



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

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

Коррекция функционального базиса чтения детей младшего
школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня) на
уроках литературного чтения
Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование
Направленность программы бакалавриат
«Логопедия»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

88,23 % авторского текста

Работа реценз. к защите

рекомендована/не рекомендована

«1» 03 2023 н.п.с

Зав. кафедрой специальной
педагогике, психологии и
предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила студентка

группы ЗФ 506-101-5-1

Курмангалеева Алия Рахимжановна

Научный руководитель:

кандидат педагогических наук, доцент

Шереметьева Елена Викторовна

Челябинск, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО БАЗИСА ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ	6
1.1 Функциональный базис чтения и его формирование в онтогенезе.....	6
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.....	14
1.3 Своеобразие функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.....	20
1.4 Потенциал уроков литературного чтения в формировании функционального базиса	27
Выводы по первой главе.....	37
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО БАЗИСА ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ	39
2.1 Организация и содержание обследования функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.....	39
2.2 Особенности функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.....	47
2.3 Содержание коррекционной работы по формированию функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня на уроках литературного чтения.....	56
Выводы по второй главе.....	69
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	70
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	73

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Обучение чтению является одной из главных задач начальной школы. Для нормального протекания процесса чтения необходима сохранность и полноценное функционирование центральных и периферических отделов анализаторных систем, хорошее состояние зрительных и моторных функций, владение устной речью, достаточный уровень сформированности внимания, памяти, мышления.

Для овладения письменной речью необходима сформированность фонетико-фонематической системы, лексико-грамматического строя, связной монологической и диалогической речи. Все это в совокупности составляет функциональный базис чтения, а его компоненты являются необходимыми предпосылками готовности к овладению чтением, а сбой в их формировании может послужить причиной возникновения трудностей в развитии навыка чтения.

Но не у всех детей, поступающих в первый класс, сформированы необходимые компоненты функционального базиса чтения. Наиболее распространены нарушения чтения вследствие системного недоразвития устной речи у детей с общим недоразвитием речи (ОНР). У детей с общим недоразвитием речи нарушены фонематическое восприятие, недостаточный активный словарный запас, нарушения грамматического строя и связной речи, а также неречевые процессы, которые необходимы для процесса чтения (Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Н.А. Никашина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.).

При достаточной исследованности вопросов преодоления фонетико-фонематических, лексико-грамматических нарушений, отклонений в других компонентах функционального базиса чтения у детей с ОНР в логопедической теории и практике остаются открытыми вопросы содержания по преодолению нарушений чтения на уроках литературы. Следствием нерешенности обозначенной проблемы является отсутствие

практических рекомендаций по преодолению нарушений чтения, формированию функционального базиса данного вида письменной речи на уроках литературного чтения.

Отсутствие своевременной и целенаправленной коррекционной помощи ведет к формированию вторичных нарушений – дислексии. Нарушения формирования чтения препятствуют дальнейшему обучению, затрудняют процесс школьной адаптации, вызывают вторичные психические отклонения в формировании личности ребенка. Нарушения чтения влекут за собой и трудности в овладении орфографией, особенно при усвоении сложных орфографических правил. В связи с этим одной из актуальных задач логопедии остается поиск оптимальных путей коррекции нарушений чтения у детей с ОНР.

Если у детей не сформирован функциональный базис чтения, то в процессе освоения школьной программы, как правило, возникают проблемы в фонематическом восприятии (неспособность различать фонемы); в фонематическом анализе (ошибки в выделении звуков из речи); в зрительном анализе и синтезе (не может определять сходство и различие букв); в пространственной ориентировке, а также в зрительном мнезисе (не может запомнить зрительный образ буквы или совершает ошибки в его запоминании).

Выше изложенное определило актуальность выбранной **темы исследования** «Коррекция функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня на уроках литературного чтения».

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать содержание логопедической работы по коррекции функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на уроках литературного чтения.

Объект исследования: функциональный базис чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования: специфика логопедической коррекции функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на уроках литературного чтения.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить особенности функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

3. Систематизировать упражнения по коррекции функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на уроках литературного чтения.

Методы исследования: теоретические (анализ психолого-педагогической и специальной литературы); эмпирические (изучение психолого-педагогической документации, констатирующий и формирующий эксперимент); количественная и качественная обработка полученных результатов.

База исследования. Исследование проводилось на базе МОУ «СОШ № 9» г. Копейска. В эксперименте приняли участие 12 детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО БАЗИСА ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

1.1 Функциональный базис чтения и его формирование в онтогенезе

Для определения понятия «функциональный базис чтения» рассмотрим различные подходы, раскрывающие содержание термина «чтение», компоненты чтения, его стороны (техническая и смысловая).

В научной литературе накоплен значительный опыт исследования сущности и механизмов чтения как специфического вида деятельности, освоение которой во многом определяет социальное и личностное развитие, «врастание ребенка в цивилизацию» (Л.С. Выготский)[9, с. 28].

Б. Г. Ананьев определяет чтение как сложный психофизиологический процесс, в основе которого лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем» [25, с. 34]. В акте чтения принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы.

А. Р. Лурия также отмечает сложность процесса чтения «вследствие разных психических процессов, находящихся в сложном взаимодействии в его психологическом содержании». Он писал, что чтение, по сути, является процессом перешифровки одних символов – зрительных (графических) в другую систему символов – устную речевую (артикуляторную). На основе этих сложных перешифровок происходит процесс декодирования понимания сообщения [43, с. 124].

По мнению И. А. Зимней, чтение как форма речевой деятельности представляет собой активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи или приема сообщения. В структуре речевой деятельности автор выделяет

следующие уровни: первый уровень – мотивационное звено, второй – уровень планирования (просмотр текста, заголовка, определение темы, установление связей, прогнозирование содержания), третий – исполнительский (смысловая обработка текста) [24].

По мнению Л. Н. Макаровой, сложность чтения обуславливается его неоднородностью: с одной стороны, чтение – это процесс непосредственного чувственного познания, а с другой – опосредствованное отражение действительности. Чтение не следует рассматривать как простое действие; оно представляет собой воссоздание звуковой формы слова по его графической модели с последующим пониманием прочитанного [37].

Анализ литературы показывает, что большинство подходов к проблеме чтения при всех различиях объединяет положение, получившее отражение в работах С.Л. Рубинштейна, который писал, что всякий текст есть лишь условие мыслительной деятельности: то, что объективно содержится в тексте, может обрести и субъективную форму в голове читателя, и эта субъективная форма существования есть результат собственной мыслительной деятельности читателя [52].

В процессе чтения выделяется две его стороны: техническая и смысловая. Техническая сторона предполагает оптическое восприятие, воспроизведение звуковой оболочки слова, речевые движения, то есть декодирование текстов и перевод их в устно-речевую форму. В техническую сторону чтения включены следующие компоненты: способ чтения, темп (скорость) чтения, динамика (увеличение) скорости чтения, правильность чтения.

Смысловая сторона включает в себя понимание значения и смысла отдельных слов и целого высказывания или перевод авторского кода на свой смысловой код. Показателями, характеризующими смысловую сторону чтения, являются: глубина, ясность, полнота и точность понимания

информации в тексте. Осознание смыслового значения слов в читаемом тексте является неременным условием сознательного чтения [20].

В процессе чтения формируется навык. Навык чтения – это комплекс умений понимать смысл текста, правильно прочитывать слова, читать выразительно, ориентируясь на знаки препинания и содержание, не забывая и о темпе чтения. Навык чтения складывается из двух сторон – смысловой, которая обеспечивается процессом понимания читаемого, и технической, подчиненной первой и обслуживающей ее. Ведущее место в этом комплексе занимает смысловая сторона, то есть осознанность, понимание читаемого текста [6].

Т.Г. Егоров выделяет следующие ступени формирования навыка чтения:

- овладение звукобуквенными обозначениями;
- послоговое чтение;
- становление синтетических приемов чтения;
- синтетическое чтение [15].

Овладение звукобуквенными обозначениями осуществляется в течение всего добулварного и булварного периодов. На ступени овладения звукобуквенными обозначениями дети учатся анализировать речевой поток: делят его на предложения, предложения – на слова, слова – на слоги, слоги – на звуки. Научившись выделять звук из речи, ребенок начинает соотносить его с определенным графическим изображением, буквой. Далее в процессе чтения дети осуществляют синтез букв, слогов и слова и соотносит прочитанное слово со словом в устной речи. Основной трудностью этого этапа является слияние звуков в слоги [7].

На ступени слогового чтения узнавание букв и слияние звуков в слоги не вызывает затруднений. Ребенок прочитывает слово по слогам, затем объединяет слоги в слово и только потом осмысливает прочитанное. На этой ступени уже появляется смысловая догадка, особенно при прочтении конца

слова. Процесс понимания текста еще отстает во времени от процесса зрительного восприятия читаемого, то есть не сливается с процессом восприятия, а следует за ним [11].

На ступени становления синтетических приемов чтения происходит переход от аналитического приема чтения к синтетическому. Простые и знакомые слова дети уже способны прочитать целостно, а малознакомые и трудные по звучанию еще читаются по слогам. Значительную роль начинает играть смысловая догадка. Опираясь на смысл, ранее прочитанного, и будучи не в состоянии быстро и точно проконтролировать ее с помощью зрительного восприятия, ребенок часто заменяет слова и их окончания, то есть ребенок начинает угадывать. В результате этого увеличивается количество ошибок, так как происходит резкое расхождение прочитанного с напечатанным [2].

На ступени синтетического чтения главная задача – уже не техническая сторона чтения, а осмысливание читаемого. Ребенок уже умеет не только производить синтез слов в предложении, но и синтез фраз в едином контексте. Смысловая догадка определяется содержанием прочитанного предложения, смыслом и логикой всего рассказа. На этой ступени ошибки при чтении становятся редкими, так как смысловая догадка контролируется развитым целостным восприятием. Но важным условием понимания прочитанного будет знание ребенком значения каждого слова и понимание связи между словами в предложении [15].

Функциональный базис чтения – это, по определению А. Н. Корнева, комплекс речевых и неречевых компонентов, которые обеспечивают процесс чтения.

Речевые компоненты функционального базиса чтения – это сформированность устной речи: фонематических процессов, звукопроизношения, грамматических навыков, диалогической и монологической речи.

Р.Е. Левина считает, что успешное овладение письменной речью зависит от наличия определенных предпосылок для данного вида деятельности. К этим предпосылкам относятся сформированность звукопроизношения, фонематических процессов, необходимый объем лингвистических знаний, а также навыки морфологических и синтаксических обобщений [26].

От уровня сформированности устной речи будет зависеть успешность овладения процессами чтения и письма в младшем школьном возрасте. Поэтому важно учитывать особенности формирования устной речи, особенно у детей с общим недоразвитием речи, у которых нарушены все компоненты речи, в том числе звукопроизношение и фонематические процессы.

Неречевые компоненты функционального базиса чтения – это пространственное восприятие, пространственные представления, зрительное восприятие, зрительная память, слуховое восприятие, слуховая память, фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез, мелкая моторика, графо-моторные навыки, зрительно-моторная координация, сукцессивные способности, произвольное внимание и т.д.

Н.И. Жинкин указывает, что в результате «удерживания» в оперативной памяти одних элементов и «упреждения» других появляется возможность одновременного синтеза последовательности слов. Вследствие недостаточного уровня сформированности памяти, особенно зрительной, слуховой и логической, у детей формируются трудности в овладении письменной речью [17].

Нарушения письменной речи могут быть вызваны и несформированностью произвольного внимания детей. С.Е. Залецкая отмечает, что трудности в распределении внимания, в переключении с одного объекта на другой, а также низкий уровень концентрации и

устойчивости внимания формируются различные нарушения письменной речи младших школьников [19].

А.А. Леонтьев отмечает, что письменная речь связана и с такими психическими процессами, как мышление, воображение, а также с особенностями эмоционально-волевой сферы и уровнем психического развития ребенка в целом. Наличие данных процессов и функций необходимо для полноценного овладения чтением и письмом [27].

Особенности развития функционального базиса чтения рассматривают Л.С. Выготский, Р.И. Лалаева, А.А. Леонтьев, М.Р. Львов, М.Е. Хватцев, Д.Б. Эльконин.

На первом этапе – от рождения до года – формируется основа для дальнейшего речевого развития ребенка. В работах М.Е. Хватцева отмечается, что самым первым проявлением речи является крик ребенка, который через два-три месяца сменяется гулением. Это этап активной подготовки речевого аппарата к произношению звуков. На первом году жизни речевое развитие идет от крика, гуления и лепета к появлению первых слов и предложений (слов-корней). На этой основе происходит дальнейшее развитие речи в раннем возрасте – от года до трех лет [37].

На втором этапе – в раннем возрасте – развитие речи осуществляется как в фонетическом, так и лексико-грамматическом аспектах. На третьем этапе – в дошкольном возрасте – речевая система активно развивается, активно усваиваются основные грамматические категории. Расширяется словарный запас, преимущественно за счет имен существительных, а также за счет качественных прилагательных. Ребенок пользуется не только простыми распространенными, но и сложносочиненными предложениями с союзами «а», «и», а также сложноподчиненными с придаточными причины и времени. Развивается функция словоизменения. У старших дошкольников формируется фонематическое восприятие и слухо-произносительные

дифференцировки фонем. В грамматической стороне развиваются как морфологический, так и синтаксический компонент.

Д.Б. Эльконин отмечает, что «переход от дошкольного детства к школьному характеризуется принципиальным изменением места ребенка в системе общественных отношений и всего его образа жизни; границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6-7 лет до 9-10 лет; начало младшего школьного возраста определяется моментом поступления ребенка в школу, в этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе» [12, с. 7].

Согласно Л.С. Выготскому, младший школьный возраст является периодом интенсивного развития и качественного преобразования познавательных процессов: они начинают приобретать опосредованный характер и становятся осознанными и произвольными. Ребенок постепенно овладевает своими психическими процессами, учится управлять вниманием, памятью, мышлением. В этот период активно развивается речь. Главная особенность развития речи у детей на данном этапе по сравнению с предыдущим – это ее сознательное усвоение. Дети овладевают звуковым анализом, усваивают грамматические правила построения высказываний. Ведущая роль при этом принадлежит письменной речи [27].

Л.Н. Макарова обращает внимание на то, что в процессе обучения в школе речь становится средством приобретения, сохранения и передачи знаний, средством самовыражения и воздействия; ребенок осваивает письменные формы литературного языка, что несомненно влияет и на его устную речь. В школе ребенок осваивает книжный стиль письменной речи, его публичной, официально-деловой разновидностью, знакомятся с учебно-научным стилем изложения. В школьном возрасте ребенку становятся

доступны повествовательные (устные и письменные) высказывания с элементами описания [29].

Р.И. Лалаева отмечает, что у младших школьников развитие речи идет в двух основных направлениях: во-первых, интенсивно набирается словарный запас и усваивается морфологическая система языка, на котором говорят окружающие; во-вторых, речь обеспечивает перестройку познавательных процессов (внимания, памяти, воображения, а также мышления) [25].

Успешное овладение чтением младшими школьниками возможно лишь при достаточной сформированности следующих функций, которые составляют функциональный базис чтения:

- фонематического восприятия (дифференциации, различения фонем);
- фонематического анализа (возможности выделения звуков из речи);
- зрительного анализа и синтеза (способности определять сходство и различие букв);
- пространственных представлений;
- зрительного мнезиса (возможности запоминания зрительного образа буквы).

Таким образом, анализ литературных источников позволил нам выделить компоненты функционального базиса чтения, от состояния которых в наибольшей степени зависит готовность к овладению начальными навыками чтения: словарный запас, грамматический строй речи, произношение звуков и слов сложного слогового состава, фонематические процессы, зрительное и акустическое восприятие, слухоречевая и зрительно-предметная память, конструктивный и динамический праксис, внимание.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте (Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, Г.И. Жаренкова, Т.Б. Филичева, Г. В. Чиркина др.).

Р.Е. Левина в общем недоразвитии речи выделяет три уровня, причем третий уровень характеризуется как развернутая обиходная речь, не имеющая грубых нарушений в фонетической и лексико-грамматической стороне. Понимание обращенной речи близко к норме. Дети говорят развернутыми фразами, способны поддержать беседу, дать ответы на вопросы, составить предложения по теме, по картинке. Однако присутствуют элементы лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

В речи детей с общим недоразвитием III уровня наблюдается нарушение тех звуков, которые отличаются тонкими акустическими или артикуляционными признаками. К таким звукам относятся сонорные, свистящие и шипящие звуки. Нарушения звукопроизношения проявляются в пропусках звуков, заменах, искажении. У детей нарушена слуховая дифференциация звуков вследствие недостаточного развития фонематических процессов – фонематического восприятия, анализа и синтеза. Ошибки в фонетической стороне отражаются в устной и письменной речи, в связной речи, в формировании грамматической стороны речи.

Речь детей с ОНР (III уровень) характеризуется следующими особенностями:

а) нарушение произношения фонем, имеющих сходные акустические или артикуляционные признаки (соноры, свистящие, шипящие) – пропуск, замена, искажение, нестойкое употребление звуков в речи, нарушения отдельных звуков или группы звуков на основе акустического или артикуляционного сходства;

б) нарушение фонематических процессов – фонематического слуха, фонематического восприятия, умений и навыков дифференциации звуков, различающимся по артикуляционным и акустическим признакам, трудности в осуществлении операций фонематического анализа и синтеза, языкового анализа и синтеза, фонематических представлений;

в) нарушение лексической стороны речи – ограниченный словарный запас, особенно словарь прилагательных, глаголов, наречий; употребление в речи обиходных слов; значительное расхождение между уровнем пассивного и активного словаря; трудности в подборе однокоренных слов; трудности подбора обобщающих слов, антонимов и синонимов;

г) нарушение грамматической стороны речи – отклонения в морфологии (словоизменение, словообразование) и синтаксисе, неправильное употребление предлогов, предложно-падежных конструкций, нарушение согласования слов в числе, роде, падеже, несформированность навыков словообразования; трудности в построении сложных предложений с использованием союзов;

д) нарушение связной речи – отсутствие последовательности, четкости в изложении, пропуск существенных деталей, нарушение причинно-следственных связей, отклонения как в монологической, так и диалогической речи; низкий уровень навыков составления рассказов различных типов, ведения диалога [30].

Нарушения речи вызывают вторичные отклонения в других познавательных процессах – восприятии, внимании, памяти, мышлении, воображении.

Восприятие детей с ОНР III уровня отличается недостаточной сформированностью неречевого и речевого слуха, зрительных функций. Зрительное восприятие детей с ОНР отличается нарушением зрительного гнозиса – узнавания сложных и зашумленных изображений, зрительно-пространственной ориентировки, трехмерных объектов. В слуховом восприятии наблюдается недостаточный уровень слуховых функций как на уровне неречевого, так и речевого слуха и способностей к переработке слуховой информации. У детей с ОНР наблюдается нарушение фонематического восприятия [31].

Внимание детей с ОНР III уровня, по данным ученых (О.Н. Усанова, Ю.Ф. Гаркуша, Т.А. Фотекова и др.), характеризуется рядом особенностей: неустойчивостью, более низким, по сравнению с нормой, уровнем показателей произвольности внимания, трудностями в планировании своих действий. Дети с ОНР затрудняются в сосредоточении внимания на анализе условий, поиске различных способов и средств в решении задач. Нарушение внимания вызывает трудности учебной и познавательной деятельности – нарушение самоконтроля, снижение работоспособности, рассеянность, отвлекаемость. Чаще всего недостаточность произвольного внимания детей с ОНР проявляется при выполнении упражнений, связанных с умственной деятельностью, в процессе выполнения заданий, требующих усидчивости, сосредоточения [34].

Память детей с ОНР III уровня, по мнению ряда авторов (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова), также отличается своеобразием. У детей наиболее сохранной является смысловая, зрительная память. Больше всего страдает логическая, вербальная, слуховая память, основанная на речи. Дети часто забывают сложные инструкции, для них трудность вызывает большой объем информации без опоры на наглядность.

Мышление детей с ОНР III уровня отличается своеобразием в развитии анализа и синтеза, сравнения и обобщения, то есть операций

словесно-логического мышления. Т.Д. Барменкова отмечает, что по уровню сформированности логических операций мышления дети с ОНР отстают от сверстников с нормальным речевым развитием. У детей наблюдаются трудности в анализе, синтезе, сравнении, обобщении, классификации. Наибольшие трудности проявляются в переработке устной, словесной информации, лучше – наглядно-образной и наглядно-действенной. Деятельность детей при решении познавательных задач отличается нарушением планомерности, последовательности. Сниженной является познавательная активность [5].

Воображение детей с ОНР снижено по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием. В целом воображение детей не отличается по показателям, но при этом используемые образы более схематичные, не детализированные. Вследствие ограниченности словарного запаса и представлений об окружающей действительности показатели воображения детей с ОНР ниже. Дети используют только те категории тем и объектом, с которыми они встречаются в обиходе. Редко используются категории, которые являются абстрактными, обобщенными.

Нарушения речи у детей с ОНР отражаются не только на познавательных процессах, но и на различных сферах личности – двигательной, коммуникативной, эмоционально-волевой, мотивационной.

Двигательная сфера детей с ОНР включает такие особенности, как соматическая ослабленность, недостаточный уровень развития общей и мелкой моторики – ловкости движений, координированности, быстроты, переключаемости движений, четкости выполнения. Также могут проявляться нарушения артикуляционной моторики, что приводит к недостаткам звукопроизношения и просодики.

Коммуникативная сфера больше всего связана с особенностями речи детей. Личностные особенности детей с особенностями речевого развития характеризуются впечатлительностью, ранимостью, стремлением

соответствовать определенным нормам общения. Исследования Т.А. Марковой, В.Г. Нечаевой, А.П. Усовой убедительно показывают важную роль общения со сверстниками в формировании личности ребенка и его взаимоотношений с другими детьми. У детей с ОНР недостаточно сформированы коммуникативные умения и навыки вследствие ограниченности словаря и нарушений грамматической стороны речи, связности высказывания, умений вести диалог [3].

Несформированность коммуникативной сферы отражается на формировании качеств личности детей с ОНР, что ведет к замкнутости, закрытости, сниженной самооценке, ранимости, нерешительности. Недостаточность вербальных средств коммуникативной деятельности лишает возможности взаимодействия между детьми, становится препятствием в формировании различных видов деятельности, в том числе игры, учения, общения, взаимодействия. В свою очередь низкий уровень общения замедляет темп развития речи и других психических процессов (Л.Г. Галигузова, А.Г. Рузская).

Эмоционально-волевая сфера детей с ОНР отличается эмоциональной нестабильностью, наличием тревожности, страхов, переживаний своего речевого дефекта. У детей могут быть трудности в выражении своих эмоций, неустойчивость настроения, что необходимо учитывать в процессе коррекционной работы. Вследствие недостаточности внимания, самоконтроля у детей наблюдаются трудности волевой регуляции поведения.

Мотивационная сфера детей с ОНР отличается недостаточной сформированностью познавательного интереса, незрелостью внутренних мотивов учения, слабой выраженностью и кратковременностью побуждений к различным видам деятельности. Деятельность детей мотивируется нестойкими, слабо выраженными внешними мотивами. При правильной организации образовательного процесса у детей формируется

мотивационная структура, положительное отношение к школе и обучению, что повышает эффективность коррекционного воздействия.

Рассмотренные психологические особенности детей с ОНР существенно затрудняют обучение и воспитание ребенка, поэтому необходимо учитывать и педагогические особенности детей. У детей выявляется ряд особенностей в психической и личностной сфере, которые вызывают быструю утомляемость в процессе обучения. При организации работы с детьми с ОНР необходимо учитывать произвольность познавательных процессов, недостаточную мотивацию и волевую регуляцию поведения, неустойчивость эмоционального состояния, повышенную утомляемость. Все эти особенности необходимо учитывать при организации коррекционно-образовательного процесса, в том числе в работе по развитию лексико-грамматического строя речи.

Таким образом, общее недоразвитие речи – это вид речевого нарушения, при котором наблюдается позднее появление речи в онтогенезе, сниженный объем словарного запаса по сравнению с возрастной нормой, нарушения звукопроизношения, фонематических процессов, нарушения грамматического строя и связной речи. Третий уровень общего недоразвития речи отличается недостаточностью развития фонетической и лексико-грамматической стороны речи с наличием обиходной развернутой речи.

Дети с общим недоразвитием речи имеют особенности развития психических процессов, а также двигательной, эмоционально-волевой, коммуникативной и мотивационной сферы. Детям с ОНР свойственны нарушения произвольности слухового внимания, словесной памяти и логического мышления, а также недостаточность общей и мелкой моторики, эмоциональная неустойчивость, трудности в коммуникации, волевой регуляции деятельности и мотивации.

Общее недоразвитие речи проявляется в нарушении всех компонентов речевой системы – произносительной, лексической, грамматической. Также у детей с ОНР отмечается наличие вторичных нарушений психических функций, которые составляют неречевой компонент функционального базиса чтения.

Далее рассмотрим своеобразие функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.

1.3 Свообразие функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня

Особенности формирования функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня рассматривают А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Т.Г. Егоров и другие. В научной литературе отмечается, что у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи встречаются практически все виды нарушений чтения вследствие нарушений высших психических функций и всех сторон речи. Это влечет неуспеваемость по всем учебным предметам, в том числе по русскому языку и литературному чтению.

У детей с ОНР в процессе чтения часто смешиваются глухие и звонкие согласные, твердые и мягкие; наблюдаются перестановки и пропуски букв, слогов, искажаются образы букв. При устном счете образ цифр и порядок их расположения в выражении воспринимаются неправильно, значение выражения становится неверным [1].

Особенностью чтения детей с общим недоразвитием речи является замедленный темп, длительность переработки зрительно воспринимаемой информации, сложности установления ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательным центрами, участвующими в акте чтения, низкий темп протекания мыслительных процессов, лежащих в

основе осмысления воспринимаемой информации, слабость самоконтроля [4].

У детей с общим недоразвитием речи нарушен смысловой компонент чтения – они недостаточно понимают смысл прочитанного, не могут пересказать и определить главную мысль текста. Также среди особенностей чтения детей с общим недоразвитием речи следует отметить недостаточную мотивационную готовность детей к обучению, что также отражается на процессе чтения. У детей недостаточно сформирован интерес к обучению в целом и к чтению в частности.

У детей с общим недоразвитием речи страдает не только смысловая, но и техническая сторона чтения, навык чтения формируется медленно. В начале обучения дети осваивают буквы и звуки, учатся сливать их в слоги. Сначала дети читают слоговым способом, затем переходят к чтению словами. Некоторые дети с общим недоразвитием речи останавливаются на этапе побуквенного и слогового чтения, при этом используют такие приемы для облегчения чтения, как выделение первого звука, добавление к согласному звуку гласного, пропуск согласных. Вызывают трудности чтения слов со стечением согласных, слов со сложной слоговой структурой.

По мере обучения у детей с общим недоразвитием речи улучшается техника чтения, но при этом все равно наблюдается замедленный темп чтения, что объясняется тем, что дети пытаются понять и осмыслить прочитанное. На втором году обучения дети осваивают синтетические приемы чтения. Наблюдаются такие ошибки, как повторы слогов («тете-тете-ревам»), молчаливое перечитывание, паузы.

На третьем году обучения дети читают словами, но при этом для них вызывает трудность чтение слов со знаком переноса. Дети испытывают трудности при чтении частей слова на противоположных сторонах страницы, они могут путать строки, неправильно соединять слова, что приводит к нарушению понимания смысла прочитанного. Наибольшую

сложность по-прежнему вызывают слова со стечением согласных и слова из нескольких слогов. Это вызвано особенностями мыслительных процессов, узостью восприятия, неустойчивостью внимания.

Дети с общим недоразвитием речи плохо различают графемы, у которых имеют сходные элементы, например, «б» и «д», «е» и «з». Дети смешивают буквы «е», «ё», «ю», «я», не всегда правильно прочитывают слова с оппозиционными звуками по глухости-звонкости, твердости-мягкости. Среди ошибок наблюдаются пропуски букв и слогов, перестановки, добавление лишних букв и т.д.

Наблюдаются смысловые ошибки, например, дети заменяют приставки в глаголах, пытаются предугадать смысл последующих слов и «выхватывают» из них опорные элементы. Количество ошибок значительно увеличивается на незнакомом материале, сложном для понимания тексте [4].

Часто допускаются ошибки при чтении слов, которые отсутствуют в активном словаре. По мере накопления словарного запаса количество ошибок уменьшается. Также в процессе чтения у детей с общим недоразвитием речи могут наблюдаться аграмматизмы – нарушение согласования слов в словосочетании и предложении. При нарушении звукопроизношения и фонематических процессов наблюдаются дефекты озвончения, оглушения, смешения звуков, сходных по артикуляции.

У детей с общим недоразвитием речи также можно отметить недостаточную выразительность чтения – монотонный характер чтения, нарушение логического ударения, тихое и недостаточно внятное чтение, недостаточное умение делать паузы (ритмические, логико-грамматические), подбирать нужную интонацию, следовать знакам препинания [6].

Рассмотрим типичные ошибки чтения детей с общим недоразвитием речи.

Ошибки чтения у детей с общим недоразвитием речи – это повторяющиеся и стойкие ошибки, вызванные несформированностью высших психических функций, которые участвуют в процессе чтения. Ошибки характеризуются определенными параметрами:

1. Стойкость. Ошибки чтения могут сохраняться продолжительное время и при отсутствии логопедической коррекции закрепляются. Именно стойкость отличает дислексические ошибки от иных нарушений чтения, которые могут возникать у младших школьников и без нарушений письменной речи на начальном этапе овладения чтением. Ошибки чтения, закономерно встречающиеся у всех детей при овладении навыком чтения, нестойки и быстро исчезают по мере перехода от одного этапа овладения навыком чтения к другому.

2. Специфический характер. Ошибки чтения отличаются наличием типичных, повторяющихся постоянно ошибок. Данный параметр позволяет отделить ошибки при дислексии от других ошибок чтения, которые могут быть случайными или вариативными вследствие различных причин – невнимательности, недостаточного уровня контроля прочитанного, переутомления.

3. Несформированность высших психических функций, которые обеспечивают процесс чтения [9].

Дислексические ошибки необходимо отграничивать от ошибок чтения, которые возникают на начальном этапе обучения грамоте. Можно говорить о дислексии в том случае, если ошибки сопровождаются медленным темпом освоения чтения, стойкости нарушений, расстройств движений глаз по строке в процессе чтения.

В зависимости от этапа овладения навыками чтения, сложности текста у детей может наблюдаться разное количество ошибок. Чем сложнее читаемый материал, тем большее количество ошибок допускает ребенок при чтении. На начальных этапах овладения чтением ошибки чтения

является более разнообразными, преобладают ошибки технической стороны процесса чтения, понимание читаемого нарушается вторично. По мере овладения навыками чтения ошибки становятся менее разнообразными и при соответствующей коррекционной работе исправляются [8].

При общем недоразвитии речи ошибки чтения возникают как в технической, так и смысловой стороне. Р.И. Лалаева отмечает, что нарушения преимущественно смысловой стороны чтения у школьников свидетельствует о семантической дислексии. В этом случае затруднено понимание смысла как всего текста, так и отдельных слов и словосочетаний, нарушено формирование навыков определения главной мысли текста, восстановления последовательности событий при пересказе. Ведущим направлением работы при семантической дислексии Р.И. Лалаева считает словарную работу, которая направлена на уточнение и обогащение словаря для выработки более прочных смысловых связей между словами, входящими в одно семантическое поле [25].

И.В. Григорьева отмечает, что нарушение смысловой стороны чтения проявляется в виде механического чтения. Это выражается в том, что дети не понимают смысла прочитанных слов, предложений и текста, но при этом у них может быть сформирован навык технически правильного чтения без искажения слов и предложений в процессе чтения. Нарушения смысловой стороны чтения могут проявляться в том, что дети не могут ответить на вопросы по содержанию текста, определить значение слова, подобрать соответствующую картинку к тексту [12].

Причинами нарушений понимания прочитанного у детей с общим недоразвитием речи являются такие факторы, как трудности звукослового синтеза; нечеткость, недифференцированность представлений о синтаксических связях внутри предложения. Трудности звукослового синтеза ведут к нарушению смысловой стороны чтения. В результате нарушения фонематического и слогового синтеза дети не узнают слова, если

они разделены на части в процессе послогового чтения, не способны объединить в единое значимое целое последовательно произнесенные слоги. Они читают механически, без понимания смысла читаемого. У детей оказывается недостаточно сформированной способность синтезировать, восстанавливать в представлении искусственно разделенную на слоги устную речь.

Следующая причина появлений нарушений понимания прочитанного у детей – это нечеткость, недифференцированность представлений о синтаксических связях внутри предложения. В процессе чтения слова воспринимаются изолированно, вне связи с другими словами предложения, что также ведет к нарушению смысловой стороны чтения у детей с общим недоразвитием речи.

Недостаточная готовность детей с ОНР к овладению чтению в благоприятных условиях обучения может компенсироваться более медленными сроками овладения этим учебным навыком, специально разработанной программой, тщательным индивидуальным подходом к каждому ребенку, продуманным совместно педагогом, психологом и логопедом. Такие условия во многих случаях способствовали бы щадящему и в то же время ускоренному развитию незрелых психических процессов и функций, помогли бы преодолеть у детей затруднения в овладении чтением и избежать возникновения дислексии.

Л.Ф. Спирова отмечает, что обучение чтению должно быть тесно увязано с работой над речью. На первых годах обучения эта работа ведется в тесной связи с формированием произношения и обучением грамоте. В этот период осуществляется детьми овладение речезвуковым анализом и синтезом. При этом очень важно обращать внимание их на то, что одной и той же букве в разных слогах соответствует несколько различных звуков, т. е. выделять обобщенное значение звука. С этой целью предъявленный

материал должен быть достаточно разнообразен и достаточно типичен в фонетическом отношении [28].

Навык чтения целыми словами у детей с речевыми нарушениями развивается довольно медленно, в процессе упорной и систематической работы, сопровождаемой применением целого ряда вспомогательных упражнений. Переходить к чтению целыми словами следует постепенно и лишь в том случае, если ребенок не затрудняется в чтении слов.

Примерно с конца второго года обучения, когда учащиеся в основном овладевают механизмом чтения, следует добиваться от них беглости и выразительности чтения. Для выработки навыков правильного, беглого и выразительного чтения необходимо сочетать различные способы и приемы работы над текстом, влияющие на успешность развития этих навыков.

Большое внимание должно быть уделено сознательному чтению. Оно предполагает полное понимание смысла читаемого, умение делать выводы, высказывать, отношение. В связи с этим должна проводиться большая работа над уточнением и пониманием словарного запаса детей.

Работая над текстом, следует предупреждать возможные ошибки чтения. Одним из приемов является предварительный разбор и чтение трудных слов. Кроме упражнений, вырабатывающих у учащихся навык охватывать читаемое слово целиком, необходимо проводить упражнения в различении слов, сходных по буквенному обозначению

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи нарушены не только устно-речевые предпосылки, но и весь комплекс высших психических функций, лежащих в основе функционального базиса чтения, что влечет за собой необходимость своевременной коррекционной работы. Сформированность невербального компонента функционального базиса чтения является определяющим критерием готовности к обучению начальным навыкам чтения. В коррекционной работе по формированию функционального базиса чтения все направления взаимосвязаны,

проводится целенаправленная и поэтапная логопедическая работа, которая способствует развитию навыков чтения у детей с ОНР, как в технической, так и в смысловой стороне чтения.

1.4 Потенциал уроков литературного чтения в формировании функционального базиса

Формирование функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня осуществляется в процессе коррекционной работы. Рассмотрим возможности уроков литературного чтения в формировании функционального базиса.

В Федеральной образовательной программе НОО учебного предмета «Литературное чтение» отмечается, что он направлен на формирование базового умения чтения, необходимого для успешного изучения других предметов и дальнейшего обучения, развитие читательской грамотности младших школьников.

Приоритетная цель обучения литературному чтению – становление грамотного читателя, мотивированного к использованию читательской деятельности как средства самообразования и саморазвития, осознающего роль чтения в успешности обучения и повседневной жизни, эмоционально откликающегося на прослушанное или прочитанное произведение.

Программа направлена на формирование технической и смысловой стороны чтения: развитие умений читать вслух целыми словами без пропусков и перестановок букв и слогов доступные по восприятию и небольшие по объёму прозаические и стихотворные произведения; понимать фактическое содержание прочитанного или прослушанного текста.

В программе определены предметные и метапредметные результаты, которые являются показателем сформированности функционального базиса чтения. Это коммуникативные, регулятивные и познавательные учебные

действия. Например, для обучающихся второго класса ставится задача по формированию таких действий, как:

- познавательные учебные действия: анализ текста сказки, рассказа, басни, нахождение в тексте слов-сравнений, слов в переносном значении, объяснение лексического значения слова с опорой на контекст и по словарю (устная речь, лексико-грамматический строй как речевые компоненты функционального базиса чтения);

- коммуникативные учебные действия: участие в диалоге, умение отвечать на вопросы, кратко объяснять свои ответы, дополнять ответы других участников, составлять свои вопросы и высказывания на заданную тему; пересказывать подробно и выборочно прочитанное произведение; обсуждать (в парах, группах) содержание текста, формулировать (устно) простые выводы на основе прочитанного/прослушанного произведения; описывать (устно) картины природы; сочинять по аналогии с прочитанным загадки, рассказы, небольшие сказки; участвовать в инсценировках и драматизации отрывков из художественных произведений (связная диалогическая речь как речевой компонент функционального базиса чтения);

- регулятивные учебные действия: умение оценивать своё эмоциональное состояние, возникшее при прочтении или слушании произведения; удерживать в памяти последовательность событий прослушанного или прочитанного текста; контролировать выполнение поставленной учебной задачи при чтении или слушании произведения; проверять (по образцу) выполнение поставленной учебной задачи (память, самооценка и самоконтроль, самокоррекция как неречевой компонент функционального базиса чтения).

Таким образом, в федеральной образовательной программе по литературному чтению определены метапредметные результаты, которые могут выступать как целевые ориентиры в работе по развитию

функционального базиса чтения. Это развитие устной связной речи, обогащение словарного запаса как речевых компонентов функционального базиса чтения, а также развитие познавательных, коммуникативных и регулятивных учебных действий, которые лежат в основе неречевых компонентов функционального базиса чтения.

На уроках чтения проводится работа, которая способствует формированию функционального базиса чтения – речевых и неречевых компонентов.

Ведущая цель обучения чтению в начальной школе – подготовка ребёнка к полноценному общению, то есть формирование у учащихся определённых речевых умений, связанных с восприятием, воспроизведением и созданием высказывания. Работа на уроках литературного чтения ведётся по нескольким направлениям:

- формирование звуковой культуры речи;
- формирование лексического строя речи младших школьников;
- формирование синтаксического строя речи;
- уровень текста.

Формирование произносительной культуры речи на уроках чтения включает работу над орфоэпическими нормами, упражнения на совершенствование интонационных умений. Упражнения, нацеленные на формирование произносительной культуры речи, включаются в канву анализа текста.

Формирование лексического строя речи связывается с наблюдениями над словом в художественной речи. Основным источником лексического материала для организации работы являются тексты и предметная лексика. Задачи обогащения и уточнения детского словаря решаются:

- в плане порождения речи (от детей добиваются свободного владения языковыми системными объединениями, то есть свободной замены слов);

– в плане восприятия речи (адекватное восприятие смысла слова в контексте).

Основные объекты словарной работы на уроках чтения:

– новые, непонятные для учащихся слова и устойчивые сочетания слов;

– синонимы;

– омонимы,

– антонимы;

– фразеологизмы;

– устаревшие слова;

– многозначные слова;

– абстрактные существительные.

Основные приёмы работы над значением слова.

1. Показ предмета или действия.

2. Показ рисунка.

3. Подстановка синонимов (с целью наблюдения за оттенками значения).

4. Логическое определение (подведение под ближайший род и выделение видовых признаков).

5. Развёрнутое описание.

6. Введение слова в контекст.

7. Анализ морфологической структуры и словообразования.

Работа с синонимами проводится на практической основе с опорой на текст, обычно, в следующей последовательности.

1. Обнаружение синонимов в читаемых текстах, объяснение значений и различий между словами – синонимами.

2. Подбор синонимов, которые могут служить заменой данному, выяснение оттенков значений, различий употребления.

3. Использование синонимов в связной речи.

4. Исправление ошибок в употреблении синонимов.

Методика работы с антонимами. По принципам противопоставления строится сказка: добро противопоставляется злу, трудолюбие – праздности, ум – глупости и т.д. Места, в которых противопоставление даётся особенно ярко, необходимо выделять голосом, заострять внимание детей на роли антонимов при построении антитезы. Подчёркивание контрастных мест усиливает впечатление от сказки, делает её особенно понятной детям, подводит их к верному восприятию вывода, который следует за противопоставлением.

Методика работы с образными и многозначными словами. В первом классе для анализа берутся однодва слова с переносным значением. Внимание учеников обращается на употребление звукоподражательных слов. Во втором и третьем классах количество слов для наблюдений увеличивается. А начиная с четвёртого класса для анализа образных слов можно привлекать большие по объёму отрывки из художественных произведений; внимание учеников обращается на то, какие конкретные слова и обороты помогли автору создать картины, образы, характеры.

Методика работы с фразеологизмами. Упражнения, включающие фразеологизмы (устойчивые сочетания слов), направлены на раскрытие перед учащимися их значений. Ученики часто воспринимают буквальное значение фразеологизмов, не понимая их переносного значения. Используя синонимическую замену, сопоставляя фразеологизм с равным по значению словом, ученикам показывают, что устойчивые сочетания, используемые писателем, позволяют наглядно, картинно, иносказательно изобразить действительность. Упражнения связываются с чтением сказок, басен, пословиц и поговорок.

Методика работы с абстрактными существительными. Одной из специфических особенностей речевого развития учащихся с ОНР является бедность словарного запаса. При восприятии художественных

произведений многие слова вызывают у детей не точное понимание, что приводит к непониманию идеи произведения. Особенно сложны для восприятия учащихся коррекционных школ абстрактные (отвлечённые) существительные. Отвлечённые существительные представляют собой слова, выражающие те или иные абстрактные понятия или называющие отвлечённые свойства, качества, действия и состояния (Д. Н. Шмелев). Круг абстрактных существительных, встречающихся в различных хрестоматиях для чтения одинаков, что даёт возможность использовать словарик в любом классе и по любой программе. Важным условием эффективности работы с абстрактными существительными является умение детей опознавать их в тексте. Для этого можно предложить детям для сравнения существительные разных семантических групп. Такое сравнение поможет выяснить и понять признаки абстрактных существительных.

Основные приёмы работы с абстрактными существительными.

1. Словообразовательный анализ слова.
2. Сравнение разных значений слова.
3. Подбор синонимов к абстрактным существительным.
4. Подбор антонимов к абстрактным существительным.
5. Работа с толковыми словарями.
6. Составление тематически объединённых групп слов.
7. Составление словосочетаний, предложений, текстов с абстрактными существительными.

Основной объём работы по анализу лексических средств реализуется в процессе анализа художественного текста. Выделяют две основные группы упражнений (Н. А. Купина).

1. Оценка словесного богатства (разнообразия), выразительности текста.
2. Оценка правильности, точности словоупотребления в готовом тексте, преобразование данного языкового материала.

С целью активизации словаря методика предусматривает следующие учебные упражнения (М. Р. Львов):

- составление предложения – толкование нового слова, его запись, подбор синонимов к нему, антонимов;
- составление нескольких словосочетаний с изучаемым словом, практическая проверка сочетаемости с другими словами;
- составление предложений с изучаемыми словами: на определённую тему, по сюжету прочитанного рассказа;
- орфоэпическая работа с этим словом;
- подбор и запись ключевых слов к рассказу на заданную тему, имеющую отношение к изучаемому слову;
- составление и запись различных текстов на заданную тему.

Основной приём работы, в ходе которого происходит обогащение речи учащихся на уроках чтения – пересказ текста. Пересказ состоит в передаче учеником содержания прочитанного текста – как художественного, так и научного, в усвоении его логики, композиции, средств языка – лексики, синтаксиса, образных средств. Основные виды пересказов: пересказ, близкий к тексту образца (подробный); выборочный, сжатый (краткий) пересказ, пересказ с изменением лица рассказчика; пересказ от лица одного из персонажей; пересказ с творческими изменениями и дополнениями.

Обучение пересказам тесно связано с работой по обучению сочинениям. Упражнения, нацеленные на обучение пересказу, являются базой для обучения созданию собственных текстов. Всё многообразие заданий и упражнений, которые связаны с обучением пересказу и сочинению, можно объединить в пять групп.

Коммуникативно-речевые задачи (по Т. А. Ладыженской).

1. Речевые задачи аналитического характера по готовому тексту:

– задания, требующие анализа текста (озаглавьте отрывок словами из текста; найдите часть, в которой описывается внешность героя);

– задания, требующие при анализе сравнения текстов (сопоставьте текст и его план, сравните два текста разных жанров на одну тему).

3. Речевые задачи аналитико-текстового характера по готовому тексту (озаглавьте текст, составьте план, подготовьте выборочный пересказ).

4. Речевые задачи на переработку готового текста (устраните непоследовательность в изложении).

5. Речевые задачи, требующие создания нового текста на основе данного (составьте план, изложите часть текста или весь текст, ответьте на вопрос, поставленный в тексте, перестройте рассказ).

6. Речевые задачи, требующие от учащихся собственного текста (сочинение).

Одна из важнейших задач уроков литературного чтения – развитие творческих способностей младших школьников. В зависимости от склонностей и задатков каждый ребёнок может проявить себя по-разному – в качестве писателя (автора стихов, прозы и т.д.), интерпретатора (критика, литературоведа), исполнителя (художника-иллюстратора, чтеца, драматического актёра). Материалом для таких заданий становится жизненный опыт детей, особенности читаемых произведений. Выполнение учебно-художественных заданий порождает у детей установку на литературное творчество по собственной инициативе.

Процесс формирования навыка чтения характеризуется следующими условиями:

– при формировании навыка чтения необходимо учитывать особенности таких психологических процессов, как восприятие, внимание, память, мышление;

– навык чтения гораздо быстрее закрепляется, развивается, когда вместе с ним развиваются и другие виды речевой деятельности: аудирование, письмо;

– уроки по чтению следует строить таким образом, чтобы содержание, формы и технологии работы на уроке способствовали формированию у младших школьников только положительной мотивации, интереса к чтению и к книге;

– формирование навыка чтения нужно рассматривать как цель не только одного урока – урока литературного чтения, но и как одну из целей других уроков. Процесс формирования навыка чтения происходит у младших школьников достаточно медленно, это имеет отношение к особенностям его развития и восприятия. Педагогу на первых этапах формирования навыка чтения большое значение нужно придавать технике чтения, а потом и осмыслению прочитанного [19].

В младшем школьном возрасте необходимо проводить целенаправленную работу по формированию умений смыслового чтения на уроках литературного чтения, умений осуществлять анализ текста, чтобы в дальнейшем учащийся научился осмысленно осваивать идею художественного произведения.

Для успешного смыслового чтения текстов учениками младшей школы необходимы: определенный жизненный опыт, представления и знания о предмете повествования, понимание языковых средств, внимание к различным формам слова, умение сравнить высказанное ранее со следующим. Если таких умений и знаний у детей нет, то учитель должен постоянно и систематически упражнять детей, учитывая все, что необходимо для обоснованного самостоятельного смыслового чтения. Для этого нужно: во-первых, помогать школьникам накапливать необходимые знания, учить наблюдать жизненные факты и делать на их основе выводы; во-вторых, при чтении текста использовать информацию, которая в нем

есть, учитывать весь контекст и опираться на свои знания, задавая при этом сопутствующие вопросы. Активная работа над словарным запасом и постоянное его пополнение, мотивация и заинтересованность способствуют укреплению навыков смыслового чтения у учащихся младшей школы.

Выводы по первой главе

Функциональный базис чтения – это многоуровневая система, которая включает функции и навыки высокой сложности. Обобщая мы, можем сказать, что в качестве базовых компонентов для овладения навыком чтения можно рассматривать следующие: собственно речевое развитие, зрительное и акустическое восприятие, слухоречевая и зрительно-предметная память, конструктивный и динамический праксис, внимание. Техническая сторона чтения предполагает оптическое восприятие, воспроизведение звуковой оболочки слова, речевые движения, то есть декодирование текстов и перевод их в устно-речевую форму. Функциональный базис чтения составляют как речевые компоненты (фонематические процессы, звукопроизношение, лексико-грамматический строй) и неречевые компоненты (пространственные представления, познавательные процессы и другие). На протяжении онтогенеза происходит формирование функционального базиса чтения, благодаря чему в младшем школьном возрасте происходит развитие навыка чтения.

Общее недоразвитие речи – это вид речевого нарушения, при котором наблюдается позднее появление речи в онтогенезе, сниженный объем словарного запаса по сравнению с возрастной нормой, нарушения звукопроизношения, фонематических процессов, нарушение грамматического строя и связной речи. Третий уровень общего недоразвития речи отличается недостаточностью развития фонетической и лексико-грамматической стороны речи с наличием обиходной развернутой речи. Дети с общим недоразвитием речи имеют особенности развития психических процессов, а также двигательной, эмоционально-волевой, коммуникативной и мотивационной сферы. Общее недоразвитие речи проявляется в нарушении всех компонентов речевой системы – произносительной, лексической, грамматической. Также у детей с ОНР

отмечается наличие вторичных нарушений психических функций, которые составляют неречевой компонент функционального базиса чтения.

Особенности овладения детьми с общим недоразвитием речи чтением обусловлены недостаточной сформированностью высших психических функций, всех сторон речи, что обуславливает замедленный темп чтения, нарушение навыка чтения (технической и смысловой стороны чтения), пропуски букв, слогов, слов, недостаточную выразительность чтения. У детей с общим недоразвитием речи наблюдаются ошибки чтения как технические, так и смысловые, которые выражаются в непонимании прочитанного, в трудности объяснении значения слова, ответов на вопросы по содержанию текста, подборе картинок, соответствующих прочитанному. В коррекционной работе по формированию функционального базиса чтения все направления взаимосвязаны, проводится целенаправленная и поэтапная логопедическая работа, которая способствует развитию навыков чтения у детей с ОНР, как в технической, так и в смысловой стороне чтения.

Обучение детей чтению является одним из основных задач уроков литературы. Оно направлено как на разрешение общеобразовательных и воспитательных задач, так и на овладение самим навыком чтения. На уроках литературного чтения необходимо проводить работу по формированию как речевых компонентов функционального базиса чтения (фонематическое восприятие, звукопроизношение, обогащение словаря и другие), так и неречевых (пространственные представления, познавательные процессы и другие) посредством различных заданий и упражнений с текстом.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО БАЗИСА ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР III УРОВНЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

2.1 Организация и содержание обследования функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня

Экспериментальная работа проводилась с целью исследования состояния функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.

В исследовании приняли участие 12 детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня, обучающиеся в Муниципальном общеобразовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа № 9» Копейского городского округа (2 класс).

Цель констатирующего исследования – выявление особенностей состояния функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.

В процессе выбора приемов экспериментального исследования мы опирались на работы Р.И. Лалаевой, А.Н. Корнева, Г.В. Чиркиной и других авторов. В процессе исследования изучался уровень сформированности речевых и неречевых процессов детей (6 разделов), которые входят в функциональный базис чтения:

- 1) Изучение уровня сформированности фонематического восприятия
- 2) Обследование устной речи.
- 3) Обследование зрительного восприятия
- 4) Изучение состояния зрительно-пространственных функций.
- 5) Изучение моторно-двигательного развития.
- 6) Обследование состояния мыслительных операций.

Рассмотрим подробнее задания, которые использовались в данном исследовании.

1) Изучение уровня сформированности фонематического восприятия

Исследование состояния фонематического восприятия проводилось в процессе выполнения детьми специальных заданий: на различение отдельных звуков в ряду звуков, затем – в слогах и словах (сходных по звуковому составу, различных по звуковому составу); повторение слогов с оппозиционными звуками; показе картинок; нахождении и исправлении ошибок в прослушанных деформированных фразах.

2) Обследование устной речи.

Диагностика заключалась в изучении состояния звуковой, лексико-грамматической стороны речи, связной речи, языкового анализа и синтеза.

Исследование состояния звуковой стороны речи состояло из 3-х серий заданий. Изучение основывалось на методиках Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой и проводилось по группам звуков в соответствии с фонетической классификацией.

1 серия заданий на исследование состояния звукопроизношения проводилась на основании проверки изолированного произношения звуков.

2 серия заданий на исследование умения воспроизводить звукослоговую структуру слова проводилась при анализе самостоятельного произнесении слов – названий предлагаемых предметных картинок.

Исследование состояния лексики включало задания на выявление возможности самостоятельного дополнения ребенком тематического ряда, начатого обследующим, на выявление возможности названия предмета по его описанию, на исследование понимания ребенком значения слов, имеющих абстрактное значение, на исследование наличия в словаре общих категориальных названий.

Изучение уровня сформированности грамматики и связной речи проводилось на основании методик Н.В. Серебряковой, Г.В. Чиркиной.

Состояло из заданий, направленных на исследование состояния навыков словоизменения, навыков словообразования, возможностей грамматического структурирования (синтаксиса), на исследование состояния связной речи.

1 серия заданий на исследование состояния навыков словоизменения: навыка употребления существительных в именительном падеже единственного и множественного числа; употребления существительных в косвенных падежах без предлога; употребления формы родительного падежа множественного числа существительных; употребления предложно-падежных конструкций; согласования прилагательных с существительными в единственном числе; навыка употребления словосочетаний – числительных два и пять с существительными.

2 серия заданий на исследование состояния словообразования: образования существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами; образования названий детенышей животных; образования прилагательных от существительных (относительных (из чего сделано), притяжательных (чей? чья? чье?)); образования приставочных глаголов; образования глаголов совершенного вида: рисовал – нарисовал).

3 серия заданий на исследование синтаксиса, или возможностей грамматического структурирования проводилась на основании проверки умения составлять предложения из слов в начальной форме; повторения предложений; навыка верификации предложений; добавления предлогов в предложение; вставки пропущенного слова.

4 серия заданий на исследование состояния связной речи заключалась в проверке умения составлять рассказ по серии сюжетных картинок.

Изучение уровня сформированности языкового анализа и синтеза проводилось на основании методики Р.И. Лалаевой и состояло из заданий:

- выделение первого звука из слова; выделения последнего звука из слова; выделения ударного гласного (в начале слова, в конце слова, в

середине слова); определения согласного звука (в начале слова, в конце слова); определения количества звуков в слове;

- придумывание слов, в которых есть заданный звук; слов с заданным количеством звуков;

- определение количества слов в предложении;

- определение количества слогов в слове.

3) Изучение уровня зрительного восприятия проводилось на основании методик Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломаха, Т. Фотековой, Т. Ахутиной и состояло из заданий на исследование способности к узнаванию предметов в речевом (называние предметных картинок) и неречевом (подбор предметных картинок по аналогии) плане; на исследование буквенного гнозиса и праксиса: подобрать названные буквы из разрезной азбуки, назвать буквы, предложенные попеременно.

Изучение уровня сформированности зрительного анализа и синтеза состояло из 2-х заданий: 1) назвать предметы по их контурам; назвать недорисованные предметы; назвать перечеркнутые изображения; выделить предметные изображения, наложенные друг на друга; определить, что неправильно нарисовал художник; 2) узнавание «зашумленных» букв; узнавание сходных по начертанию букв, предъявленных изолированно или в ряду; узнавание букв изображенных пунктиром; узнавание недописанных букв; узнавание стилизованных букв; узнавание правильно и неправильно (зеркально) написанных букв; узнавание букв, наложенных друг на друга; конструирование и реконструкция печатных букв из составляющих их элементов.

Изучение уровня сформированности зрительной памяти проводилось с помощью заданий в игровой форме на отгадывание, какой игрушки или предмета не стало на столе (игры типа: «Что пропало?», «Что прибавилось?», «Сделай, как было»).

4) Изучение состояния зрительно-пространственных функций заключалось в изучении состояния у детей пространственных представлений о собственном теле, пространственного гнозиса и праксиса. Проводилось на основании методики Т. Фотековой, Т. Ахутиной.

Изучение уровня сформированности пространственных представлений о собственном теле состояло из заданий на исследование способности к оценке положения рук относительно собственного тела и частей рук относительно друг друга проводилась в процессе выполнения специальных проб (пробы Хеда).

Изучение способности ориентироваться в окружающем пространстве (состояния пространственного гнозиса и праксиса) состояло из заданий: показать предметы, которые находятся справа, слева, вверху, внизу, впереди, сзади.

5) Изучение моторно-двигательного развития заключалось в изучении состояния общей, артикуляционной, произвольной мимической и тонкой ручной моторики. Проводилось на основании методик Т.А. Фотековой, Т.А. Ахутиной.

Изучение уровня сформированности общей моторики состояло из заданий:

- на исследование состояния статической координации движений (стоять с закрытыми глазами, стопы ног поставить по одной линии так, чтобы носок одной ноги упирался в пятку другой, руки вытянуты вперед, время выполнения 5 сек, по два раза для каждой ноги; стоять с закрытыми глазами на правой, а затем на левой ноге, руки вперед, время выполнения 5 сек);

- на исследование состояния динамической координации движений проводилась (маршировать, чередуя шаг и хлопок ладоней; выполнить подряд три плавных приседания, при этом пола пятками не касаться, выполнять только на носках).

Изучение уровня сформированности артикуляционной моторики состояло из заданий на исследование состояния объема и качества движений губ: вытянуть губы вперед («трубочкой»), удержать позу; растянуть губы в «улыбке» (зубов не видно), удержать позу; на исследование состояния объема и качества движений языка: показать язык вперед «жалом», удержать на три счета; показать широкий язык «лопаточкой», удержать на три счета; переводить кончик языка поочередно из правого угла рта в левый угол рта; показать язык, поднять его на верхнюю губу («достать кончик носа»); на исследование состояния качества движений мягкого неба: выполнение движений по подражанию с помощью зеркала, по подражанию без помощи зеркала и по словесной инструкции.

Изучение уровня сформированности произвольной мимической моторики состояло из заданий на исследование возможности произвольного формирования определенных мимических поз проводилась в процессе выполнения детьми специальных заданий на выполнение движений по образцу, и по словесной инструкции – с объяснением (например, выразить мимикой лица удивление, печаль, ужас, радость, сомнение, подозрительность).

Изучение уровня сформированности тонкой ручной моторики состояло из 2 заданий:

- исследование произвольной моторики пальцев рук проводилась в процессе выполнения детьми специальных заданий на выполнение движений по подражанию под счет и по словесной инструкции (пальцы сжать в кулак – разжать (5-6 раз); держа ладони на поверхности стола, разъединить пальцы - соединить вместе (5-6 раз); сложить пальцы в кольцо – раскрыть ладонь (5- 6 раз); игровое упражнение «Здравствуй, пальчик»: попеременно соединять все пальцы с большим пальцем сначала правой руки, затем левой, затем обеих рук одновременно сначала в медленном,

затем в более быстром темпе; на обеих руках одновременно показать второй и третий пальцы, второй и пятый пальцы (5-6 раз);

- исследование способности к действию с предметами проводилась в процессе выполнения детьми специальных заданий на выполнение движений по образцу или демонстрации действия (выложить узор мозаики, самостоятельно застегнуть пуговицы, вычертить карандашом вертикальные палочки в разлинованной тетради, нанизывать на нитку бусинки, укладывать в коробку правой и левой руками по одной 5 папочек).

б) Обследование состояния мыслительных операций заключалось в изучении способности удерживать в памяти ряд слов, цифр (слухо-речевой памяти), изучении способности к логическому мышлению (способности устанавливать причинно-следственные связи в наглядной ситуации), сформированности мыслительных процессов анализа, синтеза, сравнения, умение делать обобщения.

Изучение способности удерживать в памяти ряд слов, цифр осуществлялось при анализе выполнения задания «Рядоговорение» - называют три знакомых слова и просят повторить, затем называют другие слова и просят повторить их в обратном порядке. То же для набора из цифр (ряд из 3,4,5 слов и цифр).

Изучение способности к логическому мышлению, способности устанавливать причинно-следственные связи в наглядной ситуации осуществлялось при анализе выполнения задания «Составление рассказа по серии сюжетных картинок» - на столе 4 картинки в произвольном порядке, нужно разложить по порядку, что было сначала, что потом, затем составить по ним рассказ.

Изучение сформированности мыслительных процессов анализа, синтеза, сравнения осуществлялось при анализе выполнения задания «Починка коврика» - рисунок с орнаментом, содержащим пробел.

Инструкция: «Посмотри, из коврика вырезали кусочек, найди его», предлагают рисунки с образцами разных форм и разным орнаментом.

Изучение умения делать обобщения, логическую обоснованность и целенаправленность осуществлялось при анализе выполнения задания «Исключение лишней картинки» - рисунок с тремя таблицами, в которых изображение 4 фигур, одна из которых не подходит по одному признаку (величина, форма, цвет), рисунок с тремя таблицами, в которых изображение 4 предметов: три одной родовой группы, четвертый – другой.

Выявление особенностей протекания аналитико-синтетической деятельности при решении наглядно-образных задач осуществлялось при анализе выполнения задания «Установление закономерностей» - рисунок с двумя (тремя) столбиками, один (два) из них заполнены, а в оставшемся, пропущено изображение предмета, после показа способа выполнения задания, поочередно предлагают выполнить остальные. («Что здесь должно быть нарисовано?»).

Каждое задание оценивалось в баллах: 0 баллов – неправильное выполнение, 1 балл – выполнение с ошибками, исправляемыми самостоятельно при указании на ошибку экспериментатором, 2 балла – выполнение с ошибками, их самостоятельное видение и исправление; 3 – самостоятельное правильное выполнение.

Итоговая оценка по каждому блоку подсчитывалась способом вычисления среднего арифметического (сумма баллов, полученных за выполнение каждого задания, деленная на количество заданий). Итоговые балльные оценки соотносились с уровнями выполнения заданий методики, которые определялись на основе разработанной шкалы:

- высокий уровень развития навыков и функций – от 3 до 2,6 баллов;
- средний уровень развития навыков и функций – от 2,5 до 2,1 баллов;
- уровень развития навыков и функций ниже среднего – от 2 до 1,6 баллов;

- низкий уровень развития навыков и функций – от 1,5 до 0 баллов.

Уровни	Количество детей , распределенных по уровням развития речевых и неречевых функций					
	Фонематическое восприятие	устная речь	Зрительное восприятие	зрит.-простр. функции	моторно-двиг. развитие	мысл. операции
высокий	-	-	-	1	2	1
средний	3	6	4	2	6	4
ниже среднего	7	4	4	6	3	6
низкий	2	2	4	3	1	1

Таким образом, для изучения состояния функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня были подобраны диагностические задания. Далее рассмотрим результаты исследования.

2.2 Особенности функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня

Результаты выполнения детьми младшего школьного возраста с ОНР III уровня заданий по всем блокам представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Распределение детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня по уровням сформированности речевых и неречевых функций, входящим в функциональный базис чтения

Наглядно результаты исследования речевых и неречевых функций, входящих в функциональный базис чтения детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня, представлены на рисунке 1.

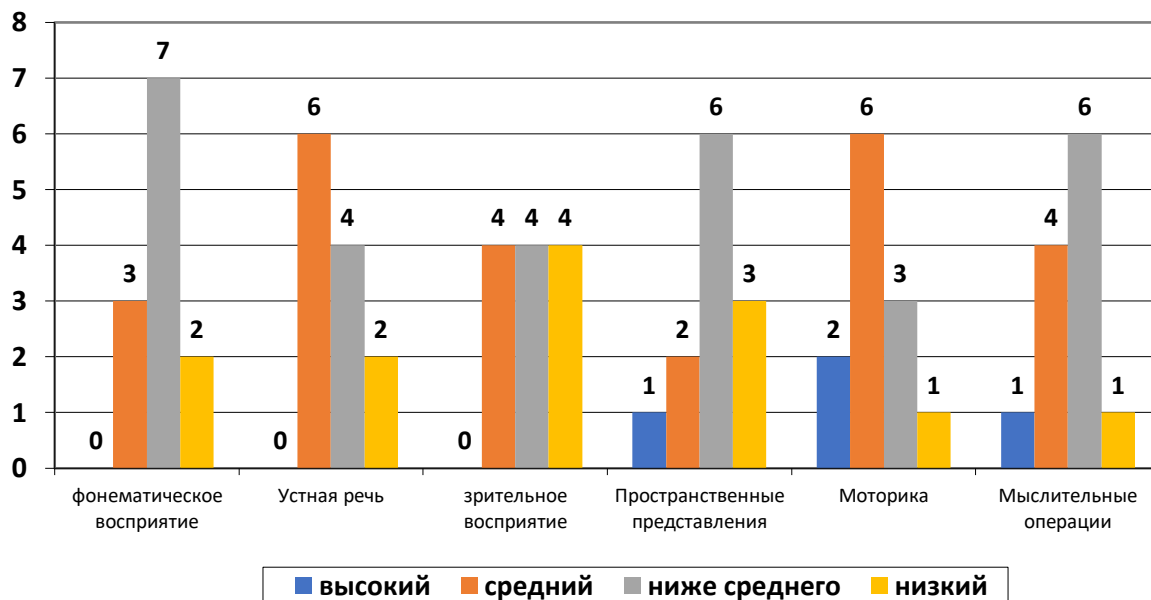


Рисунок 1 – Уровни сформированности речевых и неречевых процесс у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня

Первое направление исследования было направлено на изучение состояния фонематического восприятия детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня. Высокого уровня у детей не выявлено, средний уровень показали 3 детей, уровень ниже среднего 7 детей, низкий уровень – 2 детей. При исследовании фонематического слуха выявлено, что у детей отмечаются ошибки при выполнении заданий, трудности дифференциации звуков по звонкости-глухости (коза – коса), шипящих и свистящих звуков (софа – сова), особенно в середине слова. Лучше дети справлялись с произношением оппозиционных звуков в начале слова: ком-дом, корка-горка. Особые затруднения вызвали слоги со свистящими и шипящими звуками, многие допустили ошибки в словах миска – мишка; каска – кашка. Детям требовалась помощь педагога в виде утрированного произнесения оппозиционных звуков, повторного произнесения слогов и слов. Лучше сформированы умения дифференцировать звуки по мягкости-твердости, в данном задании ошибки отсутствовали.

Второе направление исследования было направлено на изучение состояния устной речи детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня. Обследование выявило у большинства младших школьников с ОНР средний и ниже среднего уровень состояния устной речи. Так средний балл,

набранный детьми по результатам данного обследования, составил 2,3 балла при индивидуальном разбросе от 1,9 баллов до 3 баллов, что соответствует уровню развития устной речи ниже среднего. Высокого уровня у детей не выявлено, средний уровень показали 6 детей, уровень ниже среднего 4 детей, низкий уровень – 2 детей.

При исследовании звукопроизношения выявлено, что у двух детей в группе присутствуют дефекты произношения звуков-соноров, проявляющиеся в искажении и замене. У детей нарушено произношение звука [р]: горловое произношение звука, параротацизмы на [ы] и [л]. У одного ребенка отсутствовали звуки [л] и [ль]. У четырех детей выявлены искажения произношения свистящих и шипящих звуков: [с] – межзубное произношение (2 детей), боковое (1 ребенок), парасигматизм – замена [с] на [ш] (1 ребенок). Качественный анализ результатов исследования показал, что лучше всего дети справились на произношение звука в начале слова, хуже – в середине слова, в словах сложной слоговой структуры, со стечением согласных. У всех детей выявлены трудности воспроизведения слов сложной слоговой структуры, что проявляется в пропуске слогов при самостоятельном произнесении слов-названий предлагаемых предметных картинок (например, скворечник – «скворник», парикмахерская – «паримахская», аквалангист – «авалгис»).

При исследовании состояния лексики дети смогли задания на самостоятельное дополнение тематического ряда, название предмета по его описанию. Трудности возникли при исследовании понимания значения слов, имеющих абстрактное значение, при подборе синонимов, обобщающих слов, однокоренных слов. Лучше всего дети справились с заданием на подбор антонимов к существительным, прилагательным, глаголам. В целом словарный запас детей с ОНР не соответствует возрастным нормативам, дети затрудняются самостоятельно объяснить значение слова либо объяснение неточное. Например, затруднения вызвало

задание «Назови как можно больше слов к слову «идет»: «идет человек, идет поезд, идет снег, идет дождь, время идет и т.д.» - дети называли один пример «идет человек». Трудности вызвало задание на подбор прилагательных к существительным, глаголов к существительным, наречий: фрукты – какие? шумит – что? собака – что делает? работает – как? Дети предлагали только 1-2 слова, что говорит об ограниченном словарном запасе.

При исследовании состояния грамматической стороны речи выявлено, что лучше всего дети справились с заданием на изменение имен существительных по числам, наибольшие трудности возникли при употреблении предлогов, при словообразовании. В задании на словоизменение наблюдались такие ошибки: изменение по числам имен существительных: колесо – колесы; ошибки в употреблении предложно-падежных конструкций (отсутствие предлогов под, над, около и другие), ошибки в согласовании существительных с числительными. При согласовании имен существительных с прилагательными ошибки были единичными, исправлялись детьми самостоятельно. При изменении глаголов в форме настоящего времени по числам и родам выявлены такие ошибки, как «Фонарь светил – лампа (светило) – солнце (светила). При выполнении заданий на словообразование дети лучше справились с заданием на образование имен существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, но при этом у некоторых детей отмечаются ошибки: пуговица – пуговичка. При образовании прилагательных также допущены ошибки: относительных: из картона – картоночный, притяжательных: лисиный – лисья, беличье – белочный. Ниже всего показатели при выполнении заданий на образование приставочных глаголов. При исследовании синтаксиса выявлено, что дети составляют преимущественно простые нераспространенные предложения, отвечают неполно, могут нарушать порядок слов в предложении.

При исследовании связной речи выявлен низкий уровень монологической речи, особенно умений составлять рассказ-описание, текст-рассуждение, пересказ текста, составлять полный связный рассказ из личного опыта. При выполнении задания по пересказу знакомой сказки было выявлено, что ни один ребенок не смог правильно и самостоятельно выполнить с сохранением смысловых связей между событиями, описанием героев, передачей последовательности событий с сохранением причинно-следственных связей. Для составления пересказа им требовалась постоянная помощь со стороны экспериментатора, отмечалось нарушение последовательности, трудности составления описания или характеристики героев, событий, использование простых предложений, ограниченность словаря прилагательных и наречий. Например, Аня выбрала для пересказа сказку «У страха глаза велики». В процессе пересказа девочка путала действующих лиц, не могла описать их, называла только бабушку, внучку. Не смогла объяснить смысла сказки, нарушала последовательность появления действующих героев. Использовались простые предложения «существительное + глагол», недостаточно применялись наречия и прилагательные для описания действий и героев сказки.

При выполнении задания по составлению рассказа с опорой на личный опыт было выявлено, что дети затруднялись составить рассказ даже с помощью наводящих вопросов. Дети отвечали односложно, не смогли передать содержание рассказа из личного опыта, пропускали определенные фрагменты, нарушали последовательность событий. Рассказ отличается простым перечислением событий или характеристик, отмечаются смысловые и грамматические ошибки, нарушение связности повествования. Например, Косте было предложено рассказать о том, какая у него любимая игра. Ребенок долго выбирал, назвал игру «прятки», рассказал, что играет в нее дома с братом и сестрой, но при этом не смог составить связный рассказ,

ограничился перечислением действий: «мы прячемся», «Настя ищет». Мальчик отвечал только на наводящие вопросы.

Кроме того, особенностью связной речи детей с ОНР является также несформированность умений правильного грамматического конструирования речевого высказывания, выбора грамматической формы слова, синтаксического оформления предложения. Предложения детей, как правило, являются односложными, без использования определений, обстоятельств, дополнений. Затруднено использование сложных предложений, в которых отражаются временные и пространственные связи. Также у детей выявлен низкий уровень языкового анализа и синтеза.

По итогам проведенной диагностики устной речи выявлено, что у большинства детей младшего школьного возраста с ОНР нарушены лексико-грамматический строй и связная речь. У детей с речевыми нарушениями отмечаются ошибки при назывании предметов, действий, качеств по специально подобранным картинкам, назывании предмета по его описанию, при подборе синонимов, при назывании обобщенных слов по группе однородных предметов; нарушения, несформированность навыков словоизменения и словообразования; сложности при выполнении заданий на грамматическое структурирование; недостатки связной речи; низкий уровень языкового анализа и синтеза.

Третье направление исследования было направлено на изучение зрительного восприятия детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня. Высокого уровня у детей не выявлено, средний уровень показали 4 детей, уровень ниже среднего 4 детей, низкий уровень – 4 детей. У детей отмечаются ошибки в назывании «зашумленных» изображений, «зашумленных» букв, узнавание правильно и неправильно (зеркально) написанных букв; узнавание букв, наложенных друг на друга; узнавание стилизованных букв. Лучше всего дети справились с заданием букв, изображенных пунктиром, недописанных букв; конструирование и

реконструкция печатных букв из составляющих их элементов. Изучение уровня сформированности зрительной памяти проводилось с помощью заданий в игровой форме на отгадывание, какой игрушки или предмета не стало на столе (игры типа: «Что пропало?», «Что прибавилось?», «Сделай, как было»). Успешно справились с заданием 4 детей.

Четвертое направление исследования было направлено на изучение состояния пространственных представлений о собственном теле, пространственного гнозиса и праксиса детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня. Высокий уровень выявлен у 1 ребенка, средний уровень показали 2 детей, уровень ниже среднего 6 детей, низкий уровень – 3 детей. Больше всего ошибок дети допустили при определении предметов, расположенных слева или справа относительно собственного тела, при определении правой и левой руки, при показе предметов, находящихся в кабинете, справа, слева, вверху, внизу, впереди, сзади. Отмечается низкий уровень умений употреблять предлоги, связно отвечать на вопросы.

Пятое направление исследования было направлено на изучение состояния общей, артикуляционной, произвольной мимической и тонкой ручной моторики детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня. Высокий уровень выявлен у 2 детей, средний уровень показали 3 детей, уровень ниже среднего 6 детей, низкий уровень – 1 ребенок. В ходе исследования были получены результаты, свидетельствующие о специфических особенностях разных сторон моторно-двигательного развития детей с ОНР. Анализ данных позволяет утверждать: крупная моторика (двигательная память и внимание, переключаемость движений и самоконтроль при выполнении двигательных проб; произвольное торможение движений; статическая и динамическая координация движений; пространственная организация заданных движений) является недостаточно развитой у детей с речевыми нарушениями. Также у детей при выполнении заданий на обследование состояния артикуляционной,

мимической моторики и тонкой ручной (пальцевой) моторики выявлены нарушения выполнения действий с предметами (невозможность выложить узор мозаики по образцу, нанизать на нитку бусины, самостоятельно застегнуть пуговицы; сложности при укладывании спичек в коробок; нарушения при выполнении задания на вычерчивание вертикальных палочек в разлинованной тетради), в выполнении различных пальцевых проб.

Шестое направление исследования было направлено на изучение состояния мыслительных операций детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня. Высокий уровень выявлен у 1 ребенка, средний уровень показали 4 детей, уровень ниже среднего 6 детей, низкий уровень – 1 ребенок. По результатам исследования мыслительных операций выявлено, что дети обладают недостаточным уровнем развития способности к логическому мышлению, способности устанавливать причинно-следственные связи в наглядной ситуации, операций анализа, синтеза, сравнения, умения делать обобщения. Дети не могут удерживать в памяти слова и цифры, что говорит о недостаточном объеме слуховой кратковременной памяти.

Экспериментальное изучение функционального базиса чтения позволило нам получить следующие результаты.

Уровень сформированности всех структурных компонентов функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня можно определить как недостаточный для овладения навыком чтения (таблица 2, рисунок 2).

Таблица 2 – Уровни сформированности всех структурных компонентов функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня

Уровень	Количество детей	
	чел.	%
Высокий	2	17
Средний	4	33
Ниже среднего	4	33
Низкий	2	17

Полученные данные свидетельствуют о том, что у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня не сформированы речевые и неречевые функции, от которых зависит процесс формирования навыка чтения.

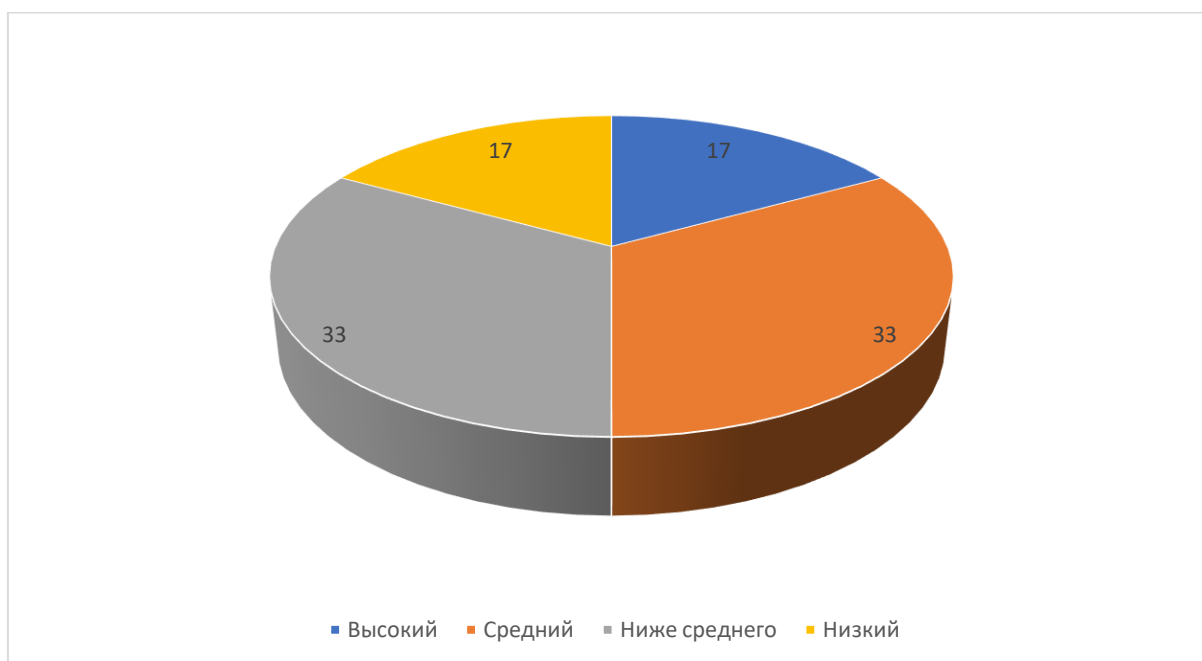


Рисунок 2 – Уровни сформированности всех структурных компонентов функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня

На основании полученных результатов была выявлена необходимость в проведении работы по формированию функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня на уроках литературного чтения.

Таким образом, данные исследования позволяют говорить о недостаточной сформированности всех структурных компонентов функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня. Это показывает, что необходимо проводить коррекционную работу по формированию речевых и неречевых функций, от которых зависит успешность овладения навыком чтения.

2.3 Содержание коррекционной работы по формированию функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня на уроках литературного чтения

В соответствии с результатами проведенного исследования были определены направления коррекционной работы по формированию функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня:

1. Корректирование фонематических процессов (фонематический слух, фонематический анализ и синтез).
2. Развитие устной речи (звукопроизношения, лексико-грамматической стороны речи, связной речи, языкового анализа и синтеза).
3. Развитие зрительно-пространственных функций, зрительного гнозиса.
4. Развитие артикуляционной, мелкой и общей моторики.
5. Развитие мыслительных операций, познавательных процессов (внимание, память).

В соответствии с каждым направлением коррекционной работы был разработан комплекс упражнений по коррекции функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на уроках литературного чтения (2 класс).

Данные упражнения можно включать в структуру урока на следующих этапах:

1. Подготовительная работа к восприятию художественного произведения.

Задачи:

– образовательные: вызвать интерес к теме урока; настроить учащихся эмоционально соответственно содержанию текста; уточнять и расширять представления о явлениях и событиях, изображенных в произведении; ввести младших школьников в лексический материал произведения; познакомить с жизнью писателя, вызвать интерес к писателю, его творчеству;

– коррекционные: развивать речевые и неречевые компоненты функционального базиса чтения – устную связную речь, лексико-грамматический строй речи, познавательные процессы (память, внимание, мышление).

В данный этап урока можно включать упражнения и игры на развитие фонематического слуха, на обогащение словарного запаса и ознакомления со значением новых слов, на развитие умений строить связное монологическое высказывание, строить диалог (отвечать на вопросы учителя, высказывать свое мнение и отношение к художественному произведению).

Приемы работы педагога:

– рассказ учителя о писателе, демонстрация его портрета, рекомендация книг представленного автора – развитие умений воспринимать информацию на слух, развитие зрительной и слуховой памяти, речевого слуха;

– беседа с целью выяснения и дополнения представлений и знаний детей по теме произведения – развитие умений отвечать на вопросы, строить полный и связный ответ, правильно строить предложения (развитие лексико-грамматической стороны речи, связной диалогической и монологической речи);

- свободные высказывания учащихся с целью вызвать активность учащихся и привлечь к изложению фактов, событий из своего личного опыта – развитие связной речи, умение составлять рассказ с опорой на личный опыт;

- сообщение учителя о событиях, положенных в основу произведения, об эпохе, в которой происходит действие, знакомство со словами без понимания которых невозможно осознанное восприятие произведения – обогащение словарного запаса;

- прослушивание аудиоматериалов, просмотр видеоматериалов, рассматривание сюжетных и пейзажных картин под руководством учителя
- развитие неречевых компонентов функционального базиса чтения, зрительно-пространственных представлений.

2. Первоначальное знакомство с содержанием произведения.

Задачи:

- образовательные: формирование целенаправленного и осознанного первичного восприятия текста, развитие навыка чтения (технической и смысловой стороны чтения) при чтении вслух, про себя;

- коррекционные: развивать речевые и неречевые компоненты функционального базиса чтения – устную связную речь, лексико-грамматический строй речи, познавательные процессы (память, внимание, мышление), моторику (артикуляционная моторика – чтение вслух, общая моторика – физминутки по теме изучаемого произведения).

Приемы работы педагога:

- вопросы, направленные на выяснение фактического содержания произведения, общего впечатления от художественного текста, понимания познавательной сущности произведения, понимания отношения автора к изображаемым событиям) – развитие устной связной речи;

- беседа по впечатлениям от прочитанного – развитие устной связной речи.

3. Этап анализа художественного произведения.

Задачи:

– образовательные: формирование умений анализировать текст художественного произведения (анализ героев, композиции, изобразительных средств языка);

– коррекционные: развивать речевые и неречевые компоненты функционального базиса чтения – устную связную речь, лексико-грамматический строй речи, познавательные процессы (память, внимание, мышление).

В данный этап урока можно включать упражнения и игры на развитие связной речи, умений работать с текстом, составлять рассказ-описание, текст-рассуждение.

Приемы работы педагога:

– подбор в тексте материала для рассказа о герое, составить выборочный рассказ о нем (с помощью учителя), сопоставить героев по поступкам и оценить их – развитие связной речи;

– задание на деление текста на части и составление плана рассказа – развитие связной речи;

– знакомство с приемами изображения образов писателем (образными словами и выражениями, сравнениями, эпитетами, метафорами) – развитие фонематического слуха, обогащение словарного запаса;

– работа с иллюстрацией к тексту – развитие зрительно-пространственных функций;

– игры и упражнения на развитие артикуляционной, мелкой и общей моторики – на материале новых слов, включение физминуток, пальчиковых игр с опорой на сюжет произведения.

План описания героя может включать следующие опорные пункты:

– внешний облик;

- описание обстановки, в которой он живет;
- поступки героя и мотивы его поведения;
- его мысли;
- особенности речи;
- описание картины природы, помогающей понять настроение героя;
- отношение персонажа к окружающим и к событиям, о которых повествует автор;
- отношение окружающих к герою;
- отношение автора к герою;
- личностное отношение к герою.

Пересказ текста проводится по плану:

1. Прочитай внимательно рассказ.
2. Подумай над его содержанием.
3. Читай сначала и задавай себе вопросы: о ком (о чем) говорится в начале рассказа, что говорится об этом?
4. Скажи, где начинается и заканчивается I часть, докажи это.
5. Озаглавь I часть.
6. Так же ищи следующие части.

Виды пересказа: подробный, выборочный, сжатый.

Для облегчения составления описания и пересказа можно использовать метод наглядного моделирования, где пункты плана обозначаются условными знаками.

4. Этап вторичного синтеза.

Задачи:

- образовательные: уточнение идеи произведения; осмысление читательской позиции учащихся;
- коррекционные: развивать речевые и неречевые компоненты функционального базиса чтения – устную связную речь, лексико-

грамматический строй речи, познавательные процессы (память, внимание, мышление).

Приемы работы педагога:

- беседа по прочитанному произведению – развитие связной речи;
- выборочное чтение – формирование навыка чтения;
- соотнесение идеи произведения с пословицей – развитие мыслительных операций;
- творческие работы по следам прочитанного (деятельность детей, которая реализовывает их собственное художественное отношение к прочитанному) – рисование, графическое иллюстрирование (развитие зрительно-пространственных функций), выразительное чтение по ролям, драматизация, словесное рисование (развитие устной речи).

Рассмотрим некоторые упражнения, которые можно использовать на уроках литературного чтения.

1. Развитие фонематических процессов (фонематический слух, фонематический анализ и синтез.

Упражнения:

– «Помоги гласным и согласным подружиться». Соедини их так, чтобы получились слова: О Ж-К У Д-М М-Ш-Н- А КН-ГШК-ЛЬН-К И ХВ-СТ-К Р-Н-Ц Ы Л-ДКЕ

– «Из каждого слова убери по одной букве». Сделай это так, чтобы из оставшихся получилось новое слово: полк краска склон экран беда тепло (кол) (каска) (слон) (кран) (еда) (поле)

– «В начало слова или его конец добавь букву, чтобы получилось новое слово». Какие звуки обозначаются этими буквами? РОЗА Г ПАР К ВОЛ К УТКА Ш ОСЫ К СТОЛ Б

– «Соедини слова правого и левого столбиков так, чтобы образовались новые слова»:

БАЛ	РАК
ПРИЗ	КОТ
ВОЗ	ГЛАС
БОЙ	РОТ
КОН	ВОЙ
БАНК	КОН

– «Вкусные слова». Представь, что у тебя день рождения. Тебе необходимо накрыть стол. Но, выбирая лакомства, помни, что названия их должны состоять из двух и трех слогов: халва бублики чай лимон вафли виноград вишня мандарины.

На уроках литературного чтения может быть введена речевая зарядка, которая помогает решить следующие задачи: установить прочные связи между зрительными и речедвигательными образами слогов и слов, дифференцировать сходные единицы чтения, накопить в памяти слоги и слова. Во время речевой зарядки можно использовать следующие виды упражнений:

– дифференциация сходных слогов и слов. са - за ма - мя гол - кол со - зо мо - мё гора - кора су - зу му - мю игра - икра

– чтение слогов по подобию. А о у на но ну за эо зу ла ло лу При выполнении этого задания учитель должен обращать внимание учащегося на то, как образованы слоги, расположенные столбиком: они все с одной и той же гласной, т.е. положение губ при произнесении отдельного гласного и слога с этим гласным одинаково;

– чтение слов по подобию. мак майка Ваня рак зайка Маня бак гайка Таня. В процессе неоднократного воспроизведения подобных подборок в памяти учащихся быстрее накапливаются зрительные образы слов, узнаваемые ими сразу, с первого взгляда;

– чтение слов с наращиванием согласных: низ - вниз плыл - всплыл чай - чайник бил - вбил плеск - всплеск двор - дворник лез - влез копал - вскопал рыба – рыба;к;

– чтение слогов и слов с подготовкой. а - ан - бан - бант е - се - сер - серп о - то - сто - стол - столб с - то - сто - ит - стоит з - ва - зва -ли - звали г - на-гна-ли-гнали;

– чтение слов, полученных путем перестановки букв или отличающихся одной-двумя буквами. пила - липа карп - парк коза - коса палка - лапка гора - рога ужи - лужи кукла - кулак рыбак - рыбка верь - зверь волос - слово ручка - круча мышка – мошка;

– чтение однокоренных слов, отличающихся друг от друга одной из морфем. сад-садик ход-выход яма - ямка копал - копнул решила - решала купал – купался;

– чтение слов, начинающихся с одной и той же приставки, но имеющих разные корни. накормил унёс напиллил увёз намазал увёл Подобные задания закрепляют навык чтения слов с трудными слоговыми структурами, отрабатывают ритм, темп чтения, четкость артикуляции. Их хоровое проговаривание организует школьников и создает в классе эмоциональный настрой.

2. Развитие устной речи (звукопроизношения, лексико-грамматической стороны речи, связной речи, языкового анализа и синтеза).

Многие учащиеся во время чтения не умеют регулировать свое дыхание. Для исправления этого недостатка и служит дыхательная гимнастика. Примеры упражнений:

– вдох носом – выдох через рот. Вдох – задержка дыхания – выдох. Вдох – выдох по порциям;

– «гудок приближается и удаляется»: вдох – на выдохе произносим М-М-М-М; Н-Н-Н-Н;

– «рычание собаки»: вдох – на выдохе Р-Р-Р-Р;

– «воздух, выходящий из проколотой шины велосипеда»: С-С-С-С;

– «свеча»: ровный и медленный выдох, затем глубоко вдохнуть, остановиться и медленно дуть на пламя воображаемой свечи;

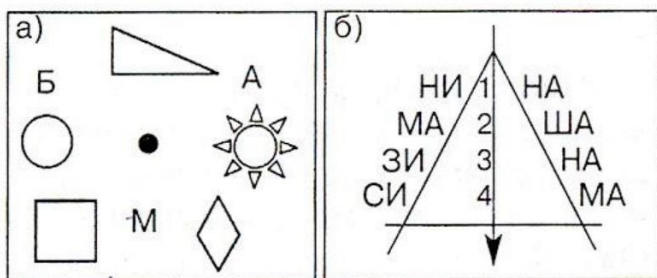
– «погаси свечу»: интенсивный прерывистый выдох, следом вдох, секундная задержка дыхания, затем короткими толчками три раза выдохнуть: фу-фу-фу;

– «летела муха около уха: Ж-Ж-Ж. Летела оса около носа: С-С-С. Летел комар и звенел: з-з-з. Сел на лоб, мы его хлоп – и поймали: з-з-з. Пусть летит!».

3. Развитие зрительно-пространственных функций, зрительного гнозиса.

Упражнения, развивающие боковое зрение и отработывающие прямой взгляд:

– для того чтобы дети смогли понять суть терминов «боковое зрение» и «прямой угол», им предлагается, не отводя взгляда от одной строчки, перечислить предметы, которые попадают в поле зрения справа, слева, сверху, снизу:



– таблица Шульте (размер 20x20 см)

8	20	7	22	16
3	5	12	14	17
9	1	10	24	15
18	6	11	19	13
21	25	23	4	2

Алгоритм использования: 1) как можно быстрее назови все числа по порядку от 10 до 25, указывая карандашом или пальчиком; 2) старайся запоминать расположение сразу двух-трех следующих друг за другом чисел. Помни! Глаза смотрят в центр таблицы, в число 10, а видят ее всю целиком;

– «Робот». Встречая новое, труднопрочитываемое слово, ребенок не может воспользоваться боковым зрением и читает слово по слогам, нередко при этом искажая его. Слово печатается крупно на доске, на концах букв рисуются шарики-контакты. У роботов, как известно, своих мыслей нет, они выполняют только заложенную в них программу: звучать в том месте, на которое направлена указка. Вначале указка, а с ней и прямой взгляд передвигаются по слову медленно, затем скорость с каждым новым повтором слова возрастает, и дети прочитывают слово целиком, без ошибок. Для того чтобы добиться умения не только узнавать такие слова в дальнейшем и проговаривать их, но и ориентироваться прямым взглядом в слове, упражнение усложняется. Учитель с большей скоростью проводит указкой по различным частям слова (в направлении чтения), дети же должны успеть проговорить именно показанный участок.

4. Развитие артикуляционной, мелкой и общей моторики.

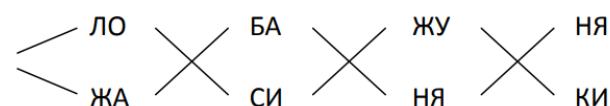
Упражнения на развитие подвижности речевого аппарата:

– «звуковая разминка»: читаем быстро, смотрим внимательно: ОИЭ АОЕЯ ЕАЁИО ЯОЮ АЮОЕ ЭЁЮЯУ ЫЯЮ УЁЮУ ЮУАОЮ;

– читаем гласные с ударением на одном из них: ЕАОЕУЫИЭ, ЕАОЕУЫИЭ, ЕАОЕУЫИЭ и т.п. Можно разнообразить это упражнение, произнося слоги сначала с ударением на 1-й слог, потом на 2-й и 3-й: ДА'-ДА-ДА, ДА-ДА'-ДА, ДА-ДА-ДА';

– сделав глубокий вдох, на выдохе читаем 15 согласных одного ряда (звуками): Б К З С Т Р М Н В Л Н Х;

– читаем цепочку слогов:

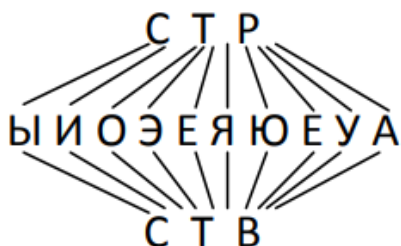
ЛИСА 

– читаем слова с наращиванием:

ПО - ВАР, ЖАР, СМЕЙ, ПЕЙ, ШЁЛ, ВЁЛ

У детей младшего школьного возраста с ОНР слабо развит артикуляционный аппарат, что тормозит быстрое чтение, поэтому можно использовать такие упражнения:

- чтение сочетаний двух-трех согласных с гласными:



- читаем медленно, в умеренном темпе, убыстряя темп: ЖЗИ ТНО КТРИ ДРУ ЗБИ СТРУ;

- восстанови окончания слов. Для этого нужно прочитать в быстром темпе написанные на доске предложения с закрытыми окончаниями слов, по ходу чтения восстанавливая их. Например: Вороб_ сидел_ на ветк_ и чирикал_

- скороговорки. Лена искала булавку. Булавка упала подлавку. Под лавку залезть было лень, Искала булавку весь день: а) прочитай скороговорки орфографически; б) прочитай скороговорки орфоэпически; в) работа с табличками: дети читают скороговорку в соответствии с заданием:

тихо	громко	шепотом	немое кино произносят беззвучно
------	--------	---------	------------------------------------

5. Развитие мыслительных операций, познавательных процессов (внимание, память).

Упражнения, развивающие логическое мышление, способствуют развитию скорости мышления в процессе чтения, его осознанности.

– Выполни математическое действие и прочитай слово: ЛОД+ИМ-МО+ВАН-Л = ? (диван) ВЕР+ЛИС+ТУ-УС+О-ИЛ+ЛЕТ=? (вертолет)

– Переставь буквы: В лесу на сосне дисит теляд. Хвостом упирается в остлв ереавд. Носом по стволу стучит, уорк билотд, букашек ищет. (В лесу на сосне сидит дятел. Хвостом упирается в ствол дерева. Носом по стволу стучит, кору долбит, букашек ищет.)

– «Поиск». Сможешь ли ты найти связь между двумя, на первый взгляд, не связанными друг с другом событиями? Объясни, как все происходило. Собака погналась за курицей. Школьники не смогли поехать на экскурсию.

– Учимся выражать мысли другими словами. Упражнение направлено на то, чтобы научить ребенка оперировать словами. Нынешняя зима будет очень холодной. Нужно передать эту же мысль без искажения, но другими словами. Ни одно из слов данного предложения не должно использоваться в новых предложениях.

– Составление предложений с тремя словами, не связанными между собой по смыслу: озеро медведь карандаш: Мы нарисовали карандашом, как медведь на лесном озере ловит рыбку.

Упражнения, развивающие оперативную память, устойчивость внимания:

– найди лишнюю букву: О, И, Б, Я, У. Можно из старых газет вырезать любые тексты и раздать их детям. Задание: сегодня мы вычеркиваем только букву И. Завтра – другую и т.д.;

– найди лишнее слово. Прочитай. Обоснуй свой выбор. СЛОН МЕДВЕДЬ ТИГР ЛЕВ БАБОЧКА КОШКА;

– «Фотоглаз». За 20 секунд дети должны взглядом «сфотографировать» слова и ответить на вопрос «Есть ли среди этих слов...?» Например: ОРЕХ РУЧЕЙ ПЕРЬЯ РАЗОГНАЛСЯ ТРОПИЧЕСКИЕ ОШЕЛОМЛЁННЫЙ;

– «Да или нет?» Дети слушают предложения и определяют, может ли это быть. Если да, то когда, где, почему? Если нет, то требуется доказательно это объяснить. Выпал снег, Алеша вышел загорать. Автомобиль свистел с прежней скоростью и уходил вперед. Это упражнение нацелено на внимание к тексту, его сознательное освоение, умение быстро схватить смысл читаемого, точно построить высказывание;

– «Дополни предложение»: Кот мяукал...

Таким образом, по каждому направлению коррекционной работы были подобраны упражнения, которые позволят сформировать речевые и неречевые функции, которые входят в функциональный базис чтения. Это будет в дальнейшем способствовать формированию навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Выводы по второй главе

Экспериментальная работа проводилась с целью исследования состояния функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня. В процессе исследования изучался уровень сформированности речевых и неречевых процессов детей (6 разделов), которые входят в функциональный базис чтения: речевой слух, устная речь, зрительно-пространственные функции, артикуляционная моторика, мыслительные операции.

Результаты исследования показали, что уровень сформированности всех структурных компонентов функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня можно определить как недостаточный для овладения навыком чтения. На основании полученных результатов была выявлена необходимость в проведении работы по формированию функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня на уроках литературного чтения.

В соответствии с результатами проведенного исследования были определены направления коррекционной работы по формированию функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня: развитие фонематических процессов (фонематический слух, фонематический анализ и синтез, устной речи, зрительно-пространственных функций, артикуляционной моторики, мыслительных операций, познавательных процессов (внимание, память).

В соответствии с каждым направлением коррекционной работы был разработан комплекс упражнений по коррекции функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на уроках литературного чтения. Данные упражнения можно включать в структуру урока как подготовительный этап к чтению.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что функциональный базис чтения составляют как речевые компоненты (фонематические процессы, звукопроизношение, лексико-грамматический строй) и неречевые компоненты (пространственные представления, познавательные процессы и другие). На протяжении онтогенеза происходит формирование функционального базиса чтения, благодаря чему в младшем школьном возрасте происходит развитие навыка чтения.

Общее недоразвитие речи – это вид речевого нарушения, при котором наблюдается позднее появление речи в онтогенезе, сниженный объем словарного запаса по сравнению с возрастной нормой, нарушения звукопроизношения, фонематических процессов, нарушение грамматического строя и связной речи. Третий уровень общего недоразвития речи отличается недостаточностью развития фонетической и лексико-грамматической стороны речи с наличием обиходной развернутой речи. Также у детей с ОНР отмечается наличие вторичных нарушений психических функций, которые составляют неречевой компонент функционального базиса чтения.

Особенности овладения детьми с общим недоразвитием речи чтением обусловлены недостаточной сформированностью высших психических функций, всех сторон речи, что обуславливает замедленный темп чтения, нарушение навыка чтения (технической и смысловой стороны чтения), пропуски букв, слогов, слов, недостаточную выразительность чтения. У детей с общим недоразвитием речи наблюдаются ошибки чтения как технические, так и смысловые, которые выражаются в непонимании прочитанного, в трудности объяснении значения слова, ответов на вопросы по содержанию текста, подборе картинок, соответствующих прочитанному.

Обучение детей чтению является одним из основных задач уроков литературы. Оно направлено как на разрешение общеобразовательных и

воспитательных задач, так и на овладение самим навыком чтения. На уроках литературного чтения необходимо проводить работу по формированию как речевых компонентов функционального базиса чтения (фонематическое восприятие, звукопроизношение, обогащение словаря и другие), так и неречевых (пространственные представления, познавательные процессы и другие) посредством различных заданий и упражнений с текстом.

Экспериментальная работа проводилась с целью исследования состояния функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня. В процессе исследования изучался уровень сформированности речевых и неречевых процессов детей (6 разделов), которые входят в функциональный базис чтения: речевой слух, устная речь, зрительно-пространственные функции, артикуляционная моторика, мыслительные операции.

Результаты исследования показали, что уровень сформированности всех структурных компонентов функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня можно определить как недостаточный для овладения навыком чтения. На основании полученных результатов была выявлена необходимость в проведении работы по формированию функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня на уроках литературного чтения.

В соответствии с результатами проведенного исследования были определены направления коррекционной работы по формированию функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня: развитие фонематических процессов (фонематический слух, фонематический анализ и синтез, устной речи, зрительно-пространственных функций, артикуляционной моторики, мыслительных операций, познавательных процессов (внимание, память).

В соответствии с каждым направлением коррекционной работы был разработан комплекс упражнений по коррекции функционального базиса

чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на уроках литературного чтения. Данные упражнения можно включать в структуру урока как подготовительный этап к обучению чтению.

Таким образом, цель исследования достигнута, поставленные задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азова О. И. Анализ результатов исследования лексического запаса в речи детей с моторной алалией / О. И. Азова // Актуальные проблемы психологического знания. – 2016. – № 2 (39). – С. 101–107.
2. Александрова Н. Ш. Импрессивная (сенсорная) алалия / Н. Ш. Александрова, О. А. Александрова // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2016. – Т. 116, № 11. – С. 114–120.
3. Атрохова Т. В. Динамика психологической структуры смыслового чтения как деятельности (в начальной школе) / Т. В. Атрохова // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – Т. 2. № 3. – С. 257–263.
4. Батышева Т. Т. Алалия. Причины, характерные особенности, диагностика / Т. Т. Батышева, С. А. Суворова, С. В. Гиленкова // Детская и подростковая реабилитация. – 2016. – № 1 (26). – С. 45–49.
5. Белоусова М. В. Сенсорная алалия: речевой онтогенез, клинические проявления, подходы к диагностике и коррекции / М. В. Белоусова, В. А. Меркулова // Практическая медицина. – 2016. – № 8 (100). – С. 13–18.
6. Бенедиктова Л. В. Обследование детей с нарушениями письменной речи / Л. В. Бенедиктова, Р. И. Лалаева // Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения : сб. метод. рекомендаций. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2011. – С. 54–62.
7. Бондаренко Г. И. Развитие умений смыслового чтения в начальной школе / Г. И. Бондаренко // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 1. – С. 91–93.
8. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи / Г. А. Волкова. – Санкт-Петербург : Детство, 2010. – 311 с.

9. Выготский Л. С. Педагогическая психология : собрание сочинений / Л. С. Выготский, В. В. Давыдова. – Москва : Аст, 2014. – 671 с.
10. Гвоздев А. Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка [Электронный ресурс] / А. Н. Гвоздев. – Режим доступа: <http://sdo.mgaps.ru/books/K6/M7/file/2.pdf>.
11. Горбуль Л. В. Опыт обучения смысловому чтению / Л. В. Горбуль // Педагогический поиск. – 2016. – № 10. – С. 24–26.
12. Григорьева А. К. Смысловое чтение учебного и научного текста. Теория и практика / А. К. Григорьева, И. И. Московкина. – Москва : Флинта ; Наука, 2016. – 174 с.
13. Григорьева И. В. Дислексия и ЗПР : коррекционная работа в условиях логопункта начальной общеобразовательной школы / И. В. Григорьева // ПРОчтение: дислексия в XXI веке. / под ред. О. А. Величенковой, А. В. Лагутиной. – Москва : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2020. – С. 59–64.
14. Дворникова Т. В. Психолого-педагогическая характеристика при алалии / Т. В. Дворникова // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза / научные редакторы И. А. Филатова, О. Г. Нугаева. – Екатеринбург, 2014. – С. 214–219.
15. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения [Электронный ресурс] / Т. Г. Егоров. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/1669205/page:87/>
16. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов : пособие для логопеда / Л. Н. Ефименкова. – Москва : ВЛАДОС, 2011. – 334 с.
17. Жинкин Н. И. Психолингвистика : избранные труды / Н. И. Жинкин ; сост. К. Ф. Седов. – Москва : Лабиринт, 2012. – 287 с.

18. Жукова Н. С. Логопедия. Основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва : Эксмо, 2011. – 288 с.
19. Залецкая С. Е. Мониторинг уровня сформированности смыслового чтения / С. Е. Залецкая // На путях к новой школе. – 2013. – № 1. – С. 94–96.
20. Иванова В. Е. Формирование стратегий смыслового чтения на уроках литературного чтения в начальной школе / В. Е. Иванова // Национальная Ассоциация Ученых. – 2015. – № 2-5 (7). – С. 105–107.
21. Илющенко Е. А. Смысловое чтение как механизм социализации младших школьников / Е. А. Илющенко // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2017. – Т. 8, № 1. – С. 165–170.
22. Исаева О. В. Обучение смысловому чтению младших школьников / О. В. Исаева // Успехи современной науки. – 2016. – Т. 1, № 10. – С. 7–9.
23. Ковшиков В. А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления / В. А. Ковшиков. – Санкт-Петербург : КАРО, 2006. – 304 с.
24. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : Речь, 2012. – 330 с.
25. Лалаева Р. И. Нарушение чтения и пути их коррекции у младших школьников / Р. И. Лалаева. – Санкт-Петербург : Союз, 2012. – 218 с.
26. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей : избранные труды / ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – Москва : Логос, 2009. – 224 с.
27. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А. А. Леонтьев. – Москва : МПСИ, 2014. – 535 с.
28. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : Владос, 2014. – 678 с.
29. Макарова Л. Н. Смысловое чтение как метапредметный результат обучения младших школьников / Л. Н. Макарова // Научный электронный журнал Меридиан. – 2017. – № 4 (7). – С. 32–34.

30. Мусатова А. С. Обучение смысловому чтению детей младшего школьного возраста / А. С. Мусатова // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2017. – Т. 8, № 1. – С. 158–164.

31. Оморокова Н. Н. Преодоление трудностей чтения и письма [Электронный ресурс] / Н. Н. Оморокова. – Режим доступа: <https://ru.book.cc/book/3283844/eaa45c>.

32. Смирнова И. А. Логопедия: иллюстрированный справочник / И. А. Смирнова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2019. – 232 с.

33. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : дети с нарушением интеллекта и моторной алалией / Е. Ф. Соботович. – Москва : Классикс стиль, 2003. – 160 с.

34. Трауготт Н. Н. Лингвистический анализ афазии и алалии в работах В. К. Орфинской / Н. Н. Трауготт // Специальное образование. – 2019. – № 3 (55). – С. 12–35.

35. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/>

36. Филичева Т. Б. Нарушения речи у детей [Электронный ресурс] / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/3/0317>

37. Хватцев М. Е. Логопедия: работа с дошкольниками [Электронный ресурс] : книга для родителей / М. Е. Хватцев. – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/185284/>

38. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / под ред. Г. В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2008. – 239 с.

39. Шереметьева Е. В. Логопедия. Алалия как системное недоразвитие речи : учебно-методическое пособие / Е. В. Шереметьева. – Челябинск, 2017. – 106 с.

40. Ястребова А. В. Учителю о детях с недостатками речи / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина, Т. П. Бессонова. – Москва, 1997. – 129 с.