, обучение и воспитание человека, стимулирует мыслительную деятельность, а так же занимает значительное место в сохранении и передаче социального опыта человека.

Нарушения чтения у детей – это актуальная проблема, изучению которой посвятили свои исследования М. Е. Хватцев, Р. Е. Левина, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева и другие авторы. В частности, Р. И. Лалаева подчеркивает, что чаще всего нарушения чтения выявляются в специальных школах и оказывают отрицательное влияние на процесс обучения ребенка, а также на его умственное и речевое развитие.

Нарушения чтения среди детей с общим недоразвитием речи довольно распространены. Затруднения в овладении чтением связаны преимущественно с недостаточностью формирования основных компонентов языковой системы, таких как лексики, грамматики, фонетики и, как следствие, связной речи [20].

В современной науке существует общее мнение относительно необходимости формирования навыков чтения у детей с различными речевыми нарушениями. Это вопрос обстоятельный и важный, на который

обратили внимание многие ученые, такие как Р. И. Лалаева, А. Н. Корнев, А. В. Лагутина, Т. Г. Егоров, И. И. Карачевцева, Б. Г. Ананьев, Д. Б. Эльконин и А. В. Трошин.

Изучение этой проблемы является особенно актуальным в свете того, что наличие речевых нарушений может оказать серьезное воздействие на способность ребенка к чтению и соответственно, на его учебный прогресс. Таким образом, создание условий для успешного формирования навыков чтения является приоритетной задачей.

Логопедическая работа формированию навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня должна носить коррекционный характер и основываться на принципе системного подхода и принципе развития, принципе учёта психологической структуры процесса чтения и характера нарушения речевой деятельности [14].

Актуальной темой исследования становится «Формирование навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на логопедических занятиях», поскольку это требует теоретического и практического изучения. Необходимо систематизировать эффективные методы и приемы логопедического воздействия, направленные на преодоление нарушений чтения.

Объект исследования: процесс формирования навыков чтения у младших школьников.

Предмет исследования: особенности содержания логопедических занятий по формированию навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня с учетом причин и механизма его нарушения.

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать необходимость формирования навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на логопедических занятиях.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.
3. Систематизировать методы и приемы логопедической работы по формированию навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Методы исследования:

1. Теоретические – анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования, изучение психолого-педагогической документации.
2. Эмпирические – педагогический эксперимент; количественная и качественная обработка экспериментальных данных, подбор методов и приемов коррекции на основании литературных источников.

База исследования: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (тяжелыми нарушениями речи) № 11 г. Челябинска». В эксперименте приняли участие 7 обучающихся с общим недоразвитием речи (III уровень).

Структура работы: квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложений.

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

1.1. Формирование навыков чтения в младшем школьном возрасте

В современной литературе чтение рассматривается как одна из наивысших интеллектуальных функций человека. Эта деятельность является сознательным процессом, способным на изменение взглядов, углубление понимания и воссоздание опыта [13, 30, 39].

Чтение является сложным психофизиологическим процессом, для осуществления которого необходима активность зрительного, речедвигательного и речеслухового анализаторов мозговых систем [14]. Советский психолог Б. Г. Ананьев подчеркивает, что чтение основано на сложных механизмах взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем [1].

Чтение – это вид письменной речи, которая возникает на основе устной речи и является более поздним и сложным образованием. Письменная речь представляет собой более высокую степень развития речи.

В процессе письменной речи возникают сложные условно-рефлекторные связи, которые присоединяются к уже существующим связям устной речи, составляющим вторую сигнальную систему. Эти связи помогают развивать устную речь, так как устанавливаются новые связи между слышимым, проговариваемым и видимым словом [14]. Осуществление устной речи связано с деятельностью речедвигательного и речеслухового анализаторов. Однако, письменная речь является не слухомоторным образованием, а зрительно-слухомоторным образованием, как утверждает Б. Г. Ананьев в своих работах [1].

Письменная речь является чрезвычайно важным средством коммуникации в современном обществе. Она представляет собой

зрительную форму существования устной речи и позволяет преобразовывать звуковую структуру в графические символы. Помимо этого, осуществляется перевод временной последовательности звуков в пространственную последовательность графических образов, называемых буквами [14].

Чтение также является важным средством коммуникации, но это более сложный процесс, поскольку в нем задействованы психофизиологические механизмы. Однако чтение тесно связано как с письменной, так и с устной речью, поэтому его нельзя рассматривать изолированно. Чтение также переводит временную последовательность звуков в пространственную последовательность графических представлений в виде букв [22].

В процессе чтения важнейшую роль играет зрительный анализатор. Он способен различать и распознавать буквы, которые затем ассоциируются с соответствующими им звуками. Это позволяет сформировать звуковой образ слова и произнести его. Однако чтение не ограничивается только технической стороной. Важно соотнести звуковой формы слова с его значением и понимать смысл читаемого текста в целом. Поэтому, в процессе чтения можно выделить две стороны, которые тесно связаны друг с другом:

- техническая сторона чтения, которая заключается в соотнесении зрительного образа написанного слова с его произношением;
- смысловая сторона чтения, где происходит осознание смысла и значения слов [22].

В своих работах Т. Г. Егоров рассматривает чтение как психический процесс, который включает в себя несколько взаимосвязанных звеньев [7].

Чтение можно рассмотреть в двух аспектах.

Во-первых, чтение можно рассматривать как процесс непосредственного чувственного познания, который является особым видом восприятия. В его основе лежит специализированный процесс,

который позволяет человеку считывать информацию с письменного носителя и воспринимать ее в виде знаков.

Во-вторых, чтение представляет собой опосредованное отражение действительности. Это процесс, при котором человек с помощью знакового языка расшифровывает представленную на письменном носителе информацию и создает в своем воображении образы и ассоциации, соответствующие содержанию текста [6].

При изучении психофизиологических процессов человека, чтение выделяется в качестве одной из сложных деятельностей, требующих вовлечения высших психических функций в процессе. Среди таких функций можно выделить смысловое восприятие, внимание, память и мышление, которые необходимы для осуществления этой психической операции [39].

В литературе, посвященной психолингвистике, распространено разделение письменного текста на «внешний» и «внутренний» контексты. Под «внешним» контекстом понимается влиянием всего прочитанного текста, в то время как «внутренний» контекст зависит от читаемого абзаца или предложения [39].

Вследствие этого, нормативно протекающий процесс чтения включает в себя четыре согласованных элемента:

- звуко-буквенный анализ и синтез;
- сохранение информации;
- смысловые догадки;
- процесс сравнения написанного слова с «гипотезами»,

сформированными в результате чтения [6].

В рамках нейропсихологического подхода А. Р. Лурия рассматривает чтение как аналитико-синтетический интеллектуальный процесс, включающий анализ и синтез фонологических элементов, хотя во многих случаях этот элемент чтения может быть исключен [23].

Ребенок, начиная с ранних этапов своего развития, начинает анализировать буквы, переводить их в звуки, а затем, соединяя звуки в слоги, синтезировать слово. Это происходит благодаря определенному комплексу знаний, который ребенок постепенно осваивает. На последующих этапах развития чтения комплекс звуков и букв, на которые обращает внимание человек, становится более ограниченным. Тем не менее, основная информация, несущая значение слова, до сих пор остается в центре внимания. Так, по этому комплексу звуко-буквенных знаков, он восстанавливает значение целого слова [6].

На основании всего вышесказанного можно сделать вывод, что с одной стороны чтение – сложный психофизиологический процесс, который включает в себя совокупность анализаторов: зрительного, речедвигательного и речеслухового. С другой стороны, чтение представляет собой неоднородный психический процесс, рассматривающийся как одна из характеристик, делающих его сложным как для овладения, так и для исследования.

В процессе чтения формируются навыки. Навыки чтения – комплекс умений и навыков, включающий в себя такие параметры как способ, скорость, правильность, выразительность и смысловое понимание прочитанного текста [12].

Формирование навыков чтения является актуальной проблемой в педагогике и психологии. Большое количество исследований на эту тему проводятся как отечественными, так и зарубежными учеными. С. А. Аничкин, В. Г. Горецкий, Л. Ф. Климанова, З. И. романовская, Н. Н. Светловская выявляли особенности развития навыков чтения и их формирования у учащихся начальной школы. Другие исследования сконцентрированы на изучении психических процессов, связанных с навыками чтения у детей. К таким исследователям относятся Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев и К. Д. Ушинский, которые изучали особенности формирования и развития данного процесса.

В. А. Сухомлинский говорил, что «чтение – это окошко, через которое дети видят мир и самого себя» [32]. Это объясняется тем, что в результате чтения достигается индивидуальное развитие ребенка в областях этики, эстетики и патриотизма. Включение чтения в повседневную жизнь ребенка способствует его стремлению к самосовершенствованию, создает потребность высказываться более точно и грамотно, и развивать свою речь. Кроме того, процесс чтения содействует формированию личностных качеств, таких как стремление к общению, коммуникабельность и уважительное отношение к окружающему миру.

У детей некоторые психические процессы развиваются в процессе всего младшего школьного возраста. Необходимо знать их особенности протекания и поэтапного становления, в том числе и процесс формирования навыков чтения.

Исследователи А. Н. Корнев и Л. С. Цветкова в своих работах отмечают, что готовность ребенка к овладению навыком чтения зависит от сформированности его функционального базиса речи [13, 39]. Для успешного овладения навыками чтения необходимо достаточное развитие функционального базиса чтения, который включает в себя: зрительное, пространственное, слуховое и фонематическое восприятие [12].

А. Н. Корнев в своих работах выделяет три фактора готовности к изучению чтения. Во-первых, это настроенность и мотивация к такому роду обучению. Во-вторых, интеллектуальная, когнитивная готовность ребенка к овладению такими абстрактными явлениями, как буквы и их сочетания. Наконец, третий фактор - языковая и метаязыковая готовность – также является крайне важным в этом процессе.

Русский педагог К. Д. Ушинский выделил несколько условий развития навыков чтения:

– мотивированность обучающегося, так как без заинтересованности чтение не принесет результат;

– соответствие психологическим особенностям возраста детей, то есть необходимо подбирать материал так, чтобы он соответствовал потребностям возраста детей, был доступным ему для понимания на данном этапе психологического и интеллектуального развития;

– соответствие индивидуально-психологическим особенностям учеников, где педагогу необходимо учитывать уровень развития и личностные качества каждого ребенка для успешного формирования навыков чтения;

– нацеленность педагога на культурное развитие ребенка, ведь чтение должно вводить читателя в мир цивилизации и быть обращено на смысловое понимание окружающего мира [33].

У младших школьников процесс чтения проходит через несколько этапов развития, как отмечает М. И. Оморокова: слоговой, слог + слово, слово + слог. Для более быстрого прохождения этого процесса необходимо, чтобы ребенок успешно усваивал буквы и правильно переключался с одной на другую. Необходимым способом чтения выступает медленное, последовательное произношение звуков, соответствующих этим буквам [25].

Младший школьник осуществляет следующую последовательность действий:

- анализ зрительного образа буквы;
- перевод графического образа буквы в звук;
- последовательное чтение слогов и соединение их в слова;
- осмысление прочитанного текста.

В процессе освоения навыков чтения, дети последовательно проходят ряд этапов, которые различаются по психологическому содержанию [13].

Т. Г. Егоров, советский психолог и педагог, выделяет четыре ступени формирования навыков чтения [7]. Каждая ступень содержит свои

особенности, конкретную психологическую характеристику, задачи, сложности, и приемы овладения навыками чтения.

Первая ступень определяется овладением звукобуквенными обозначениями. Включая в себя добукварный период, на котором дети еще не знают букв, и букварный период, в котором знакомятся с буквами алфавита. Ребенок на этой ступени выбирает конкретный звук из произнесенной речи и связывает его с соответствующим зрительным образом буквы. Однако, не менее важным этапом является синтез букв в слоги и составление прочитанного слова с его звучанием в устной речи. Простые слоги проще и быстрее читаются, нежели слоги, в которых есть стечение нескольких согласных звуков. Однако понимание значения слова на данной ступени еще не развивается так активно, как умение его прочитать. Для того, чтобы дети узнали прочитанное слово, они часто повторяют его. Смысловая догадка на данной ступени при прочтении слов и предложений почти не используется.

Слоговое чтение – следующая ступень в процессе формирования навыков чтения, где единицей чтения выступает слог, соотносящийся с соответствующими звуковыми комплексами. При чтении происходит распознавание букв, а затем объединение звуков в слоги. На этой ступени появляется смысловая догадка, возникающая в основном только при прочтении конца слова. При чтении длинных и сложных слов заметны усилия по их воспроизведению. Следствием этого являются трудности синтеза, объединения слогов в слово, особенно в случае чтения длинных и сложных слов по звуко-слоговой структуре. Также возникают трудности с грамматической связью словам в предложениях, что затрудняет понимание прочитанного текста.

Переход к синтетическим приемам чтения является третьей ступенью, которая предполагает переход от аналитического метода к синтетическому. Этот этап отражается в способности читателя воспринимать слова как целостные семантические единицы. Здесь простые

и знакомые слова воспринимаются целиком, а слова, обладающие сложной звуко-слоговой структурой, читаются по слогам. Словесная догадка на данном этапе имеет особое значение в процессе чтения. Можно наблюдать угадывающее чтение. Догадка встречается лишь в пределах предложения. Однако наблюдается несоответствие между прочитанным и напечатанным, что повлечет за собой возникновение определенного количества ошибок. Это, в свою очередь, приводит к регрессиям, то есть частому возвращению к ранее прочитанным словам для того, чтобы исправить произошедшие неточности. Более развитым умением в процессе синтетического чтения является синтез слов в рамках одного предложения.

Четвертая ступень – становление синтетических приемов чтения, является заключительной. Характеризуется чтением слов и групп слов как единого целого. Ключевой задачей данной ступени является осознанное восприятие прочитанного текста в целом. Ребенок выполняет синтез не только слов в предложении, но и синтез фраз в контексте. Определение смысловой догадки зависит от содержания читаемого предложения, его смысла и логического развития текста в целом. Следует отметить, что на данном этапе дети редко допускают ошибки при чтении. Однако на более поздних ступенях формирования навыков чтения могут возникнуть трудности в синтезе слов в предложениях и предложений в тексте. Кроме того, понимание содержания прочитанного текста напрямую зависит от уровня развития лексико-грамматической строя речи.

Исходя из вышесказанного можно отметить, что успешное формирование навыков чтения у младших школьников зависит от следующих критериев: функциональный базис чтения, сформированность устной речи (фонематических процессов и произношения), лексической и грамматической сторон речи, достаточное развитие зрительно-пространственных функций, синтеза (соединение) и мнезиса (запоминание).

Таким образом, формирование навыков чтения для младших школьников является важным условием успешного обучения в школе. Однако для этого необходим систематический и целенаправленный подход к формированию и развитию навыков чтения.

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

Общее недоразвитие речи – сложное речевое расстройство у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом, при котором у детей происходит нарушение всех компонентов речевой системы: фонетики, лексики, грамматики, и, как следствие, связной речи [15, 19].

Первое упоминание о данном речевом расстройстве было в 50-60-х годах XX века в результате многократных исследований различных видов речевых нарушений у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Г. А. Каше, Л. Ф. Спировой и других научных сотрудников НИИ дефектологии [22].

Общее недоразвитие речи может выступать как самостоятельное речевое расстройство, так и наблюдаться при таких сложных формах детской речевой патологии, как алалия и афазия, а также иногда при дизартрии и ринолалии [22].

Общее недоразвитие речи, как чистый дефект, проявляется при несформированности (по сравнению с возрастной нормой) звукопроизношения, фонематического восприятия, лексико-грамматической сторон речи. Среди причин такого общего недоразвития речи можно наблюдать:

1. Эмоциональная депривация, то есть дефицит или полное отсутствие эмоционального контакта с людьми.
2. Излишняя стимуляция речевого развития ребенка.

3. Недостаточность речевого общения. Например, дети, воспитание которых проходило в условиях домов ребенка или детских домов.

4. Неблагоприятные условия формирования речи ребенка в семье. Например, недостаток общения с взрослыми или детьми, проживание с глухим родственником [19, 36].

Е. М. Мастюкова, описывая клинические причины, вызывающие общее недоразвитие речи, особое место отводит перинатальной энцефалопатии (поражение мозга), возникшее под воздействием неблагоприятных факторов во второй половине беременности матери и тяжелых родов [19, 36].

Е. М. Мастюкова выделяет три клинические группы общего недоразвития речи:

Первая группа – это неосложненный вариант общего недоразвития речи. Локальные поражения центральной нервной системы не выявляются. В психологическом плане наблюдается эмоционально-волевая незрелость и слабый контроль сознательной деятельности. Наблюдается так же незначительная неврологическая дисфункция, проявляющаяся в недостаточности тонких дифференцированных движений пальцев рук и трудностях динамической организации движений.

Для второй группы детей характерно сочетание общего недоразвития речи с неврологической симптоматикой (гипотонический и дистонический синдромы, внутричерепная гипертензия и другое). У них наблюдается недостаточность праксиса и гнозиса. Рассматривая психологическую сторону, можно отметить эмоциональную лабильность, недостаточность волевых процессов.

Третья группа представляет собой детей со стойким недоразвитием речи, которое обусловлено органическим поражением речевых зон коры головного мозга. Например, это дети с моторной алалией. В

психологической симптоматике можно выделить аффективные вспышки и трудности поведения [19, 36].

Характеризуя детей с общим недоразвитием речи, можно выделить ряд типичных проявлений. Одним из основных является позднее появление речи (простые слова) к 3–4, а иногда 5 годам. Речь аграмматична и фонетически недостаточно оформлена, вследствие чего речь становится малопонятной окружающим. Наблюдается отставание, как экспрессивной стороны речи, так и импрессивной [22].

Детям с общим недоразвитием речи свойственна некоторая задержка в развитии двигательной сферы, которая проявляется в неточной координации движений, моторной неловкости и сниженной скорости выполнения последовательности движений [20].

Детям присуща неустойчивость внимания, некоторые расстройства восприятия и ограничения объема памяти, идет отставание в развитии словесно-логического мышления. Они забывают 3-4 ступенчатые инструкции, элементы и последовательность выполнения заданий [34].

Общее недоразвитие речи проявляется в разной степени выраженности: от полного отсутствия речевой деятельности до развернутой речи с некоторыми пробелами в фонетическом и лексико-грамматическом развитии. Исходя из этого, учёные выделяют четыре уровня общего недоразвития речи [20]. Остановимся на описании третьего уровня речевого развития.

Данный уровень характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики.

У большинства детей остается недифференцированное произношение звуков позднего онтогенеза (соноры, шипящие, свистящие и аффрикаты), дефекты смягчения и озвончения.

В активном словаре детей преобладают преимущественно существительные и глаголы. В основном употребляются качественные прилагательные, обозначающие признаки предметов, притяжательные и

относительные прилагательные используются тогда, когда детям хорошо знакомо выражение. При употреблении простых предлогов допускается большое количество ошибок, почти не прибегают к сложным предлогам. Остаются незначительные нарушения в слоговой структуре слова (пропуски, перестановки и замены), что создает сложности в овладении звуковым анализом и синтезом. Особенности грамматического строя речи проявляются в ошибках согласовании различных частей речи, ошибки в падежных окончаниях, смешения временных и видовых форм глаголов, способами словообразования дети практически не пользуются. В активной речи употребляются в особенности распространенные предложения [15].

Понимание речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня приближается к норме. Однако остается труднодоступным понимание детьми 2-3 ступенчатых инструкций, осложнённых семантически трудными словами [20].

В письме и чтении отмечаются ошибки специфического характера, зависящие напрямую от уровня речевого развития.

Таким образом, дети с общим недоразвитием речи III уровня имеют развернутую фразовую речь, без грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений. В большинстве случаев имеется неврологическая симптоматика, а также специфические особенности эмоционально-волевой и познавательной сфер.

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

Чтение – одна из самых сложных значимых форм речевой деятельности человека, влияющая на развитие психологических и социальных функций [13, 30].

Нарушения чтения среди детей с общим недоразвитием речи довольно распространены.

А. В. Ястребова в своих работах говорила о том, что дети, имеющие общее недоразвитие речи, испытывают значительные трудности в овладении письменной речью. Это, в свою очередь, может привести к стойкой неуспеваемости в родном языке и других школьных предметах [41].

В своих исследованиях психолог Р. Е. Левина описывала специфические ошибки при чтении у детей с речевыми нарушениями. Р. Е. Левина отмечала, что при чтении чаще всего искажались слова, тем самым фраза теряла смысл. Так же среди ошибок можно выделить вставку, или наоборот, пропуск букв, замены букв, ошибки в прочтении букв; добавление слогов или пропуск слогов; добавление или пропуск слов, повторение слов [15].

Р. Е. Левина отмечала, что для многих детей характерным является недостаточное понимание читаемого, вызванное бедностью словаря и морфологическими обобщениями [15].

Л. Ф. Спирина в своих работах говорит о том, что нарушения чтения и письма у детей чаще всего возникает вследствие отклонений в развитии устной речи [21].

Как отмечает автор, дети склонны допускать специфические ошибки при чтении слов, угадывая букву за буквой, а, не читая их плавно. Начиная читать слово, дети называют только несколько первых букв, после чего пытаются угадать, какое слово им нужно прочитать дальше. Такой способ чтения приводит к тому, что они заменяют правильное слово другим словом, которое имеет схожую буквенную структуру, но отличающегося по смыслу [21].

По мнению Л. Ф. Спириной, дети с недоразвитием речи совершают те же ошибки, что и дети с нормальным речевым развитием, однако количество допускаемых ошибок будет гораздо больше. Среди таких ошибок можно выделить «застревание» на какой-либо букве, слоге или слове и их многократное повторение во время чтения; пропуски,

перестановки или добавления букв, неправильное окончание слов и другое [21].

Скорость чтения детей Л. Ф. Спирова характеризует замедленным, так как им свойственно «заикливание» на чтении отдельных слов, возвращению к повторному чтению отдельных букв, фрагментов слова или целого слова. Однако, не у всех детей темп чтения одинаковый, так как огромную роль играет буквенный состав слова.

А. Н. Корнев и Л. С. Цветкова отмечают, что готовность ребенка к овладению навыком чтения определяется сформированностью его функционального базиса речи [13, 39].

Успешность и скорость продвижения ребенка в усвоении навыков чтения зависят от сформированности психических процессов, лежащие в основе функционального базиса чтения.

Для успешного овладения навыкам чтения у детей должен быть сформирован функциональный базис чтения, который включает в себя ряд аспектов, имеющих существенное значение для формирования способности к чтению у детей.

На первом месте выступает устная речь, которая является важнейшей составляющей функционального базиса чтения. Сформированность устной речи предполагает достаточно развитый словарный запас и грамматический строй речи. Однако необходимо учитывать и произношение звуков и слов сложного слогового состава, поскольку их неправильное произношение может стать причиной затруднений в обучении чтению. Следующий параметр функционального базиса чтения – это фонематические процессы. Развитое слуховое и зрительное восприятие играют также существенную роль в формировании способности к чтению [12].

Таким образом, успешное освоение навыков чтения у детей зависит от сформированности нескольких компонентов функционального базиса

чтения. При этом необходимо учитывать, что каждый из аспектов имеет свои особенности и требует специального внимания в процессе обучения.

Нарушения чтения детей с общим недоразвитием речи могут наблюдаться при разных клинических патологиях, таких как ринолалия, дизартрия и алалия.

Вопросами изучения детей с ринолалией занималась З. А. Репина. Для понимания причин специфических ошибок письменной речи у учащихся с ринолалией, необходимо знать особенности их звукопроизношения.

У детей с ринолалией происходит нарушение тембра голоса (неприятный носовой резонанс, добавляющий к тому же смазанное, глухое звучание всей речи) и образуются неправильные способы овладения звуками, что обусловлено анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата (компенсаторное перемещение артикуляционных зон и поиск удобного артикуляционного участка) [29].

Недостатки произношения у детей с ринолалией выражаются в отсутствии звуков, их искажениях, смещениях и заменах, а также в сближении артикуляционных поз гласных и согласных звуков. Наряду с этим, страдает не только звукопроизношение, но и просодические элементы речи.

Искажения, смещения и замены звуков приводят к нечеткому различению звуков, как в устной, так и в письменной речи. Среди ошибок при чтении можно выделить смещения и замены букв, обусловленные недоразвитием фонематической системы языка:

- замены гласных букв, находящиеся как под ударением, так и без ударения (например, вместо букв «у» и «а» употребляют «о»);
- ошибки в употреблении букв «и» и «ы», связанные с недостаточным различением твёрдых и мягких звуков (пионери вместо «пионеры»);

- замены гласных, обозначающих мягкость предшествующих согласных (опат вместо «опять»);
- замены букв, соответствующие ротовым и носовым звукам (светный вместо «светлый»);
- замены букв, соответствующие глухим и звонким звукам (пелка вместо «белка») [28].

Несформированность представлений звукового состава слова так же приводит к таким ошибкам, как повтор отдельных элементов слова, исправлениях при чтении.

Таким образом, вследствие анатомических дефектов органов речи, дети не в полном объеме овладевают навыками звукового анализа, что приводит к специфическим ошибкам при чтении.

Для дизартрии характерны специфические нарушения при процессе чтения, обусловленные недостаточностью иннервации речевого аппарата [35].

Под дизартрией подразумевают такое расстройство речи, при котором страдает звукопроизношение, речь смазанная и нечеткая.

Нарушается произношение как гласных, так и согласных звуков. В своих работах авторы Е. М. Мастюкова и М. В. Ипполитова указывают, что в зависимости от типа нарушений все дефекты при дизартрии делятся на: антропофонические (искажение звука) и фонологические (отсутствие звука, замена, недифференцированное произношение, смешение) [22].

Т. Г. Егоров описал проявления нарушений чтения, характерные для детей с дизартрией. Ведущий дефект при дизартрии – нарушение фонетической стороны речи, при чтении это проявляется в частых заменах и смешениях фонетически близких звуков. Нарушения артикуляционной моторики приводят к сложностям овладения навыком слияния гласных и согласных звуков, следствием этого является преимущественное побуквенное чтение. Нарушения произносительной стороны речи приводят к пропускам, перестановкам, заменам отдельных букв или

слогов, к их многократному повторению, в результате ребенок неправильно понимает смысл прочитанного. Для детей с дизартрией характерно недостаточное овладение лексико-грамматической стороной речи, при чтении это проявляется в многочисленных ошибках при употреблении лексико-грамматических категорий [12].

В большинстве случаев чтение можно охарактеризовать как послоговое и интонационно не окрашенное, наблюдается замедленный темп, встречается «застывание» при чтении отдельных слов и возвращение к повторному прочтению отдельных букв, частей слова и целых слов, а также понимание текста недостаточно [35].

Таким образом, у детей младшего школьного возраста с дизартрией затруднен процесс чтения в силу того, что у них отмечается недостаточность моторики артикуляционного аппарата и трудности переключения от одного звука к другому.

Общее недоразвитие речи наблюдается при такой форме детской речевой патологии, как алалия.

Алалия рассматривается в рамках клинико-педагогической классификации как нарушение структурно-семантического оформления устного высказывания. Исследователи выделяют следующие формы алалии: сенсорная, моторная и сенсомоторная [22].

Моторная алалия – системное недоразвитие экспрессивной речи центрального органического характера. Нарушение речи связано с нарушением формирования кинетического или кинестетического праксиса. Моторную концепцию алалии рассматривали Г. Гутцман, Н.Н. Трауготт, Н. Зейман, Ф. К. Орфинская и другие. При данной формы алалии происходит недоразвитие компонентов речевой системы: фонетико-фонематического строя речи и лексико-грамматической стороны речи [22].

А. Р. Лурия отмечает, что при алалии характерны затруднения иннервации предыдущих артикуляций и нечеткие переключения от одного артикуляционного уклада к другому. Этот факторы, в свою очередь,

вызывают перестановки звуков и слогов, а также искажение слоговой структуры слова [22].

У детей с алалией при чтении наблюдаются пропуски, вставки, перестановки и повторения букв, слогов и слов, что обусловлено недостаточным навыком овладения звуко-буквенного анализа слова. Дети медленно усваивают буквы, путают сходные по звучанию фонемы [15].

Вопросами изучения сенсорной алалии занимались такие исследователи, как Н. Н. Трауготт, Ю. А. Флоренская, Ф. К. Орфинская, С. И. Кайданова и другие.

Сенсорная алалия – системное недоразвитие импрессивной речи центрального органического характера (нарушение работы речеслухового анализатора). У детей отмечается замыкательная акупатия – отсутствие связи между звуковым образом и предметом, который он обозначает [22].

Н. Н. Трауготт и Ю. А. Флоренская в своих работах говорили о том, что при данной форме алалии страдает различение фонем, фонематический анализ и анализ морфологической структуры слова. [22].

Дети с сенсорной алалией не могут длительно слушать собеседника, когда им что-то читают, так как, не понимая содержания, они быстро теряют интереса. Отмечаются при чтении многочисленные ошибки ударения, замены и пропуски звуков, а также грубые искажения слоговой структуры слов, все это обусловлено неполноценным восприятием собственной речи и речи окружающей [3].

Таким образом, у детей с алалией обнаруживаются затруднения в формировании навыков письменной речи, обусловленные недоразвитием сенсомоторной основы устной речи.

Несформированность овладения навыком чтения может привести к возникновению дислексических расстройств.

Понятие «дислексия» по-разному определяется авторами. М. Е. Хватцев характеризует дислексию как частичное расстройство

процесса чтения, в ходе которого выявляется множество ошибок во время чтения (пропущенные буквы, слоги, замены, перестановки, пропуски предлогов, союзов, замены слов, пропуски строчек) [15].

В современных источниках выделяют три формы дислексии: оптическая (М. Е. Хватцев, О. А. Токарева), фонематическая (Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина) и аграмматическая (Л. Ф. Спирина, Р. И. Лалаева) [15].

Оптическая дислексия возникает из-за неустойчивости зрительного восприятия и представлений. Не устанавливается связь между графическим образом буквы и ее звуком, в связи с этим одна и та же буква воспринимается по-разному. В большинстве случаев дети в процессе чтения смешивают буквы, зрительно схожих между собой. Наблюдаются нарушения зрительного анализа и структуры слова, перестановки букв и слов при чтении.

Фонематическая дислексия вызвана недоразвитием функций фонематического восприятия, анализа и синтеза. Проявляется данная форма дислексии в искажениях звуко-слоговой структуры слова: пропуски, перестановки, добавления и замены звуков при чтении.

Причиной аграмматической дислексии является недоразвитие грамматических обобщений, проявляющихся в искажениях и заменах суффиксов и окончаний в процессе чтения [22].

Таким образом, наличие у детей общего недоразвития речи может привести к трудностям овладения навыком чтения. Такие затруднения возникают из-за недоразвития формирования всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловым сторонам речи.

1.4 Потенциал логопедических занятий по формированию навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

В примерной адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся с тяжелыми

нарушениями речи представлено два варианта обучения (5.1 и 5.2). Остановимся на варианте 5.2.

Вариант 5.2 предполагает, что обучающийся с тяжелыми нарушениями речи получит образование, соответствующее планируемыми результатам образования сверстников, но в более продолжительные календарные сроки. Данный вариант предназначен для обучающихся, которым требуются особые педагогические условия и целенаправленное коррекционное воздействие для преодоления нарушений устной и письменной речи посредством логопедических занятий.

Логопедические занятия – сложно организованный, целенаправленный процесс, реализующий коррекционные, профилактические, образовательные и воспитательные задачи.

Логопедические занятия реализуют коррекционную программу с детьми, имеющие тяжелые нарушения речи, и обеспечивают освоение образовательной программы, адаптированной для обучения данной категории детей с учетом их индивидуальных особенностей.

Рабочая программа логопедических занятий младших школьников направлена на коррекцию устной речи, дислексии и дисграфии.

Логопедические занятия подразделяют на индивидуальные, подгрупповые или фронтальные (групповые), направленные на формирование полноценных речемыслительных процессов детей с тяжелыми нарушениями речи, а также совершенствование их социальной и учебной коммуникации и адаптации к условиям обучения на уровне начального общего образования.

Продолжительность и интенсивность индивидуальных логопедических занятий определяется индивидуально, однако каждый учащийся должен посетить коррекционно-развивающие занятия не менее 3 раз в неделю в течение 20-40 минут. Подгрупповые или фронтальные логопедические занятия проводятся не менее 2 раз в неделю, продолжительностью 35-40 минут [27].

Рабочая программа логопедических занятий младших школьников направлена на коррекцию устной речи, дислексии и дисграфии.

В программе учебного предмета «Обучение грамоте» в разделе «Чтение» указано, что учащиеся должны овладеть следующими навыками:

- слитное слоговое чтение и чтение целыми словами;
- выразительное чтение с соблюдением интонации и пауз в соответствии со знаками препинания;
- понимание прочитанных слов, предложений и текстов;
- орфографическое чтение как средство саморегуляции при письме под диктовку и при списывании
- ознакомление с орфоэпическим чтением (при переходе к чтению целыми словами) [27].

Таким образом, работа на логопедических занятиях по формированию навыков чтения будет носить системный характер, при котором учитываются индивидуальные особенности каждого ученика.

Выводы по 1 главе

Проанализировав теоретические основы изучения чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, в современной литературе часто подчеркивается сложность процесса чтения, представляющий собой психофизиологический процесс, в осуществлении которого принимают участие различные анализаторы: зрительный, речедвигательный, речеслуховой.

Формирование процесса чтения проходит ряд этапов, так называемых качественно своеобразных ступеней, которые тесно связаны друг с другом и постепенно переходят из одного качества в другое.

Формирование навыков чтения происходит в процессе систематического и целенаправленного обучения.

Во-вторых, дети с общим недоразвитием речи III уровня имеют развернутую фразовую речь, без грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений. В большинстве случаев имеется неврологическая симптоматика, а так же специфические особенности эмоционально-волевой и познавательной сфер.

В-третьих, у детей данной категории имеются трудности овладения навыком чтения. Затруднения в овладении чтением связаны преимущественно с недостаточностью формирования основных компонентов языковой системы, таких как лексики, грамматики, фонетики и, как следствие, связной речи. Несформированность овладения навыком чтения может привести к возникновению дислексических расстройств.

В-четвертых, в связи с тем, у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня имеются трудности в овладении формированием навыков чтения, необходимо выстроить правильно организованную коррекционную работу.

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

2.1 Исследование особенностей чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Экспериментальная работа по изучению особенностей чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня проводилась на базе МБОУ «С(К)ОШ №11 г. Челябинск». Для проведения исследования была сформирована одна экспериментальная группа детей обучающихся 1-го класса (7 человек) МБОУ «С(К)ОШ №11 г. Челябинск», имеющих логопедическое заключение «общее недоразвитие речи III уровня».

Обследование навыков чтения на этапе его формирования необходимо для предупреждения развития дислексии.

В первом классе обучающиеся должны овладеть плавным послоговым чтением и чтением целыми словами со скоростью, соответствующей индивидуальному темпу детей. Помимо этого, дети должны читать правильно, выразительно и осознанно [27, 30].

Данное исследование позволит выявить среди учащихся первого класса детей, которые могут входить в группы риска возникновения дислексических расстройств. Приступая к нему, необходимо детально изучить различные методики, которые можно применить как основу для нашего исследования.

Разработкой методов обследования чтения занимаются многие авторы, такие как Р. И. Лалаева, А. В. Ахутина, О. Б. Иншакова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Н. А. Чевелева, Н. Н. Баль, И. А. Захарченя и другие.

Обследование проводилось по методике Т. В Ахутиной и О. Б. Иншаковой «Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников», основанной на нейропсихологическом подходе [2].

Выбор методики обусловлен материалом, который подобран с расчётом на максимальную доступность для детей. В основу методики обследования были заложены следующие принципы: развития, системности, онтогенетического принципа, принципов доступности, поэтапности, учета ведущей деятельности возраста.

С помощью данной методики можно оценить следующие компоненты чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня:

- способ чтения – тот вид чтения, который используется при чтении слов, предложений и текстов;
- правильность – чтение без искажений звукового состава слова;
- выразительность – чтение, передающее идейное содержание текста в соответствии со знаками препинания;
- осознанность – понимание содержания читаемого текста, его идейной направленности [18].

Экспериментальная работа по изучению вышеперечисленных навыков чтения проводилась по направлениям, представленных в методике:

- чтение отдельных букв (сходных по оптическим или акустическим признакам);
- чтение слогов (простых двубуквенных, трех-четырехбуквенных);
- чтение слов (частотных, низкочастотных, квазислов);
- чтение текстов различной сложности, пересказ текста.

При изучении читательских возможностей детей были соблюдены следующие требования:

1. Перед началом обследования каждому ребенку было детально объяснено, как пройдет процедура обследования.
2. Экспериментатор не оказывал никакой помощи ребятам при выполнении всех заданий во время обследования.
3. Временные рамки для выполнения заданий не были установлены.
4. Тексты, которые были предложены детям, печатались шрифтом, соответствующим программным требованиям для обучающихся первого класса.

При обследовании детей учитывались возрастные особенности каждого ребёнка. Использовались такие педагогические качества, как доброжелательность, терпение и сдержанность, умение расположить ребёнка к общению и работе. Обследование проводилось с каждым ребёнком индивидуально после установления эмоционального контакта. В данном исследовании первоначально создавалась доброжелательная обстановка, которая включала в себя эмоционально-положительные взаимоотношения с детьми.

При обработке результатов исследования состояния навыка чтения у учащихся первого класса с общим недоразвитием речи III уровня, комплексная оценка всех выполненных заданий устанавливает способ и преобладающие в чтении школьника ошибки.

Таким образом, обследование, направленное на выявление детей группы риска возникновения дислексических расстройств, позволит определить комплекс коррекционных мер.

2.2 Результаты исследования особенностей чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Проведя анализ экспериментального обследования по изучению чтения у обучающихся первого класса с общим недоразвитием речи III уровня, мы составили диагностические таблицы, которые позволяют наглядно оценить сформированность навыков чтения.

Первым заданием исследования было изучение навыка чтения отдельных букв. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты изучения чтения отдельных букв у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Имя ребенка	Ошибки при чтении
Анна П.	Не назвала буквы: Г, Ё, Э, Щ, Ц, Я, Б, Х, Д, Р, Ш Смешение букв: З – Е, Н – Ю
Артём З.	–
Вера В.	–
Илья М.	Не назвал буквы: Г, Ё, З, Н, Э, Щ, Ю, Ц, Я, Б, Ч, Д, И, Ш
Кирилл Л.	Не назвал буквы: Г, Ё, Н, Э, Ц, Б, Ч, Р, Е Смешение букв: Щ – И, Ю – О, Я – А, У – И, Д – У, И – У, Ш – И
Максим К.	–
Ярослав М.	Смешение букв: Щ – Ж, Е – Э

Проведя анализ обследования чтения отдельных букв, мы выявили, что у большинства встречаются ошибки при чтении букв. Трое учеников не прочитали большинство отдельных букв, что связано с трудностями усвоения букв. У троих детей при чтении отмечаются ошибки оптически сходных букв (З – Е, Е – Э, Щ – И, Ш – И). Это связано с недостаточным развитием зрительно-пространственного восприятия: трудности усвоения и смешения сходных графических букв.

У троих детей ошибок при чтении не наблюдалось.

Далее проводилось изучение навыка чтения простых слогов. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты изучения чтения простых слогов у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Имя ребенка	Способ чтения	Продуктивность выполнения (правильно прочитано)	Количество ошибок	Характер ошибок
Анна П.	Целиком	4	1	Смешение букв по оптическому сходству.
	По буквам	0	0	
	С повторами	0	0	
Артём З.	Целиком	12	0	Ошибки отсутствовали.
	По буквам	0	0	
	С повторами	0	0	
Вера В.	Целиком	8	4	Вставки букв.
	По буквам	0	0	
	С повторами	0	0	
Илья М.	Целиком	2	1	Смешение букв по акустико-артикуляционному сходству. Пропуск букв.
	По буквам	0	1	
	С повторами	0	0	
Кирилл Л.	Целиком	0	0	Смешение букв по акустико-артикуляционному сходству. Пропуск букв.
	По буквам	0	8	
	С повторами	0	0	
Максим К.	Целиком	12	0	Ошибки отсутствовали.
	По буквам	0	0	
	С повторами	0	0	
Ярослав М.	Целиком	9	3	Смешение букв по акустико-артикуляционному сходству. Вставка букв.
	По буквам	0	0	
	С повторами	0	0	

Проведя анализ обследования чтения простых букв можно сделать вывод, что дети имеют сложности при чтении простых слогов. У троих учеников отмечается смешение букв по акустико-артикуляционному

сходству, так же у них встречались пропуски и вставки букв. Один ученик смешивал буквы по оптическому сходству.

Двое учеников не допустили ошибок при чтении простых слогов.

У детей, допустивших большое количество ошибок при чтении букв, можно наблюдать недостаточную продуктивность чтения.

Третьим заданием исследования стало изучение трёх-четырёхбуквенных слогов. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты изучения чтения трех- и четырехбуквенных слогов у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Имя ребенка	Способ чтения	Продуктивность выполнения (правильно прочитано)	Количество ошибок	Характер ошибок
Анна П.	Целиком	0	1	Смешение согласной буквы по оптическому сходству.
	Слияниями	0	0	
	По буквам	0	0	
	С повторами	0	0	
Артём З.	Целиком	12	0	Ошибки отсутствовали.
	Слияниями	0	0	
	По буквам	0	0	
	С повторами	0	0	
Вера В.	Целиком	0	0	Вставки и пропуск букв.
	Слияниями	7	4	
	По буквам	1	0	
	С повторами	0	0	
Илья М.	Целиком	0	0	Смешение гласной буквы по оптическому сходству.
	Слияниями	0	0	
	По буквам	0	1	
	С повторами	0	0	

Продолжение таблицы 3

Кирилл Л.	Целиком	0	0	Смешение гласной буквы по оптическому сходству. Пропуск буквы.
	Слияниями	0	0	
	По буквам	1	0	
	С повторами	0	0	
Максим К.	Целиком	12	0	Ошибки отсутствовали.
	Слияниями	0	0	
	По буквам	0	0	
	С повторами	0	0	
Ярослав М.	Целиком	2	0	Смешение согласной буквы по оптическому сходству. Вставка буквы.
	Слияниями	0	2	
	По буквам	4	0	
	С повторами	0	0	

Проведя анализ обследования чтения трех- и четырехбуквенных слогов, были получены следующие результаты.

Двое учеников при чтении слогов со стечением согласных и мягкого знака, ошибок не допустили.

Четверо учеников допустили ошибки в смешении сходных графически букв по начертанию (Н – П, Ю – О, Е – З).

У двоих учеников отмечается пропуск букв. Эта ошибка наблюдается в словах с разделительным мягким знаком. Это связано с тем, что на тот момент ученики не прошли тему «мягкий знак» на уроках обучения грамоте; так же встречались вставки букв.

Преобладающим способом чтения в данном задании у детей, допустивших наибольшее количество ошибок, стало чтение по буквам.

Далее проводилось исследование чтения частотных слов. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты изучения чтения частотных слов у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Имя ребенка	Способ чтения	Продуктивность выполнения (правильно прочитано)	Количество ошибок	Характер ошибок
Анна П.	Целиком	1	0	Смешение букв по артикуляционному признаку. Смягчение согласной буквы. Пропуск, вставка и перестановка букв.
	По слогам	1	5	
	Слияниями	0	0	
	По буквам	1	3	
	С повторами	0	0	
Артём З.	Целиком	24	0	Ошибки отсутствовали.
	По слогам	0	0	
	Слияниями	0	0	
	По буквам	0	0	
	С повторами	0	0	
Вера В.	Целиком	8	0	Вставки и пропуск букв.
	По слогам	10	2	
	Слияниями	0	0	
	По буквам	0	4	
	С повторами	0	0	
Илья М.	Целиком	0	1	Замена согласной буквы по акустическому признаку. Пропуск и вставка букв.
	По слогам	0	0	
	Слияниями	0	0	
	По буквам	0	4	
	С повторами	0	0	
Кирилл Л.	Целиком	0	0	Отказ от выполнения задания.
	По слогам	0	0	
	Слияниями	0	0	
	По буквам	0	0	
	С повторами	0	0	

Продолжение таблицы 4

Максим К.	Целиком	21	1	Вставка буквы.
	По слогам	2	0	
	Слияниями	0	0	
	По буквам	0	0	
	С повторами	0	0	
Ярослав М.	Целиком	1	0	Ошибки отсутствовали.
	По слогам	0	0	
	Слияниями	0	0	
	По буквам	23	0	
	С повторами	0	0	

Проведя анализ обследования частотных слов, было выявлено, что наиболее часто встречающиеся ошибки – вставки и пропуски букв.

У одного ученика отмечается ошибка, связанная с недоразвитием фонематического восприятия (дифференциации фонем).

Встречаются смешения согласных букв по артикуляционному сходству, а так же смягчение согласной буквы.

Двое учеников прочитали частотные слова без ошибок, один ученик отказался от выполнения задания.

Следующим этапом обследования стало изучение низкочастотных слов. Результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты изучения чтения низкочастотных слов у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Имя ребенка	Способ чтения	Продуктивность выполнения (правильно прочитано)	Количество ошибок	Характер ошибок

Продолжение таблицы 5

Анна П.	Целиком	0	0	Смешение букв по артикуляционному и оптическому признаку. Необоснованные паузы. Чтение некоторых слов без применения правил орфоэпии.
	По слогам	0	4	
	Слияниями	0	1	
	По буквам	0	6	
	С повторами	0	0	
Артём З.	Целиком	22	0	Ошибки отсутствовали.
	По слогам	2	0	
	Слияниями	0	0	
	По буквам	0	0	
	С повторами	0	0	
Вера В.	Целиком	15	0	Смешение букв по артикуляционному признаку. Смягчение согласных букв. Пропуск и вставка букв.
	По слогам	0	5	
	Слияниями	0	0	
	По буквам	0	4	
	С повторами	0	0	
Илья М.	Целиком	0	0	Смешение букв по оптическому сходству. Пропуск букв. Необоснованные паузы.
	По слогам	0	1	
	Слияниями	0	0	
	По буквам	1	2	
	С повторами	0	0	
Кирилл Л.	Целиком	0	0	Отказ от выполнения задания.
	По слогам	0	0	
	Слияниями	0	0	
	По буквам	0	0	
	С повторами	0	0	

Продолжение таблицы 5

Максим К.	Целиком	16	1	Пропуск буквы.
	По слогам	6	0	
	Слияниями	0	1	
	По буквам	0	0	
	С повторами	0	0	
Ярослав М.	Целиком	1	1	Замена согласной буквы по акустико-артикуляционному и оптическому сходству. Необоснованные паузы. Чтение некоторых слов без применения правил орфоэпии.
	По слогам	1	0	
	Слияниями	0	0	
	По буквам	16	5	
	С повторами	0	0	

Проведя анализ обследования чтения низкочастотных слов, были получены следующие результаты.

У большинства учеников отмечались ошибки в смешении букв по акустико-артикуляционному и оптическому сходству. Это связано с тем, что у них недостаточно сформировано зрительно-пространственное восприятие и звукобуквенный анализ.

У четверых детей встречаются ошибки в виде пропусков и вставок букв. У одного ученика отмечается смягчение согласных букв, это обусловлено недоразвитием фонематического слуха.

У троих детей отмечаются необоснованные паузы, чаще всего это происходило в словах с мягкими согласными. Это обусловлено недостаточным усвоением правила обозначения мягкости согласного следующей гласной.

Можно отметить, что чтение низкочастотных слов у большинства детей сформировано недостаточно.

Далее проводилось изучение чтения квазислов. Результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты изучения чтения квазислов у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Имя ребенка	Способ чтения	Продуктивность выполнения (правильно прочитано)	Количество ошибок	Характер ошибок
Анна П.	Целиком	0	0	Смешение букв по артикуляционному сходству. Пропуск букв.
	По слогам	0	0	
	Слияниями	0	3	
	По буквам	0	6	
	С повторами	0	0	
Артём З.	Целиком	3	1	Смешение буквы по оптическому сходству.
	По слогам	8	0	
	Слияниями	0	0	
	По буквам	0	0	
	С повторами	0	0	
Вера В.	Целиком	9	0	Смешение букв по артикуляционному сходству. Вставки букв.
	По слогам	0	3	
	Слияниями	0	0	
	По буквам	0	0	
	С повторами	0	0	
Илья М.	Целиком	0	0	Пропуск букв.
	По слогам	0	1	
	Слияниями	0	0	
	По буквам	0	2	
	С повторами	0	0	

Продолжение таблицы 6

Кирилл Л.	Целиком	0	0	Отказ от выполнения задания.
	По слогам	0	0	
	Слияниями	0	0	
	По буквам	0	0	
	С повторами	0	0	
Максим К.	Целиком	12	0	Ошибки отсутствовали.
	По слогам	0	0	
	Слияниями	0	0	
	По буквам	0	0	
	С повторами	0	0	
Ярослав М.	Целиком	0	0	Замена букв по акустико-артикуляционному сходству. Пропуск букв.
	По слогам	0	0	
	Слияниями	0	0	
	По буквам	5	7	
	С повторами	0	0	

Проведя анализ обследования чтения квазислов, были получены следующие результаты.

У большинства учеников отмечаются ошибки в смешении букв по акустико-артикуляционному и оптическому сходству. Это обусловлено тем, что у них недостаточно сформирована звуковая сторона речи и зрительно-пространственное восприятие.

Встречаются ошибки в виде пропуска и вставок букв.

У большинства детей отмечается замедленное чтение по сравнению с чтением существующих слов.

Завершающим заданием обследования было изучение текстов. Результаты представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты изучения чтения текстов у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Имя ребенка	Понимание прочитанного	Способ чтения	Характер ошибок
Анна П.	–	Слияниями	Смешение букв по артикуляционному и оптическому сходству. Пропуск и перестановка букв. Ошибки в постановке ударения.
Артём З.	+	Слоговое	Смешение букв по оптическому сходству. Выразительность текста отсутствует.
Вера В.	+	Слоговое	Смешение букв по артикуляционному сходству. Смягчение согласных букв. Пропуск букв. Выразительность текста отсутствует.
Илья М.	–	Слоговое	Смешение букв по оптическому сходству. Пропуск букв.
Кирилл Л.	–	–	Отказ от выполнения задания.
Максим К.	+	Слоговое	Вставки и пропуски букв. Выразительность текста отсутствует. Ошибки в постановке ударения.
Ярослав М.	–	Слияниями	Смешение букв по акустико-артикуляционному и оптическому сходству. Пропуск букв. Ошибки в постановке ударения.

Проведя анализ результатов обследования чтения текстов, были получены следующие результаты.

У двоих учеников преобладающий способ чтения – слияниями. На данном этапе зрительное восприятие у детей является побуквенным, понимание читаемого осуществлялось после того, как было произнесено вслух.

У четверых учеников отмечается слоговое чтение текста, темп чтения характеризуется как замедленный. Это обусловлено тем, что способ чтения еще является аналитическим, отсутствует синтетическое чтение, целостное восприятие. Ребенок читает слово по слогам, затем, объединяя слоги в слова, осмысливает прочитанное.

Большинство учеников допускали ошибки в смешении букв по акустическим, артикуляционным и оптическим признакам. Это обусловлено тем, что у детей недостаточно сформировано фонематическое восприятие и зрительно-пространственное восприятие.

Среди часто встречаемых ошибок специфического характера выступили пропуски и перестановки букв.

Выразительность текста (оценивалась в последнем тексте, который прочитали трое учеников) отсутствует. Отмечались ошибки в ударениях.

По итогам обследования особенностей чтения учащихся первого класса, можно выделить на следующие группы:

1 группа (2 чел.) – низкий риск возникновения дислексии. Дети данной группы находятся на ступени слогового чтения, допускают минимальное количество ошибок. Эти ошибки проявлялись в оптическом смешении букв и незначительных вставках и пропусках букв. Отсутствовала выразительность чтения и неправильная постановка ударения. Понимание прочитанного текста отмечалось у обоих учеников.

2 группа (2 чел.) – повышенный риск возникновения дислексии. Дети данной группы находятся на ступени слогового чтения. Ошибки проявлялись в смешениях букв по акустическим, артикуляционным и оптическим признакам. Отмечались пропуски и вставки букв. Отсутствовала выразительность чтения. Понимание прочитанного текста отмечалось у одного ученика.

3 группа (3 чел.) – высокий риск возникновения дислексии. В данную группу вошли 2 детей, у которых преимущественный способ чтения – слияниями. У одного ученика отмечались трудности в усвоении

букв. Встречались смешения букв по акустико-артикуляционным и оптическим сходствам. Дети допускали специфические ошибки: пропуски, вставки и перестановки букв. Понимание прочитанного текста отсутствовало.

На основании вышесказанного можно отметить, что навыки чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня не сформированы. Были выявлены следующие нарушения:

- недостаточная сформированность способа чтения: некоторые учащиеся используют чтение слияниями вместо плавного послогового чтения;
- нарушение правильности чтения: замены, перестановки и пропуски букв, а также смешения букв по акустико-артикуляционным и оптическим сходствам;
- не сформированность выразительности чтения: ошибки в ударениях и замедленный темп чтения;
- понимание прочитанного текста доступно не всем ученикам.

Таким образом, результаты изучения навыков чтения у детей с ОНР III уровня показывают риск возникновения у них дислексии. Это указывает на необходимость целенаправленной коррекционно-педагогической работы.

2.3 Содержание логопедической работы по формированию навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством логопедических занятий

На основании результатов обследования мы определили содержание логопедической работы, включающее методы и приёмы формирования навыков чтения, при использовании которых учитываются индивидуальные ошибки, допущенные детьми в ходе эксперимента.

При анализе результатов исследования особенностей чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня мы условно подразделили детей на три группы. В первую группу вошли двое детей, имеющих низкий риск возникновения дислексии. Двое детей находятся в группе повышенного риска возникновения дислексии. Третью группу составили 3 детей, имеющие высокий риск возникновения дислексии.

При выборе содержания методов и приемов логопедической работы мы опирались на принципы коррекционной работы:

1. Принцип системного подхода. Работа по формированию навыков чтения включает в себя воздействие на всю речевую систему и неречевые процессы.

2. Принцип развития. Необходимо учитывать различные механизмы нарушений чтения.

3. Принцип индивидуального подхода и учета возрастных особенностей ребенка.

4. Принцип поэтапности. Предполагает целенаправленный, сложно организованный процесс, в котором выделяются различные этапы [15].

Опираясь на результаты исследования, были выделены следующие направления логопедической работы по формированию навыков чтения:

1. Коррекция нарушений правильности чтения.
2. Формирование способа чтения.
3. Развитие выразительности чтения и определение правильной постановки ударения.

4. Формирование понимания прочитанного текста.

Далее представим методы и приёмы формирования навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Методы и приёмы коррекции нарушений правильности чтения.

Работа начинается с исправлений нарушений устной речи.

На индивидуальных занятиях идет формирование функционального базиса чтения и решаются следующие задачи:

- исправление дефектов звукопроизношения;
- развитие фонематических процессов.

Коррекция дефектов звукопроизношения предполагает уточнение артикуляционной моторики, устранение неправильного звукопроизношения, дифференциация смешиваемых звуков и их автоматизация.

Для работы по развитию слухового внимания и фонематического восприятия были подобраны упражнения, направленные на различение слов, близких по звуковому составу. Например, проводится игра «Не ошибись». Логопед показывает ученику картинку и четко называет изображение. Затем объясняет, что будет называть эту картинку то правильно, то неправильно. Если ребенок услышит ошибку, то хлопает в ладоши. Затем логопед произносит: «Вагон – фагон – факон – вагон – вагом» и так далее.

Помимо этого, в работе используется следующий приём: перед учеником раскладываются картинки, названия которых близки по звучанию. Например, сок, сук, дом, том, коза, коса. Затем логопед называет 3-4 слова и просит ребенка отобрать нужные картинки и разложить их в определенном порядке.

Данные методы и приёмы используются в работе с детьми, имеющими повышенный и высокий риск возникновения дислексии.

Далее осуществляется работа, направленная на развитие фонематического анализа.

Формирование звукового анализа необходимо начинать с помощью специальных схем-квадратов различных цветов. Работа начинается с гласных звуков, которые обозначаются красным цветом. Затем следует

анализ согласных звуков, где твердый согласный звук обозначается, синим цветом, а мягкий согласный – зелёным.

Работа по формированию фонематического анализа включает задания на определение первого и последнего звука в слове, места звука в слове, их количества в слове; определение общего звука в словах; придумывание слова на заданный звук; отбор картинок с определённым звуком в заданной позиции; анализ схемы слова [14].

Для развития навыка синтеза слов из слогов можно применять игру «Помоги Незнайке!». Логопед даёт инструкцию: «Незнайка перепутал местами слоги, помоги ему составить слово». Например, СА, РО («роса»), КА, ЛОД («лодка») и так далее.

Следующее направление работы – упрочнение связи звука и буквы – реализуется посредством решения следующих задач:

- установление связи между произнесением звука и его графическим изображением;
- дифференциация смешиваемых оптически сходных букв.

Работа начинается с формирования стабильного графического образа графемы на полианализаторной основе. Для этой цели в данном процессе применяются определенные задания, предоставленные М. Монтессори, которые основаны на обводке контура выпуклых рельефов букв пальцем.

Применяется упражнение под названием «Группировка стилизованных букв», при котором обучающемуся предлагается объединить одинаковые буквы. Пример упражнения представлен в приложении 1.

После используются усложненные задания на узнавание букв среди других букв; букв наложенных друг на друга; определение буквы в неправильном положении; чтение недорисованных букв; вписывание пропущенной буквы.

Данные методы и приёмы используются для всех групп детей.

Методы и приёмы коррекционной работы по формированию способа чтения. На данном этапе решаются следующие задачи:

- усвоение слога как минимальной произносительной единицы.
- формирование навыка слогового чтения.
- формирование целостного опознания слов.

Представленные методы и приёмы используются для всех детей с повышенным и высоким риском возникновения дислексии.

Эффективным способом достижения данной цели является методика, разработанная А. Н. Корневым. В данной методике используется полуглобальный метод. Суть данного метода заключается в том, что ребенка учат запоминать слоги целиком, как целостную единицу чтения, исключая процедуру слияния.

В ходе начальных этапов работы преимущественно используется слоговой материал. Процесс обучения начинается с называния слогов, которые представлены в таблице, после чего ученик должен быстро указать на соответствующий слог в таблице и произнести его. Когда ученик произносит слог вместе с педагогом, это помогает ему быстрее найти и прочесть найденный слог слитно. Данное указание, а именно быстро найти слог, понуждает ребенка к глобальному его опознанию, что намного ускоряет поиск по сравнению с побуквенным прочтением каждого слова.

Вначале применяются слоговые таблицы, начиная с 9-клеточных и переходя к более сложным 16- и 36-клеточным таблицам. Примеры таблиц представлены в приложении 2. При этом в каждой таблице присутствуют как прямые, так и обратные слоги одинакового буквенного состава (например, ЛО и ОЛ) и сочетания мягких и твердых согласных (например, МА и МЯ). Помимо этого, отрабатываются открытые слоги со стечением согласных. Для контроля результативности методики фиксируется время, затраченное на работу с одной таблицей, которое сравнивается со временем, затраченным на работу со следующей таблицей.

Кроме того, слоговые таблицы могут быть использованы через предъявление слов, состоящих из слогов, входящих в таблицу. Педагог представляет ребенку таблицу и слова, составленные из слогов, входящих в неё. Задача ребенка - найти слоги, из которых состоят слова, произносимые логопедом в соответствующей последовательности.

Для успешного формирования навыка синтеза слов необходимо развивать умение запоминать последовательные серии слогов и производить их синтез в целое слово. С целью достижения данной цели используются различные методики, например предъявление отдельных карточек со слогами, на которых ученику необходимо мысленно составить слово. При этом каждая последующая карточка закрывает предыдущую. Однако начинать данное упражнение следует с двусложных слов.

Для более эффективного формирования навыка синтеза слов из слогов, можно также использовать прием добавления постоянного слога в слова. Например, ко... -са, за, ра и так далее. Этот метод позволяет ученику производить структурирование слогов и выявить закономерности составления слов.

Для развития кратковременной вербальной памяти, целостного распознавания слов и понимания прочитанного, используется следующий прием. Педагог читает вслух текст по одному предложению, а ребенок должен найти в таблице слова, входящие в прочитанное предложение в правильном порядке. Данный метод позволяет детям лучше запоминать новые слова и понимать предложения, тексты. Кроме того, его использование способствует формированию правильного понимания грамматической структуры предложений. Для выполнения упражнения используются текст и таблица, составленная из слов, которые входят в текст и расположенных в случайном порядке. Пример задания представлен в приложении 3.

Начинать необходимо с простых двусложных слов с хореической (шуба, рука) и ямбической структурой слова (зима, коса). Далее вводятся

трехсложные слова размером амфибрахий (малина, гитара), после – дактиль (валенки, курица) и анапест (барабан, половик). В такой же последовательности вводятся слова со течением согласных.

При преодолении таких трудностей как, пропуски слогов, затруднения в выделении слогов в слове и потери строк при чтении, используется упражнение с «окошечком».

На начальных этапах работы педагог контролирует использование данного приема. Лист бумаги с прямоугольным отверстием, размер которого соответствует слогу, помещается на строку, которую необходимо прочитать. Ученик перемещает бумагу вдоль строки и читает по очереди слоги, которые появляются в «окошечке» [12].

Методы и приёмы развития выразительности чтения и определение правильной постановки ударения используются в работе со детьми всех выделенных групп. Решаются задачи развития выразительности чтения, определения места ударения в словах.

Для развития выразительности чтения используются следующие приемы: образцовое чтение учителя-логопеда, чтение слов с разной интонацией, чтение скороговорок, чтение небольших стихов, хоровое чтение, чтение-инсценировка рассказов с распределением ролей между детьми.

Определены ряды упражнений, рассчитанных на развитие правильной постановки ударения [30]. Упражнения представлены в приложении 4.

Методы и приёмы формирования понимания прочитанного текста у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Задача данного направления – формирование осознанного чтения слов, словосочетаний, предложений и коротких текстов – реализуется в коррекционной работе со всеми группами детей.

В ходе работы важно проводить контроль понимания прочитанного, который осуществляется с помощью пересказа или подбора сюжетных картинок. Согласно работам М. И. Омороковой, И. А. Рапопорта и И. З. Постоловского, главное – чтобы учащийся представлял, что он читает связный текст. Для этого следует обращать его внимание на такие признаки, как целостность, связность, наличие определенной темы, заголовков, содержания, начала и конца [24].

Работа начинается с заглавия и темы текста. Сформировать внимание у детей к тексту в целом достигается таким приемом, как постоянное возвращение к заголовку и теме текста. Для того чтобы дети научились видеть заглавие и понимать его роль, необходимо проводить следующие упражнения: выбирать заголовок из предложенных вариантов и сопоставлять его с текстом, подбирать собственный заголовок, соответствующий содержанию текста. Авторы предлагают последовательность заданий: чтение заголовков, анализирование и обоснование того, какие заголовки подходят к тексту, повторное чтение текста для самопроверки и объединение заголовков с текстом. Задания представлены в приложении 5.

Определены следующие упражнения для формирования навыка определения структуры смысловых связей: вначале идет отработка умений связывать каждый пункт плана (заголовка) с соответствующей частью текста, далее следует работа с деформированным текстом. Задания представлены в приложении 6.

Для умения определять смысловую структуру текста используются и более сложные задания, способствующие закреплению сложившихся умений с помощью графических изображений. Учащимся необходимо нарисовать структура текста, изображая к каждой части овал. Количество овалов должно соответствовать частям текста, параллельно обозначались связи между ними.

При работе над целостным восприятием текста прежде всего необходимо сформировать умение понимать предметную сторону текста, такие как факты и события. Далее следует перейти к более сложным упражнениям, которые связаны с выявлением смысла читаемого (план смысла). Примеры заданий представлены в приложении 7.

В ходе работы над целостным восприятием происходит обратная связь между учеником и учителем, которая помогает контролировать и оценивать продвижение в этой области. Данные занятия способствуют формированию конкретных предметных действий, способов работы с текстом и уровней его осмысления.

Таким образом, на основе полученных данных в ходе экспериментального обследования и проанализированных методик, мы определили содержание логопедической работы, которая направлена на формирование навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Результатом правильно организованной логопедической работы должно стать формирование у детей устойчивых навыков чтения, повышение уровня знаний и развитие общей речевой культуры.

Выводы по 2 главе

Была проведена экспериментальная работа по изучению формирования навыков чтения у обучающихся 1-го класса (7 человек) МБОУ «С(К)ОШ №11 г. Челябинск», имеющих логопедическое заключение «общее недоразвитие речи III уровня».

Экспериментальное обследование проводилось по методике Т. В Ахутиной и О. Б. Иншаковой «Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников», основанной на нейропсихологическом подходе.

В результате нейропсихологической диагностики, изучения читательских умений у детей младшего школьного возраста с общим

недоразвитием речи III уровня, мы условно подразделили детей на три группы: дети с низким риском возникновения дислексии, дети с повышенным риском возникновения дислексии, дети с высоким риском возникновения дислексии.

На основании результатов исследования мы определили содержание логопедической работы по формированию навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня:

- коррекция нарушений правильности чтения;
- формирование способа чтения;
- развитие выразительности чтения и определение правильной постановки ударения;
- формирование понимания прочитанного текста.

Таким образом, на основе полученных данных в ходе экспериментального обследования и проанализированных методик, мы определили содержание логопедической работы по формированию навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель нашего исследования заключалась в теоретическом изучении и практическом обосновании необходимости формирования навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на логопедических занятиях.

Для реализации цели нами был определен задач.

Выполняя первую задачу исследования, которая заключалась в изучении и анализе психолого-педагогической и специальной литературе по проблеме исследования, нами было рассмотрено понятие «чтение» как сложный психофизиологический процесс, который осуществляется деятельностью различных анализаторов: зрительного, речедвигательного и речеслухового. Так же была рассмотрена клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи III, и встречающиеся специфические ошибки при чтении. Затруднения в овладении чтением связаны преимущественно с недостаточностью формирования всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне.

Выполняя вторую задачу исследования, состоявшую в выявлении особенностей навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, было выявлено, что дети допускают большое количество специфических ошибок при чтении (смещение букв, пропуски, вставки, перестановки, неправильное ударение). Данные результаты свидетельствуют о риске возникновения у них дислексии

Выполняя третью задачу исследования, которая состояла систематизации методов и приемов логопедической работы по формированию навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, нами было описано содержание логопедической работы. Коррекционная работа включает следующие направления: коррекция нарушений правильности чтения, коррекционная

работа в отношении способа чтения, развитие выразительности чтения и определение правильной постановки ударения, формирование понимания прочитанного текста.

Описанные нами методы и приемы могут в дальнейшем применяться в коррекционно-педагогическом процессе с целью формирования навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Таким образом, выдвинутая цель исследования достигнута, поставленные задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев, Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом [Текст] / Б. Г. Ананьев. – Известия АПН РСФСР, 1999. – 106 с.
2. Ахутина, Т. В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников [Текст] / под общ. ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. – М.: Секачев, 2008. – 128 с.
3. Битова А. Л. Сенсорная алалия. Пути преодоления [Текст] / А. Л. Битова, Е. Н. Сафронова. – М.: РОСИНЭКС, 2001. – 307 с.
4. Волосовец Т. В. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению [Текст]: учеб. пособие / Т. В. Волосовец, М. Ф. Фомичева, Е. Н. Кутепова и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 200 с.
5. Выготский, Л. С. Проблемы развития психики [Текст] / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: В 6-ти т., 1983. – Т.3. – 368 с.
6. Глухов, В. П. Основы психолингвистики [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.
7. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения [Текст] / Т. Г. Егоров. – М., Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 264 с.
8. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]: кн. для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. – 320 с.
9. Зимняя, И. А. Лингвopsихология речевой деятельности [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: НПО МО-ДЭК, 2001. – 432 с.
10. Иваненко, С. Ф. Формирование навыков чтения у детей при тяжелых нарушениях речи [Текст]: кн. для логопеда / С. Ф. Иваненко. – М.: Просвещение, 1987. – 240 с.

11. Кобзарева, Л. Г. Ранняя диагностика нарушения чтения и его коррекция: учебно-методическое пособие [Текст]: / Л. Г. Кобзарева, Т. И. Кузьмина. – Воронеж: Творческий центр «Учитель», 2000. – 64 с.
12. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст]: учебно-метод. пособие / А. Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
13. Корнев, А. Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи [Текст]: метод. пособие / А. Н. Корнев. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 128 с.
14. Лалаева, Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников [Текст]: учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Р. И. Лалаева. – М.: Просвещение, 1983. – 136 с.
15. Левина, Р. Е. Теория и практика логопедии [Текст] / Р. Е. Левина. – М.: Просвещение, 1967. – 213 с.
16. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики [Текст]: учебник для студ. вузов, обуч. по спец. / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2008. – 365 с.
17. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. – 8-е изд. – М.: Ленанд, 2014. – 214 с.
18. Литвинова, А. В. Особенности формирования навыка чтения младших школьников [Текст] / А. В. Литвинова, М. В. Мойсеенко // Молодой ученый. – 2015. – №1 (81) – С. 21 – 23.
19. Логопедия. Теория и практика [Текст] / под ред. Т. Б. Филичевой. – М.: Эксмо, 2020. – 608 с.
20. Логопедия. Теория и практика [Текст] / под ред. Т. Б. Филичевой. – М.: Эксмо, 2020. – 608 с.
21. Логопедия: Методическое наследие. Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия [Текст] / под ред. Л. С. Волковой. М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2003. – 304 с.
22. Логопедия: Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических ВУЗов. 5-е издание, переработанное и

дополненное [Текст] / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 680 с.

23. Лурия, А. Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе [Текст]: учеб. метод. пособие / А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова. – М.: Ин-т практ. медицины; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1997. – 61с.

24. Оморокова, М. И. Преодоление трудностей: Из опыта обучения чтению [Текст]: кн. для учителя / М. И. Оморокова, И. А. Рапопорт, И. З. Постоловский. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.

25. Оморокова, М. И. Совершенствование чтения младших школьников [Текст]: метод. пособие для учителя / М. И. Оморокова. – М.: Аркти, 1997. – 154 с.

26. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / под ред. В. И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 400 с.

27. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 N 1598 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (Зарегистрировано в Министерстве юстиции Российской Федерации 03.02.2015 N 35847)

28. Распоряжение Министерства просвещения России от 06.08.2020 N P-75 (ред. от 06.04.2021) «Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность». – Москва, 2020 – 16 с.

29. Репина, З. А. Нарушения письма у школьников с ринолалией [Текст]: учеб. пособие / З. А. Репина. – Урал. гос. пед. унт. Екатеринбург, 1999. – 90 с.

30. Русецкая, М. Н. Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин [Текст]: монография / М. Н. Русецкая. – СПб.:КАРО, 2007. – 192с.

31. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / И. Н. Садовникова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 184 с.
32. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям [Текст] / В. А. Сухомлинский. – Киев Радянська школа, 1974 г. – 288 с.
33. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений [Текст] / К. Д. Ушинский // Собр. соч.: в 7 т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. – 591 с.
34. Филичева, Т. Б. Нарушение речи у детей [Текст]: пособие для воспит. дошк. учреждений / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Профессиональное образование, 1993. – 232 с.
35. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Текст]: учеб. пособие / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
36. Филичева, Т. Б. Особенности речевого развития дошкольников [Текст] / Т. Б. Филичева // Дети с проблемами в развитии. – 2004. – №1. – С. 10–16.
37. Хватцев, М. Е. Логопедия [Текст]: учеб. пособие для высш. педагог. учеб. заведений / М. Е. Хватцев. – М.: Учпедгиз, 1937. – 299 с.
38. Хрестоматия по логопедии Т.1. [Текст]: учеб. пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений / под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстовой. – М., 1997. – 560 с.
39. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: Нарушение и восстановление [Текст]: учеб. метод. пособие / Л. С. Цветкова. – М.: Юристъ, 1997. – 256 с.
40. Эльконин, Д. Б. Некоторые вопросы усвоения грамоты [Текст] / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1956. – № 5. – С. 39.

41. Ястребова, А. В. Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе [Текст] / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова – М.:

Группировка стилизованных букв

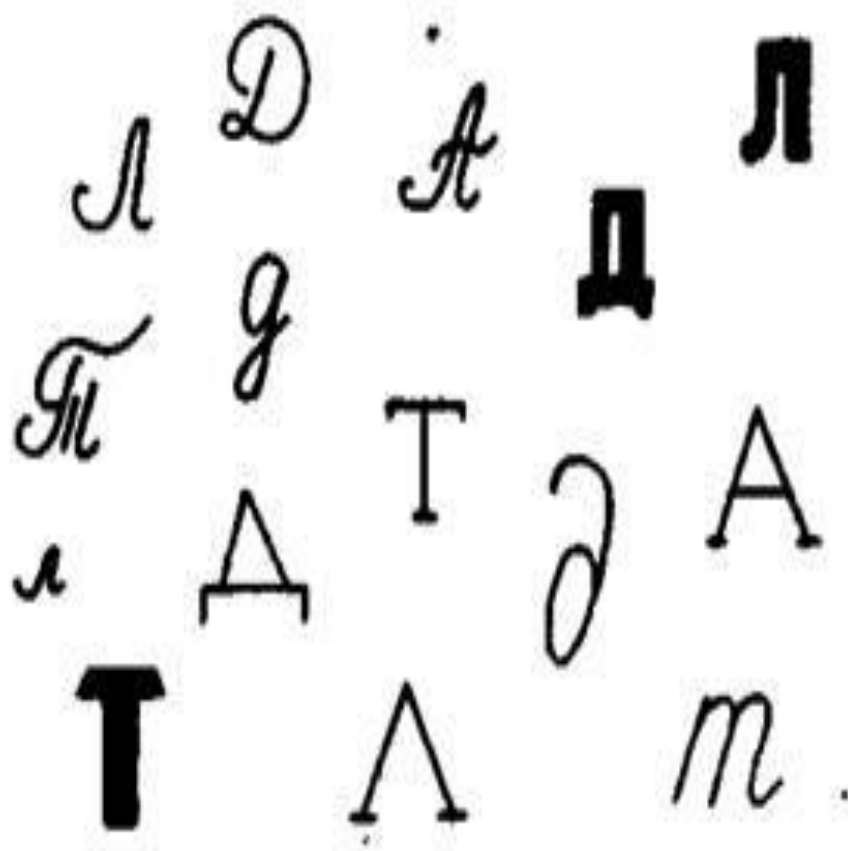


Рисунок 1 – стилизованные буквы

Слоговые таблицы

МА	ОК	ИМ
УМ	МИ	ГО
КО	АМ	МУ

Рисунок 2 – 9- клеточная слоговая таблица

БА	СО	АЛ	ЕЛ
ЛЕ	ИЛ	СА	ПУ
БУ	ЛИ	БЕ	ЗО
ОС	БИ	ПА	АС

Рисунок 3 – 16- клеточная слоговая таблица

МЕ	АШ	РИ	АМ	КУ	ЛЕ
ОМ	СУ	ВЕ	СИ	ОК	ПИ
ТУ	ОР	ИМ	ЛЯ	УС	ДО
ШИ	УК	РУ	ВЕ	ИЛ	ЧУ
ХА	ДИ	ИК	ЛИ	ИР	СО
СЕ	ПО	ША	РО	МИ	УТ

Рисунок 4 – 36- клеточная слоговая таблица

Тексты:

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.

Таблица:

<p>и видит она столько в вода пусти тень свою водой решила кость что кувшине дне галке чтобы ту ко достать дну несла Жучка ее кувшин было пить отнять через не мост хотела нельзя она забрала своя пошла дворе галка было начала стоял на с а что камушки была кидать поднялась накидала можно только</p>

Рисунок 5 – таблица из слов, входящих в текст

Упражнения, направленные на обучение правильной постановки ударения

1) Логопед демонстрирует детям две картинку с общей подписью «На столе кружки». Дети молча читают подпись. Логопед просит показать картинку, соответствующую подписи. Дети читают вслух предложения, в котором слово кружки произносится то, как крУжки, то, как кружкИ. Изменение значения слова связывается с перемещением ударения. Ученики наблюдают звучание этих слов и убеждаются в том, что ударный гласный произносится более громко и длительно, чем безударные гласные.

Также рассматривается второе предложение. Я плачу. Я плачу.



Рисунок 6 – материал к упражнению 1

2) Прослушать стихи, запомнить значение слов-омографов:

Мы для пыльщика подставка,

мы – для кучера сиденье.

Но попробуй-ка поставь-ка

нам другое ударенье –

осторожней будешь с нами,

забодаем мы рогами

(Козлы – козлы)

3) Логопед раздает детям наборы гласных букв. Услышав слово, ученики проговаривают его слитно (т.е. без деления на слоги), но с усилением голоса на ударном гласном, поднимая соответствующую гласную букву.

а) Логопед подчеркнуто произносит ударный гласный:

малина, порядок, голуби, голубчик, восемь, ракета, воротник, поэзия, воротничок, стрекоза, стрекозка, прыгалки, прыгун, утята, утёнок, весёлый.

б) Слова произносятся в обычной манере:

картон, бумага, продукты, магазин, пионер, телефон, этакий, выполнил, берёза, этот, телеграф, алфавит, крапива, арбуз, каталог, фарфор, простыня, библиотека.

4) Прочитать и записать текст. В словах-омоформах указать ударные гласные:

За дверью слышны голоса. У Зины сегодня нет голоса. Эти горы высоки. На склоне горы пасется стадо. Мы знаем реки нашей Родины. Вдоль берега реки бежит тропинка. Загорели наши ноги. Мне не вытянуть ноги. Ворона меньше ворона. Подбери полы да вымой полы. Я мою мою младшую сестру.

5) Графический диктант: текст записывается одними ударными гласными:

Осенью идут дожди. о – у – и

Вода размывла дороги. а – ы – о

Вязнут ноги в глине. я – о – а

Трудно добираться в школу. у – а – о

Работа с двусложными словами.

1) Рассмотреть схемы, «прочитать» их, т.е. отхлопать:



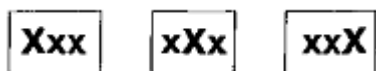
2) Данные ниже слова записать под схемами в два столбца с проговариванием и отхлопыванием ритма.

а) лампа, заяц, медведь, рыба, рыбак, весна, зима, зимний, кусок, четверг, белка, море, морской, салют, река, речка, снежный, снежок;

б) кружок, круглый, вторник, второй, повтор, волны, волна, сказал, сказка, скажу, синий, синел, среда, средний, белый, белил, чёрный, чернеть, варит, повар, вёсла, весло, дружный, друзья.

Работа с трехсложными словами.

1) Данные на доске слова записать под схемами:



а) прогулка, девочка, карандаш, беседа, горизонт, овощи, ворона, пятница, воробей, командир, газета, яблоки, деревня, молоко, огород, капуста, улица, машина, одежда, пироги, однажды, пшеница;

б) словари, словечко, вишенка, вишневый, выскочил, скакалки, проскакал, угроза, погрозил, прыгуны, грозные, рассказал, сказочка, сказали, выучил, ученик, разучим, овощной, овощи, березняк.

2) Графическая запись текста, данного на доске. Пример записей представлен в таблице 8.

Таблица 8 – Примеры графической записи текста

Текст на доске	Запись в тетрадах
Плетёт паучок сети.	xX xxX Xx
Сплёл, притаился:	X xxXx
«Попадёт муха большая – наемся»	xxX Xx xXx xXx
Летела мимо птичка-синичка.	xXx Xx Xx xXx
Задела сети паучка.	xXx Xx xxX
Паучок думает:	xxX Xxx
«Большая муха попалась».	xXx Xx xXx

Карточки с заданиями, формирующими элементарные умения
ориентировки в структуре текста

Карточка 1

Прочитай рассказ сам. Выбери заглавие. Соедини его карандашом с рассказом.

Мальчик и стадо

Лгун

Волк

Л. Н. Толстой

Мальчик стерег овец и будто увидал волка, стал звать: «Помогите, волк! Волк!».

Мужики прибежали и видят: неправда. Как сделал он так и два, и три раза, случилось – и вправду набежал волк. Мальчик стал кричать:

«Сюда, сюда скорей, волк!». Мужики подумали, что опять повсегдашнему обманывает, – не послушали его. Волк видит, бояться нечего: на просторе перерезал всё стадо.

Вопросы:

- 1) Почему мужики не поверили мальчику?
- 2) Почему случилась беда?
- 3) Что ты думаешь об этом мальчике?

Карточка 2

Придумай своё заглавие. Запиши.

Е. Чарушин

У Шарика шубка густая, теплая, – он всю зиму по морозу бегаёт. И дом у него без печи, – просто собачья будка, а там соломка постелена. А ему не холодно. Шарик лает, колхозное добро стережет, злых людей, да воров во двор не пускает, – за это все его любят да сытно кормят.

Вопросы:

- 1) Почему Шарик зимой тепло? Подчеркни эти слова.
- 2) За что все любят да сытно кормят Шарика?

Карточки с заданиями, формирующими умения осознавать структуру смысловых связей

Карточка 1

Найди и отметь в рассказе текст:

- 1) «Как белки зимуют».
- 2) «Белки радуются весне».
- 3) «Заботы белок летом».

У старой сосны

И. Соколов-Микитов

...У освещенной солнцем старой сосны резвятся веселые проказницы-белки. Радуются они теплomu солнышку, светлой весне. Сменили к весне свои пушистые серые шубки. Рыжими стали у белок их спинки, пышные хвосты.

Всю долгую зиму жили белки в высоком лесу. От ветра и стужи прятались в теплых гнездах, забирались в глубокие дупла деревьев. С елки на елку, с сосны на сосну носились по лесу, грызли смолистые тяжелые шишки.

Много забот будет летом у белок. Нужно накормить маленьких бельчат, собрать и спрятать в дуплах запасы орехов, засушить грибов...

Подчеркни описание белок. Как автор называет белок? Почему? Подчеркни эти слова. О ком (о чем) весь рассказ? Запиши.

Карточка 2

Что же здесь не так? Составь рассказ правильно. Расскажи его.

Первая охота

В. Бианки

Тихонько к ней подкрался щенок, прыг – и ухватился за хвост.

Фыркнул щенок, бросил хвост – и за ней. Да куда там!

А ящерка извернулась, хвост в зубах у него оставила, сама под камень.

Ящерка сидела на камне, глаза закрыла, грелась на солнышке.

Ящерка давно под камнем сидит, новый хвост себе отращивает.

Карточки с текстами и заданиями на формирование определенного плана
текста

Задания в виде карточек представлены различными сериями:

- 1) А – понимание предметного содержания текста.
- 2) Б – понимание обобщенного содержания.
- 3) В – понимание скрытой мысли (подтекста), вытекающей из содержания, то есть понимание основной мысли (смысла) текста.
- 4) В1 – определение личностного отношения к прочитанному.

Карточка серии А

Электрический ток

Висят на столбах рядом два провода. Висят молча, мирно, как веревки. Но берегись их, не трогай. Огромная невидимая сила заключена в них. Подведи провода к машине – оживет она, загрохочет. Подключи лампочку – она ярко загорится. Течет в проводах электрический ток. Эта неведимка все может – и обогреть, и осветить, и заставить машины работать.

Выбери правильный ответ.

А. Передается ли электрический ток по проводам?

1. Да.
2. Нет.
3. Не знаю.

Карточка серии А, Б

Ёжик и кот

Ёжик куда-то спешил. Он смешно семенил ногами. Вдруг ёжик увидел кота. Ёжик попыхтел и подошел к нему. Кот захотел понюхать незнакомца. Но он уколол свой нос и отскочил. От страха кот залез на дерево. Ёжик презрительно фыркнул вслед. А через минуту они мирно лакомились хлебом с молоком. Это был кошачий ужин.

Выбери правильный ответ

- А. 1. Ёжик торопился.
- 2. Кот испугался.
- 3. Ёжик испугался.
- Б. 4. Ёжик и кот подружились

Карточка серии А, Б, В

Найди поступок и его причину.

Косточка

Л. Толстой

Купила мать слив и хотела их дать детям после обеда. Они лежали на тарелке. Ваня никогда не ел слив и все нюхал их. И очень они ему нравились. Очень хотелось съесть. Он все ходил мимо слив. Когда никого не было в горнице, он не удержался, схватил одну сливу и съел. Перед обедом мать сосчитала сливы и видит, одной нет. Она сказала отцу.

За обедом отец говорит:

– А что, дети, не съел ли кто-нибудь одну сливу?

Все сказали:

– Нет.

Ваня покраснел как рак и сказал тоже:

– Нет, я не ел.

Тогда отец сказал:

– Что съел кто-нибудь из вас, это нехорошо: но не в том беда. Беда в том, что в сливах есть косточки, и если кто не умеет их есть, и проглотит косточку, то через день умрет. Я этого боюсь.

Ваня побледнел и сказал:

– Нет, я косточку бросил в окошко.

И все засмеялись, а Ваня заплакал.

Задания

А. Отметь (V) описание поступка.

Б. Подчеркни причину. Почему Ваня заплакал?

В. Какие чувства вызвал у тебя Ваня?

Взял – схватил. Какое слово больше подходит? Почему?

Карточка серии А, В

Читаем рассказ. Определяем основную часть в рассказе.

В. Осеева

Таня и Маша были очень дружны и всегда ходили в детский сад вместе. То Маша заходила за Таней, то Таня за Машей. Один раз, когда девочки шли по улице, начался сильный дождь. Маша была в плаще, а Таня в одном платье. Девочки побежали.

– Сними свой плащ, мы накроемся вместе! – крикнула на бегу Таня.

– Я не могу, я промокну! – нагнув вниз голову с капюшоном, ответила ей Маша.

В детском саду воспитательница сказала:

– Как странно, у Маши платье сухое, а у тебя, Таня, совершенно мокрое, как же это случилось? Ведь вы же шли вместе?

– У Маши был плащ, а я шла в одном платье, – сказала Таня.

– Так вы могли бы укрыться одним плащом, – сказала воспитательница и, взглянув на Машу, покачала головой, – видно ваша дружба до первого дождя!

Обе девочки густо покраснели: Маша за себя, а Таня за Машу.

Задания

А. Какой случай описан в рассказе? Как это началось? Отметь в рассказе это место (V).

В. Дружба до первого дождя – настоящая ли это дружба? (Да, нет.)

Какими словами из текста ты озаглавил бы рассказ? Подчеркни их.