



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮрГГПУ»)

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

Логопедическая работа по формированию навыка чтения у детей
младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.03.03

Специальное (дефектологическое) образование, профиль «Логопедия»

Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

84 % авторского текста
Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована
«18» 12 2019 г.
зав. кафедрой СПП и ПМ
Дружинина Лилия Александровна

Выполнила:

Студентка группы ОФ-406/101-4-1
Кизерова Екатерина Витальевна

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

Челябинск
2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	6
1.1 Чтение как вид письменной речи	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	12
1.3 Формирование навыка чтения у детей младшего школьного возраста	16
1.4 Нарушения чтения у детей с общим недоразвитием речи	21
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	25
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	26
2.1 Организация и содержание экспериментального изучения чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	26
2.2 Особенности чтения детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	28
2.3 Содержание логопедической работы по формированию навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	38
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	49
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	51
ПРИЛОЖЕНИЕ	55

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время большое количество детей, встречается с различными трудностями обучения в начальной школе. По оценкам психологов И.В. Дубравиной, Л.С. Цветковой, О.В. Елецкой на успеваемость влияет множество факторов. Самым главным из них является – овладение навыком чтения. Проблема нарушений письма и чтения – одна из самых актуальных для школьного обучения детей с общим недоразвитием речи, поскольку письмо и чтение из цели превращается в средство дальнейшего получения знаний учащимися [3]. По данным А.А. Алмазовой, Г.В. Бабиной и др. 32% дошкольников и школьников входят в условную группу риска возникновения нарушений чтения и 30% детей составляют особую группу риска. Из этого следует, что больше половины детей, поступающих в первый класс, нуждается в специальной коррекционной помощи для успешного усвоения программного материала по разделу «Письмо и чтение» [32].

Чтение – сложный комплексный вид деятельности, состоящий из ряда операций. Достаточно полно навык чтения может характеризовать совокупность нескольких его параметров: способ, скорость, правильность, автоматизированность и понимание прочитанного [37].

Нарушения чтения и письма среди детей с общим недоразвитием речи довольно распространены. Так, по данным А. Н. Корнева, это расстройство встречается у 50% детей, обучающихся во вспомогательных школах. У мальчиков нарушения чтения выявляются в 4-6 раз чаще, чем у девочек [9].

Р. Е. Левина, Р. И. Лалаева указывали на то, что недостаточное развитие навыка чтения может сказываться на успеваемости ребенка в школе. Скорость чтения у отстающих, неуспевающих детей гораздо ниже нормы, а это вызывает негативное отношение к самому процессу чтения, так как информация плохо усваивается и чтение, как правило, становится

механическим, без понимания материала. Таким детям трудно овладеть учебной программой по всем предметам, особенно по русскому языку [10].

Современные знания о дислексии (нарушении чтения) в нашей стране связаны, главным образом, с идеями А. Н. Корнева, Р. И. Лалаевой, М. Н. Русецкой, Т. А. Алтуховой.

По мнению Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Л. Ф. Спириной в основе нарушений чтения и письма у детей с общим недоразвитием речи лежит недостаточность устной речи, произвольности психических процессов, мелкой моторики рук, телесной схемы и чувства ритма [34].

Значимость указанной проблемы для коррекционной педагогики определила выбор темы исследования «Логопедическая работа по формированию навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня».

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать необходимость логопедической работы по формированию навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Объект исследования: процесс формирования навыка чтения у младших школьников.

Предмет исследования: особенности логопедической работы по формированию навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня с учетом причин и механизма его нарушения.

Задачи:

1. Изучить и проанализировать специальную литературу по теме исследования.

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

3. Определить методы и приемы логопедической работы по формированию навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Методы:

1. Анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования.

2. Изучение медико-психолого-педагогической документации.

3. Качественный анализ экспериментальных данных.

4. Подбор методов и приемов коррекции на основании литературных источников.

База исследования: МБОУ «С(К)ОШ №11 г. Челябинск». В исследовании приняло участие 5 учеников первого класса, имеющих общее недоразвитие речи III уровня.

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

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

1.1 Чтение как вид письменной речи

Существует две формы речи: устная и письменная. Письменная речь – это вербальное общение при помощи письменных текстов [27]. Разница между устной и письменной речью наблюдается в грамматическом и стилистическом отношениях. Кроме того, главным отличием является то, что письменная речь использует графику.

Чтение является видом письменной речи. Вопросам чтения посвящено большое количество работ психологов, педагогов, лингвистов и физиологов. Именно на мультидисциплинарной основе сформировалось современное представление об этой психической функции. Из этого следует, что чтение – это сложный психофизиологический процесс, направленный на расшифровку и понимание письменного сообщения [30].

Выделяют две стороны чтения: техническую и смысловую. Т. Г. Егоров отмечал, что основное значение в процессе чтения имеет понимание читаемого, но без техники чтения этот процесс невозможен. Поэтому этот сложный акт должен рассматриваться только с учетом обеих сторон [7]. Они взаимосвязаны и уровень развития одной стороны влияет на развитие другой.

Чтение, являясь деятельностью, невозможно без мотива. Учебным мотивом младших школьников будет овладение операциональным составом навыка чтения и применение полученных умений в собственной деятельности.

После возникновения мотива к чтению ученик начинает ориентироваться в задании, знакомиться с условиями чтения, в результате чего определяется цель деятельности. В зависимости от цели чтение может

осуществляться вслух или «про себя». В первых классах начальной школы дети используют чтение вслух, так как именно этот вид чтения способствует поэтапному формированию и автоматизации всех его технических операций [30].

В процессе чтения происходит перевод информации из графического кода в устноречевой. Поэтому первой операцией является зрительное восприятие графической информации. Во время чтения глаза двигаются вдоль строки короткими скачками – саккадами. Между ними существуют паузы, во время которых и происходит восприятие зрительной информации [33].

Моторный компонент зрения (передвижение глаз) составляет только 5% всего времени чтения. Остальные 95% времени занимает гностический компонент зрения. Из этого следует, что скорость чтения зависит от объема информации, воспринятой за время фиксации взора. Это, в свою очередь, зависит от автоматизированности навыка чтения. Объем воспринятой информации у опытного читателя будет сильно отличаться от объема восприятия у начинающего [30].

Кроме саккад и фиксаций существуют и регрессивные движения глаз – возвращение взора в начало следующей строки или к уже прочитанному. Они необходимы для перехода к новой строке, а также для того, чтобы уточнить понимание смысла. Частота этих движений так же зависит от уровня автоматизированности навыка чтения [30].

Отмечают также и антиципирующие движения глаз – «забегаение» вперед текста для прогнозирования содержания читаемого. Это делает процесс чтения более точным [29].

Описанные глазодвигательные механизмы являются неосознанными, произвольными. Однако, как и большинство навыков, они должны пройти стадию произвольного овладения [4]. В начале обучения детям сложно контролировать движения глаз, именно поэтому они подключают прослеживание текста пальцем [30].

М. Н. Русецкая указывает на то, что «чтение – это процесс перевода информации из одного кода в другой». Это означает, что зрительное восприятие графем при чтении сопровождается их переводом в акустический и речедвигательный аналог [30]. Следовательно, в основе чтения лежит взаимодействие зрительного, речедвигательного и речеслухового анализаторов [6].

Для понимания специфики обучения чтению детей и механизмов возникающих при этом ошибок необходимо подробнее остановиться на особенностях русской звукобуквенной системы письменности. Фонетическая система русского языка включает в себя 42 фонемы: 6 гласных и 36 согласных. Для обозначения 42 фонем в русском алфавите существует 33 буквы. Такое несоответствие связано с отсутствием в нем букв для обозначения мягких фонем. Эта особенность обуславливает слоговой принцип русской графики. Он заключается в том, что отдельно взятая буква почти никогда не может быть прочитана, так как ее прочтение зависит от следующей буквы. Именно поэтому в современной методике обучения грамоте принят слоговой принцип чтения [30].

На первом этапе овладения навыком чтения ведущей является операция установления связи между звуком устной речи и буквой.

На втором этапе происходит овладение навыком слогослияния. При чтении опорой звукослияния служит гласный звук, который несет функцию слогаобразования и определяет произношение предшествующего согласного звука. В этом процессе важную роль играет фонематическое восприятие.

На третьем этапе овладения чтением выделенные слоги ребенок синтезирует в целое слово. На этом этапе появляется «орфоэпическое» чтение. В русском языке многие слова пишутся и произносятся по-разному. При прочтении таких слов дети должны соотнести написание слова с нормами его произношения, что возможно только при развитой устной речи.

Этапы последовательного укрепления оперативных единиц чтения, связанных с овладением ребенком различными способами чтения описаны Т. Г. Егоровым [7]. Остановимся на них подробнее при рассмотрении формирования навыка чтения.

Таким образом, глазодвигательный механизм, зрительный прогноз, установление связи между звуком и буквой, фонематическое восприятие и достаточный уровень развития устной речи обеспечивают техническую сторону чтения, которая, в свою очередь, создает условия для формирования смысловой стороны чтения.

По мнению Н. Г. Морозовой в понимании прочитанного можно выделить два плана: план значения и план смысла. План значения выражается в значениях слов, словосочетаний, предложений и связях между ними. В нём содержится фактическое содержание текста. План смысла, в свою очередь, отражает личностное отношение к тому, о чем говорится в тексте [21]. Формирование смысловой стороны чтения у ребенка начинается с плана значений и постепенно, по мере автоматизации технических операций чтения развивается план смысла.

Смысловая сторона чтения формируется параллельно с технической. На этапе слогослияния техническая сторона предшествует смысловой, так как понимание осуществляется после синтеза слогов в слова. При овладении синтетическим способом чтения появляются смысловые догадки. Это означает, что на этом этапе овладения навыком чтения смысловая сторона опережает техническую. У опытного читателя чтение становится антиципирующим, то есть предвосхищающим смысл. В этом случае смысловая сторона так же ведет за собой техническую, создавая для нее наиболее благоприятные условия, положительно влияющие на правильность и скорость чтения [37].

Т. Г. Егоров, Л. С. Цветкова, Л. И. Тикунова и другие ученые отмечают, что для формирования смысловой стороны чтения необходим достаточный уровень развития лексической стороны речи, овладение

грамматическими представлениями языка, развитый кругозор, объем оперативной памяти, позволяющий удержать все композиционные элементы текста и сохранить последовательность событий [30].

Кроме того, важным показателем, интегрирующим уровни овладения технической и смысловой сторонами чтения, является его выразительность, которая развивается на более поздних этапах овладения навыком чтения [30].

Рассмотрим психофизиологические механизмы чтения. Согласно теории, разработанной А. Р. Лурия, П. К. Анохиным и другими, любая высшая психическая функция является сложной системой, работа которой обеспечивается рядом взаимосвязанных мозговых зон [2].

По определению К. В. Судакова, «функциональные системы – динамические саморегулирующиеся центрально-периферические организации, все составные компоненты которых взаимодействуют достижению различных полезных для организма приспособительных результатов» [35]. В основе этих организаций – определенные структуры и зоны головного мозга.

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

- избирательная активация,
- переработка зрительной информации,
- переработка слухоречевой информации,
- переработка кинестетической информации,
- переработка зрительно-пространственной информации,
- серийная организация движений, обслуживающих чтение,
- программирование, регуляция и контроль операций чтения [30].

А. Р. Лурия выделил три блока мозга, осуществляющие все психические функции: блок регуляции тонуса и бодрствования, блок

приема, переработки и хранения информации и блок программирования, регуляции и контроля психической деятельности [18].

В состав блока регуляции тонуса и бодрствования входит избирательная активация. Она обусловлена работой стволовых и подкорковых образований мозга. Эти отделы создают энергетическую базу, необходимую для целенаправленной деятельности. Кроме того, структуры первого блока поддерживают функцию внимания [17].

Блок приема, переработки и хранения информации отвечает за переработку зрительной, зрительно-пространственной, слухоречевой и кинестетической информации. В этот блок мозга входят задние отделы коры головного мозга. Отличительной особенностью второго блока мозга является его иерархическая структура: он содержит первичные, вторичные и третичные поля.

Переработка зрительной информации осуществляется затылочными отделами полушарий мозга. Точное зрительное восприятие может обеспечить только совместная деятельность левого и правого полушарий [30].

Переработка слухоречевой информации осуществляется височными отделами коры головного мозга. Ее первичные поля принимают всю слуховую информацию, которая перерабатывается вторичными, гностическими полями левого полушария. Именно с работой гностических зон височной области левого полушария связаны процессы фонематического восприятия, а также слухоречевая память [18].

Переработка кинестетической информации происходит в теменной доле коры головного мозга. Первичные и вторичные поля теменной доли обеспечивают афферентную основу любого движения [18].

В третичных полях блока приема, переработки и хранения информации происходит переработка зрительно-пространственной информации. Данный компонент функциональной системы чтения лежит в основе оптической дифференциации букв, а также обеспечивает

ориентировку на читаемой странице, соблюдение последовательности слов, строк и так далее [37].

Блок программирования, регуляции и контроля психической деятельности обеспечивает серийную организацию движений, программирование и контроль чтения, которые проявляются в артикуляционных и произвольных глазодвигательных движениях [18]. Структуры данного блока также имеют иерархическую организацию.

Таким образом, процесс чтения – это сложная деятельность, состоящая из большого количества операций, которые регулируются совместной работой различных зон головного мозга. Для успешного овладения навыком чтения к определенному возрасту у ребенка должны быть сформированы глазодвигательные механизмы, зрительный гнозис, фонематическое восприятие, развита устная речь, лексико-грамматическая сторона речи, а также другие высшие психические функции (внимание, память и мышление).

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

В логопедии существует две классификации нарушений речи: клинико-педагогическая и психолого-педагогическая. Общее недоразвитие речи (ОНР) выделяется во второй классификации, автором которой является Р. Е. Левина. Под этим термином у детей с сохранным слухом и интеллектом понимают такую форму речевого нарушения, при котором нарушено формирование всех сторон речевой системы, то есть смысловой и звуковой [14].

Первое теоретическое обоснование общего недоразвития речи было разработано Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Г. А. Каше, Л. Ф. Спириной, Г. И. Жаренковой и др. в 50-х-60-х годах XX века. Позднее над этой

проблемой работали такие ученые, как А. В. Ястребова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина.

Основными симптомами ОНР является более позднее, чем у сверстников, появление речи, ограниченный активный и пассивный словарный запас, речевые аграмматизмы, нарушения звукопроизношения и фонематических процессов. Главной особенностью речи таких детей является то, что нарушения проявляются во всех компонентах речевой системы (смысловая и звуковая стороны).

Общее недоразвитие речи может быть у детей с дизартрией, ринолалией и алалией. Дети с данными нарушениями имеют различную структуру дефекта. Самую многочисленную группу детей с ОНР составляют дети с дизартрическими расстройствами. Причиной этих расстройств являются очаговые поражения мозга. При дизартрии первичным дефектом является нарушение двигательного механизма речи за счет органического поражения центральной нервной системы. Вторичные дефекты появляются при отсутствии ранней коррекционной помощи или в более тяжелых случаях дизартрии. К вторичным дефектам относятся нарушения фонематических процессов, лексико-грамматической стороны речи, нарушения чтения и письма [28].

Логопедическое заключение ставится на основе двух классификаций. Правильно определенные первичный и вторичный дефекты составляют основу успешной коррекционной работы.

Для понимания клинической картины ОНР рассмотрим классификацию, разработанную Е. М. Мастюковой. Она выделяет три группы детей.

К первой группе относятся дети с неярко выраженными неврологическими нарушениями (нарушения мышечного тонуса, недостаточная дифференциация движений).

Для детей второй группы характерно сочетание общего недоразвития речи с неврологическими синдромами. Например, внутричерепная

гипертензия, церебрастения, гипотонический, дистонический синдромы и др. [26].

К третьей группе относят детей с ярко выраженным недоразвитием речи, которое обусловлено органическим поражением центральной нервной системы. Например, дети с алалией, имеющие органическое поражение речевых зон коры больших полушарий [36].

В психологической картине нарушения наблюдаются особенности формирования эмоционально-волевой, умственной и сенсорной сфер. У детей отмечаются аффективные вспышки и трудности поведения.

На первом году жизни такие дети беспокойны, много плачут и требуют к себе постоянного внимания. У них отмечаются нарушения сна, аппетита, предрасположенность к срыгиванию и рвотам.

В дошкольном и школьном возрасте они беспокойны, склонны к раздражительности, колебаниям настроения, суетливости. Часто проявляют грубость и непослушание. Двигательное беспокойство усиливается при утомлении. Некоторые склонны к реакциям истероидного типа: бросаются на пол и кричат, добиваясь желаемого. Другие пугливы, заторможены в новой обстановке, избегают трудностей и плохо приспосабливаются к изменению обстановки.

Для многих детей с ОНР характерно замедленное формирование пространственно-временных представлений, оптико-пространственного гнозиса, фонематического анализа и конструктивного праксиса [20].

Отмечаются затруднения в устойчивости и распределении внимания, быстрая истощаемость, снижение речевой памяти. У детей с более выраженными нарушениями речи выявляются ограниченные возможности развития познавательной деятельности. Это объясняется тем, что речь тесно связана с остальными психическими процессами [18]. Следовательно, недоразвитие речи может замедлять психическое развитие ребенка.

Кроме того, детям с ОНР присущи некоторые особенности развития двигательной сферы. Отмечается плохая координация движений, моторная неловкость, медленный темп выполнения последовательности движений.

Речевые расстройства при ОНР могут быть различной степени выраженности: от полного отсутствия экспрессивной речи до развернутой речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. В зависимости от этого ученые выделяют четыре уровня ОНР [11]. Остановимся на описании III уровня речевого развития.

Данный уровень характеризуется наличием развернутой фразовой речи с отдельными элементами лексико-грамматических и фонетических нарушений. В этот период становятся заметны недостатки развития чтения и письма [14].

Характерным являются нарушения произношения звуков позднего онтогенеза (свистящие, шипящие, соноры) в виде искажений и замен. Нарушения слоговой структуры слова (пропуски, перестановки, персеверации, антиципации, контаминации) [5]. В активном словаре детей имеются преимущественно глаголы и существительные. Недостаточное количество качественных и относительных прилагательных, слов, обозначающих категорию состояния. В связной речи преобладают простые распространенные предложения. Отмечаются особенности грамматического строя речи: ошибки в согласовании слов, в использовании предлогов.

Понимание речи у детей с ОНР III уровня приближается к норме. Несмотря на это, отмечаются трудности понимания значений приставок, суффиксов и окончаний, понимание сложных логико-грамматических структур [16].

Таким образом, дети с общим недоразвитием речи III уровня имеют развернутую фразовую речь с элементами лексико-грамматических и фонетических нарушений. У данной категории детей часто имеется

неврологическая симптоматика и своеобразие эмоционально-волевой и познавательной сфер.

1.3 Формирование навыка чтения у детей младшего школьного возраста

Как было сказано ранее, для успешного формирования навыка чтения у ребенка к началу школьного обучения должно быть сформировано зрительно-пространственное восприятие, звуковая и лексико-грамматическая стороны речи, развиты высшие психические функции (внимание, память, мышление). Поэтому большое значение имеет подготовка к обучению грамоте, проводимая в дошкольных образовательных учреждениях.

Выделяют следующие направления работы по подготовке к обучению грамоте:

1. Знакомство со словом – вычленение слова как самостоятельной смысловой единицы из потока речи.
2. Знакомство с предложением – выделение его как смысловой единицы из речи.
3. Знакомство со словесным составом предложения – деление предложения на слова и составление из слов (2–4) предложений.
4. Знакомство со слоговым строением слова – членение слов (из 2–3 слогов) на части и составление слов из слогов.
5. Знакомство со звуковым строением слов, формирование навыков звукового анализа слов: определение количества, последовательности звуков (фонем) и составление слов с определенными звуками, понимание смысла о различительной роли фонемы [1].

Как правило, дети к 6-7-летнему возрасту приобретают достаточный уровень общего и речевого развития и обладают определенной готовностью к обучению грамоте.

Готовность ребенка к обучению грамоте определяется возможностью переключения внимания от семантики слова к его звуковому составу – к умению осуществлять звукобуквенный анализ слова [8].

Обучение грамоте по звуковому аналитико-синтетическому методу в современной школе продолжается в течение трех месяцев и одной-двух недель. Этот промежуток времени разделяется на три периода: добукварный (подготовительный) период – шесть дней, букварный – десять недель и послебукварный – до двух недель.

В добукварном периоде происходит знакомство ребенка со школой, учебными принадлежностями, проводится работа над словом, предложением и рассказом, а также выполняются упражнения, тренирующие руку для письма. Проводится звуковой анализ слов, которому уделяется особое внимание, так как дети должны иметь элементарные представления о звуковой природе речи к началу изучения букв. Это необходимо для успешного овладения навыками письма и чтения.

В букварном периоде дети усваивают чтение и письма всех букв. Это осуществляется в определенной последовательности. Больше месяца дети читают по букварю отдельные слова и простые тексты. Только на третьем месяце обучения дети переходят к чтению текстов, которые могут вызвать у них интерес [19].

На первом этапе букварного периода проводится звуковой анализ слогов и слов, работа по развитию фонематического слуха, формирование основ слогового чтения, а также письмо букв, обозначающих усвоенные звуки. Кроме того, детей учат следить за строкой, не терять ее. То есть проводится работа по развитию глазодвигательных навыков.

На втором этапе букварного периода так же проводится звукобуквенный анализ и синтез, но добавляется выделение мягких согласных, звуки с более сложной артикуляцией, вводятся звонкие и

глухие согласные. Также усложняется задача слогового чтения – появляются новые типы слогов.

На третьем этапе происходит знакомство с чтением йотированных букв, с употреблением разделительных ь и ъ. К концу данного этапа ребенок должен уметь читать слогами, соблюдать основные орфоэпические нормы при повторном прочтении слов и текстов и понимать прочитанное.

В послебукварный период совершенствуются основные элементы навыка чтения: правильность, автоматизированность, выразительность, понимание прочитанного. Большое внимание уделяется тихому чтению [19].

Рассмотрим этапы формирования навыка чтения более подробно. В работе «Психология овладения навыком чтения» Т. Г. Егоров отмечает, что чтение, являясь частью письменной речи, формируется позже устной на основе обучения, то есть на основе длительного и целенаправленного обучения различать буквы, соединять их в слова и узнавать их в тексте. Как правило, это происходит в подготовительной группе детского сада или в школьный период [7].

Формирование сложных навыков у человека происходит длительное время. Как правило, происходит плавный переход от одного этапа развития к другому. Поэтому условно выделяют три этапа овладения сложными навыками: аналитический, синтетический и этап автоматизации.

На первом этапе происходит освоение частей целого. Механизмы навыка находятся в начальной стадии.

На втором этапе, синтетическом, происходит опора на уже полученные знания. Целое перестает быть суммой его частей, определяются его особенности.

Третий этап является закрепляющим. В это время происходит уточнение полученных ранее знаний.

Именно с этой точки зрения рассматривается процесс формирования навыка чтения. Т. Г. Егоров разделил первый, аналитический, этап на две ступени: ступень овладения буквенными обозначениями и ступень слоگو-аналитического (слогового) чтения. Второй этап – синтетический, он обозначил как ступень становления синтетических приемов чтения. И третий – автоматизации, представлен ступенью синтетического чтения.

Для того, чтобы ребенок успешно овладел буквенными обозначениями, необходима база, состоящая из определенных знаний и умений, которые будут использоваться педагогом как средство обучения [7]. Базу представляет общее развитие ребенка: высокий уровень развития речевой системы, который предполагает достаточно сформированные фонематические процессы (фонематический слух, восприятие, анализ и синтез) и лексико-грамматическую сторону речи; развитый зрительный анализ и синтез; сформированные пространственные представления.

На ступени овладения буквенными обозначениями дети должны уметь разделять слова на звуки и слоги, и должно быть сформировано представление о фонеме, чтобы научиться соотносить букву с определенным звуком. Именно поэтому в период подготовки к обучению грамоте ребенку необходимо в достаточной степени овладеть фонематическими процессами.

При условии успешного овладения фонематическими процессами формируется представление о графеме. Так как буквы сложны по своему графическому составу, детям необходимо научиться их различать. При опознавании буквы производится оптический анализ составляющих ее элементов. Большое количество букв отличаются лишь по различному пространственному расположению элементов. Следовательно, для правильного опознавания букв необходим достаточный уровень развития пространственных представлений. Кроме того, основой усвоения оптического образа буквы является зрительная память, поэтому для

успешного овладения представлениями о графеме необходим высокий уровень развития зрительного гнозиса.

После усвоения графемы единицей зрительного восприятия является буква. При чтении ребенок соединяет буквы в слог, а слоги в слова. В этот период ребенок испытывает трудности в слитном чтении слогов, так как ему необходимо сопоставить букву с определенным звуком, представить слог устной речи, который состоит из тех же звуков и правильно его произнести.

На этой ступени присутствуют трудности понимания прочитанного. Для этого детям необходимо произнести прочитанное слово вслух повторно. При чтении предложения каждое слово читается изолированно, поэтому понимание связи слов в предложении происходит с трудом [11].

Следующая ступень – слоговое чтение. На этой ступени дети быстрее узнают буквы, соединяют их в слоги и соотносят их с соответствующими звуковыми комплексами. Единицей чтения выступает слог. Ребенок все еще читает слово по частям, поэтому только после прочтения он осмысливает слово.

На этой ступени начинает появляться смысловая догадка, в основном в конце слова.

Далее ребенок переходит на ступень становления целостных приемов восприятия. На этой ступени происходит процесс перехода от аналитического чтения к синтетическому. Ребенок начинает слитно читать знакомые слова, но все еще происходит послоговое чтение малознакомых слов. Темп чтения возрастает, все большее значение приобретает смысловая догадка. Вследствие этого появляется большое количество ошибок: заменяются окончания слов, сами слова.

Постепенно ребенок переходит в ступень синтетического чтения. В этот период ребенок читает целыми словами или группами слов. Техника чтения находится на достаточно высоком уровне и главной задачей выступает понимание и осмысление прочитанного. Смысловая догадка

происходит на уровне предложения и текста в целом, определяется логикой всего рассказа. Количество ошибок при чтении сокращается.

На последнем этапе формирования навыка чтения все еще имеются трудности в понимании прочитанного. Полное понимание прочитанного происходит, когда ребенку знакомы все слова в тексте и он осознает связи между ними. Следовательно, необходим высокий уровень развития лексико-грамматической стороны речи [11].

Таким образом, перед началом формирования чтения необходима подготовка к обучению грамоте, которая закладывает основы дальнейшего обучения ребенка. Само формирование навыка чтения происходит в три этапа: аналитический (включает в себя ступень овладения буквенными обозначениями и ступень слогового чтения), синтетический и этап автоматизации.

1.4 Нарушения чтения у детей с общим недоразвитием речи

В литературе для обозначения нарушений чтения используются термины «алексия» – полное отсутствие способности к чтению, и «дислексия» – частичное нарушение процесса чтения. При афазиях термин «дислексия» не используется [12].

В клинико-педагогической классификации речевых нарушений дается следующее определение дислексии: «Дислексия – это частичное специфическое нарушение процесса чтения, проявляющееся в затруднениях опознания и узнавания букв, в затруднениях слияния букв в слоги и слогов в слова, в аграмматизме» [25, с. 15].

Как видно из определения, дислексия характеризуется стойким, повторяющимся характером ошибок. Как правило, это проявляется в заменах, перестановках и пропусках букв, слогов, морфем [11].

Как было сказано ранее, на готовность к обучению грамоте влияет общее психическое развитие ребенка, в частности уровень развития устной

речи. Р. Е. Левина рассматривала нарушения чтения как результат недостаточной подготовленности предыдущих ступеней языкового развития [13]. Р. И. Лалаева и другие исследователи так же указывали на связь нарушений речи с возникновением дислексии [12].

Р. Е. Левина [12], Р. И. Лалаева [13] и др. считают, что нарушения устной речи и нарушения письменной речи имеют одинаковую этиологию и составляют единый патогенез. В более легких случаях проблемы начинают проявляться позднее, при овладении письменной речью, в более тяжелых – ранее, при формировании устной. Также исследователи указывают на связь нарушений фонематических процессов с трудностями на первой ступени усвоения навыка чтения.

А. Н. Корнев указывает на то, что у 50-60% детей с тяжелыми нарушениями речи трудности в овладении чтением превышают тяжесть нарушений устной речи и сохраняются после компенсации устно-речевых расстройств [9].

Из работы А. Н. Корнева можно сделать вывод о том, что ОНР мешает ребенку на начальных ступенях овладения навыком чтения – при усвоении буквенного обозначения звуков. Это удлиняет во времени ступень усвоения буквенных обозначений. Если же к этому присоединяются нарушения межанализаторной интеграции, недостаточность зрительной памяти и восприятия, трудности в усвоении пространственных отношений, то возникает специфическая дислексия [9].

Кроме того, нарушения чтения могут проявиться и на более позднем этапе – при формировании синтетического чтения. Эти нарушения связывают с недостатками лексико-грамматического строя речи. В одном случае это может быть вызвано трудностями установления синтаксических связей в предложении, в другом – с трудностями восприятия морфологической структуры слова. Эти нарушения чтения называют аграмматической дислексией. Чаще всего данный вид дислексии встречается у детей с ОНР. В таких случаях ограниченный словарный

запас и особенности грамматической стороны речи обуславливают трудности понимания прочитанного [11].

Таким образом, наличие у детей общего недоразвития речи, это может привести к трудностям овладения навыком чтения на определенном этапе обучения. Следовательно, следующий этап будет проходить в более длительный срок.

Как было сказано ранее, функциональная система письма и чтения формируется постепенно. Механизмы, ее обеспечивающие, созревают в целом к началу школьного обучения. В старшей и подготовительной группах детского сада подготовка к обучению грамоте может носить многосторонний и систематический характер и обеспечивать рациональное распределение усилий по совершенствованию уже сформированных функций и «подтягиванию» незрелых. Если такую работу не обеспечить, дети могут попасть в группу риска развития дислексии.

Анализ современных публикаций показывает, что выявляемые затруднения чтения у детей в одних случаях носят временный характер и преодолеваются в процессе обучения грамоте, в других случаях они являются стойкими, что предполагает планирование и проведение мероприятий коррекционной направленности [32].

Трудности временного характера свидетельствуют о задержке темпов формирования базовых предпосылок письма и чтения. В этом случае можно говорить о необходимости дополнительной помощи первокласснику со стороны учителя и родителей. При отсутствии систематической целенаправленной пропедевтической работы трудности письма и чтения приобретают устойчивый характер, что отрицательно сказывается на академической успеваемости ученика. [32].

Таким образом, овладение навыком чтения – долгий процесс. В первом классе у детей происходит формирование данного навыка. Его несформированность может привести к возникновению дислексических расстройств.

В соответствии с современными представлениями о дислексии выделяют три её вида: оптическая, фонематическая и аграмматическая [11].

При оптической дислексии наблюдается неустойчивость зрительного восприятия и представлений. Дети плохо усваивают буквы, не устанавливают связь между звуком и буквой, поэтому одну и ту же букву они воспринимают по-разному. При чтении могут отмечаться перестановки букв и слов, смешения букв.

Причиной фонематической дислексии является прежде всего несформированность функции фонематического анализа. При чтении данный вид дислексии проявляется пропусками, перестановками, добавлениями и заменами звуков и слогов.

При аграмматической дислексии причиной является недоразвитие грамматических обобщений у ребенка. Они проявляются в искажениях и заменах суффиксов, окончаний, приставок в словах при чтении [11].

Таким образом, нарушение усвоения навыка чтения происходит на различных этапах развития. Наиболее часто это происходит на первом и втором этапах. С такими трудностями можно столкнуться в 1-2 классах. Отсутствие коррекционной помощи на ранних этапах обучения может привести к появлению стойких нарушений чтения – дислексии. Именно поэтому важно своевременно выявлять детей из группы риска возникновения дислексических расстройств и оказывать всестороннюю коррекционную помощь.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Чтение – это вид письменной речи, сложный навык, формирующийся позже устной речи на основе обучения, то есть на основе длительного и целенаправленного обучения различать буквы, соединять их в слова и узнавать их в тексте.

Основными предпосылками успешного освоения навыка чтения (техники и понимания прочитанного) являются: достаточный уровень сформированности фонематических процессов, лексико-грамматической стороны речи, зрительного гнозиса и развитие высших психических функций (память, внимание, мышление).

У детей с общим недоразвитием III уровня отмечается наличие развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматических и фонетических нарушений. Часто имеется неврологическая симптоматика и своеобразие эмоционально-волевой и познавательной сфер.

У данной категории детей имеются трудности в обучении грамоте, в частности в формировании навыка чтения. Большинство авторов отмечает связь ОНР с трудностями формирования навыка чтения. Недоразвитие психических функций, в частности речи, на более ранних этапах приводит к нарушениям на последующих – появлению дислексических расстройств. Поэтому важно оказывать логопедическую помощь при обучении грамоте.

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

2.1 Организация и содержание экспериментального изучения чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Экспериментальная работа по изучению особенностей чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня проводилась на базе МБОУ «С(К)ОШ №11 г. Челябинск». В исследовании приняло участие 5 учеников первого класса, имеющих логопедическое заключение «общее недоразвитие речи III уровня».

Обследование навыка чтения на этапе его формирования необходимо для предупреждения развития дислексии. Как указывают авторы, коррекция дислексии наиболее успешна в раннем ее начале. Профилактика является еще более эффективной мерой, позволяющей предупредить развитие этих расстройств [9].

Выделяют первичную и вторичную профилактики дислексии. Первичная заключается в применении мер по снижению заболеваемости детей в раннем возрасте и в ранней диагностике и коррекции речевых нарушений детей [15]. Основой вторичной профилактики является раннее выявление предрасположенности к дислексии и проведении комплекса предупредительных и коррекционных мер [9]. Так как в исследовании принимали участие ученики 1 класса, основной задачей обследования будет выявление детей группы риска возникновения дислексических расстройств и разработка комплекса предупредительных мер.

Авторами выбранной нами методики является О. Б. Иншакова и Т. В. Ахутина. Согласно этой методике, первоклассникам предлагается выполнить 10 заданий: от чтения отдельных букв до чтения текстов.

Для получения наиболее объективных результатов нами был выполнен ряд требований:

1. Перед обследованием мы объясняли детям цель занятия и чем мы будем заниматься.

2. В процессе обследования была исключена любая помощь экспериментатора.

3. Нами были предложены тексты, напечатанные в соответствии с программными требованиями к размеру шрифта.

4. Время выполнения задания не ограничивалось [22].

Обследование навыков чтения проводилось по следующим направлениям:

1) чтение отдельных букв (сходных по оптическим или акустическим признакам);

2) чтение слогов (простых двубуквенных, трех-четырёхбуквенных);

3) чтение слов (частотных, низкочастотных, квазислов);

4) чтение текстов.

Нами подбирались тексты с учетом программного материала первого класса. После прочтения текста детям задавались вопросы для изучения уровня понимания прочитанного [22].

При обработке результатов обследования состояния навыка чтения у учащихся первых классов с ОНР III уровня, согласно используемой методике, нами производилась оценка продуктивности выполнения задания и отмечалось количество и характер допущенных ошибок.

Оценка продуктивности выполнения задания осуществляется путём подсчета общего количества правильно прочитанного материала целиком, слияниями, по буквам и с продуктивными повторами.

Таким образом, логопедическое обследование будет направлено на определение особенностей формирования навыков чтения (способа, правильности, автоматизированности и понимания). Это необходимо для выявления детей группы риска возникновения дислексических расстройств и построения комплекса предупредительных и коррекционных мер.

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

В исследовании принимали участие 5 учеников 1-го класса с общим недоразвитием речи III уровня. Далее представлен анализ навыков чтения у детей.

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

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

Испытуемый	Ошибки при чтении
Герман	Смешение П-Б, Н-Л, Щ-Ч, Ч-Ш, Ч-Ц. Забывает букву Э, Ж, Ц.
Артём	Забывает букву Ф.
Алиса	Смешение З-Э.
Иван	Смешение П-Н, П-Т, Н-Т, Ш-Щ.
Егор	Смешение Ш-Щ.

По результатам обследования чтения отдельных букв мы выявили, что у большинства детей встречаются ошибки при чтении букв. У двоих детей встречаются трудности при чтении оптически сходных букв (Ш-Щ, З-Э). Это связано с недостаточным уровнем развития зрительно-пространственного восприятия. У одного ребенка встречались замены букв, сходных по акустическим признакам (Н-Л, П-Б). Это связано с недостаточной дифференцированностью этих звуков в речи. У четырех

детей встречалось смешение букв по артикуляционным признакам (Н-Т, Ч-Ц, Ч-Ш). Это обусловлено недостатками звукопроизношения.

У одного ребенка ошибок при чтении букв не наблюдалось.

Следующим этапом эксперимента было изучение навыка чтения простых слогов. Результаты наглядно представлены в таблице 2.

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

Имя испытуемого	Способ чтения	Оценка продуктивности и (прочитано правильно)	Количество ошибок	Характер ошибок
Герман	Целиком	7	1	Смешение согласных по акустико-артикуляционному сходству.
	По буквам	2	2	
	С повторами	0	0	
Артём	Целиком	11	0	Ошибки отсутствовали.
	По буквам	0	0	
	С повторами	1	0	
Алиса	Целиком	9	0	Ошибки смешения согласных по оптическому сходству.
	По буквам	1	1	
	С повторами	0	0	
Иван	Целиком	8	1	Смешение согласных по акустико-артикуляционному и оптическому сходству.
	По буквам	1	1	
	С повторами	0	1	
Егор	Целиком	10	0	Смешение букв по оптическому сходству.
	По буквам	1	0	
	С повторами	0	1	

Из таблицы видно, что дети имеют сложности при чтении простых слогов, что обусловлено еще формирующимся навыком чтения. В большинстве случаев дети смешивали согласные по акустико-артикуляционному сходству, читали медленнее слоги, в которых встречались буквы, обозначающие смешиваемые звуки в речи.

Два ребенка допустили ошибки в слогах с буквами, смешиваемыми по оптическому сходству.

Наименьшая продуктивность чтения простых слогов наблюдается у детей, допустивших большое количество ошибок при чтении букв.

Далее проводилось изучение чтения трех- и четырехбуквенных слогов. Результаты изучения представлены в таблице 3.

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

Имя испытуемого	Способ чтения	Оценка продуктивности и (прочитано правильно)	Количество ошибок	Характер ошибок
Герман	Целиком	2	0	Пропуск букв. Смешение согласных по акустико-артикуляционному и оптическому сходству. Вставка букв.
	Слияниями	4	2	
	По буквам	2	1	
	С повторами	0	1	
Артём	Целиком	5	0	Пропуск букв.
	Слияниями	4	2	
	По буквам	0	0	
	С повторами	1	0	
Алиса	Целиком	4	0	Ошибки смешения согласных по оптическому сходству. Вставка букв.
	Слияниями	3	2	
	По буквам	2	1	
	С повторами	0	0	
Иван	Целиком	0	0	Вставка букв. Смешение согласных по акустико-артикуляционному и оптическому сходству.
	Слияниями	3	4	
	По буквам	1	2	
	С повторами	1	1	
Егор	Целиком	2	0	Смешение букв по оптическому сходству. Пропуск букв.
	Слияниями	6	1	
	По буквам	0	3	
	С повторами	0	0	

Анализ результатов исследования показал, что у троих детей наблюдается пропуск букв. Эта ошибка встречается в слогах с разделительным мягким знаком. Это объясняется тем, что на тот момент дети еще не прошли тему «мягкий знак» на уроках обучения грамоте.

Также у двоих учеников отмечались трудности чтения слогов со стечением согласных. Они добавляли гласную букву между согласными. Это обусловлено трудностью переключения артикуляционного аппарата с одного движения на другое, тем самым дети облегчали произношение стечений согласных.

Частой ошибкой являлось смешение согласных по акустико-артикуляционному и оптическому признакам.

У одного ученика количество ошибок превышает количество правильно прочитанных слогов, что свидетельствует о трудностях усвоения навыка чтения.

Преобладающий способ чтения – слияние (в-ла, гю-ль).

Следующим этапом исследования состояния навыка чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня было изучение чтения частотных слов. В таблице 4 представлены результаты обследования.

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

Имя испытуемого	Способ чтения	Оценка продуктивности	Количество ошибок	Характер ошибок
1	2	3	4	5
Герман	Целиком	4	1	Смешение согласных по акустико-артикуляционному и оптическому сходству. Вставка букв.
	По слогам	6	3	
	Слияниями	5	3	
	По буквам	1	0	
	С повторами	1	0	
Артём	Целиком	7	0	Смешение согласных по артикуляционному признаку.
	По слогам	9	1	
	Слияниями	5	0	

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5
Артём	По буквам	0	0	
	С повторами	2	0	
Алиса	Целиком	6	0	Ошибки смешения согласных по оптическому сходству. Вставка букв.
	По слогам	8	2	
	Слияниями	5	2	
	По буквам	0	0	
	С повторами	1	0	
Иван	Целиком	2	0	Вставка букв. Смешение согласных по акустико-артикуляционному и оптическому сходству. Перестановка букв.
	По слогам	3	3	
	Слияниями	5	5	
	По буквам	3	2	
	С повторами	0	1	
Егор	Целиком	5	0	Смешение согласных по акустико-артикуляционному (Р-Л) и по оптическому сходству.
	По слогам	6	4	
	Слияниями	5	3	
	По буквам	0	0	
	С повторами	1	0	

Из таблицы видно, что преобладающий способ чтения – слоговой. В более сложных словах со стечениями согласных ученики переходили на чтение слияниями.

Встречаются смешения согласных по акустико-артикуляционному и оптическому сходству, а также вставка букв в слоги со стечением согласных. У одного ребенка наблюдалась перестановка букв.

У четырех детей орфоэпическое чтение частотных слов сформировано недостаточно.

Результаты следующего этапа эксперимента представлены в таблице 5.

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

Имя испытуемого	Способ чтения	Оценка продуктивности	Количество ошибок	Характер ошибок
1	2	3	4	5
Герман	Целиком	3	0	Смешение согласных по акустико-артикуляционному и оптическому сходству. Вставка букв. Чтение без применения правил орфоэпии. Необоснованные паузы.
	По слогам	4	3	
	Слияниями	6	5	
	По буквам	1	0	
	С повторами	1	1	
Артём	Целиком	6	0	Смешение согласных по акустическому признаку. Чтение некоторых слов без применения правил орфоэпии.
	По слогам	7	1	
	Слияниями	5	1	
	По буквам	0	0	
	С повторами	3	1	
Алиса	Целиком	6	0	Ошибки смешения согласных по оптическому сходству. Пропуск согласных (Х). Необоснованные паузы. Чтение некоторых слов без применения правил орфоэпии.
	По слогам	5	2	
	Слияниями	5	3	
	По буквам	0	1	
	С повторами	2	0	
Иван	Целиком	0	0	Смешение согласных по акустико-артикуляционному (Н-Т) и оптическому сходству (Г-Т, Ш-Щ). Ошибка зрительного слежения.
	По слогам	0	5	
	Слияниями	3	5	
	По буквам	7	3	
	С повторами	1	0	

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4	5
Иван				Необоснованные паузы в словах с мягкими согласными. Чтение некоторых слов без применения правил орфоэпии.
Егор	Целиком	5	0	Смешение согласных по акустико-артикуляционному (Р-Л) и оптическому сходству (Ш-Щ). Пропуск буквы. Замена буквы. Необоснованная пауза. Чтение более сложных слов без применения правил орфоэпии.
	По слогам	6	3	
	По буквам	5	1	
	С повторами	1	1	
		1	1	

По данным, представленным в таблице, можно сделать вывод о том, что у всех детей наблюдалось смешение букв по акустико-артикуляционному и оптическому сходству. Это обусловлено недостаточной сформированностью звукобуквенного анализа и зрительно-пространственного восприятия.

Кроме того, отмечались ошибки в виде пропусков, замен и перестановок букв (у троих детей).

У четырех детей встречались необоснованные паузы. Чаще всего это происходило в словах с мягкими согласными. Это объясняется недостаточным усвоением правила обозначения мягкости согласного следующей гласной.

Наблюдалось замедление скорости чтения, переход на более низкую стадию навыка чтения (у троих детей). У большинства детей увеличилось количество ошибок при чтении.

У всех детей орфоэпическое чтение низкочастотных слов сформировано недостаточно.

Далее мы перешли к изучению чтения квазислов. Результаты представлены в таблице 6.

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

Имя испытуемого	Способ чтения	Оценка продуктивности	Количество ошибок	Характер ошибок
1	2	3	4	5
Герман	Целиком	0	0	Смешение согласных по акустико-артикуляционному и оптическому сходству. Перестановки букв.
	По слогам	3	2	
	Слияниями	3	2	
	По буквам	0	1	
	С повторами	0	1	
Артём	Целиком	2	0	Смешение согласных по акустическому и оптическому (Е-Ё) признакам.
	По слогам	4	1	
	Слияниями	2	2	
	По буквам	0	0	
	С повторами	0	1	
Алиса	Целиком	1	0	Ошибки смешения согласных по оптическому сходству. Добавление букв.
	По слогам	3	0	
	Слияниями	5	0	
	По буквам	0	2	
	С повторами	0	1	
Иван	Целиком	0	0	Смешение согласных по акустико-артикуляционному (Н-Т) и оптическому сходству (Ш-Щ, Е-Ё). Перестановка букв.
	По слогам	2	1	
	Слияниями	4	3	
	По буквам	0	1	
	С повторами	1	0	
Егор	Целиком	1	0	
	По слогам	2	1	

Продолжение таблицы 6

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Егор	Слияниями	3	2	Смешение согласных по акустико-артикуляционному (Р-Л) и оптическому сходству (Ш-Щ).
	По буквам	1	1	
	С повторами	1	0	

По результатам обследования мы выявили, что у всех учеников наблюдалось смешение букв по акустико-артикуляционному и оптическому сходству, что обусловлено недостаточной сформированностью звуковой стороны речи и зрительно-пространственного восприятия. Отмечались ошибки в виде перестановок букв.

У большинства детей увеличилось количество ошибок при чтении по сравнению с чтением существующих слов.

Кроме того, наблюдалось замедление скорости чтения, переход на более низкую стадию навыка чтения (у троих детей).

Завершающим этапом эксперимента было изучение чтения. Тексты подбирались в соответствии с возрастом детей. Результаты пробы наглядно представлены в таблице 6.

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

Имя	Понимание прочитанного	Способ чтения	Характер ошибок
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Герман	+	Слияниями	Смешение согласных по акустическому и оптическому признакам. Повторение слогов перед прочтением слова целиком. Ошибки постановки ударения.
Артём	+	Слоговой	Ошибки постановки ударения. Частые повторения слов.
Алиса	+	Слияниями	Смешение согласных по оптическому признаку, добавление гласных в слогах со стечением.

Продолжение таблицы 6

1	2	3	4
Иван	-	Слияниями	Смещение согласных по оптическому и акустическому признакам. Перестановки букв. Необоснованные паузы.
Егор	+	Отрывистое слоговое чтение	Замены букв по оптическому сходству. Замены окончаний слов (смысловая догадка).

Анализ результатов исследования показал наличие большого количество ошибок у 80 % участников эксперимента. Преобладали ошибки специфического плана: замены букв, пропуски, добавления гласных и согласных, чтение угадывающего характера.

У троих учеников преобладающий способ чтения – слияниями. В этот период зрительное восприятие у детей является побуквенным. А. Трошин назвал эту ступень «подслоговым чтением» [11]. Темп чтения на этой ступени очень медленный. Процесс понимания читаемого осуществляется после того, как читаемого слово произнесено вслух.

Один ребенок находится на стадии перехода к слоговому чтению. Понимание прочитанного по-прежнему осуществляется после прочтения слова.

Один ребенок находился на ступени слогового чтения. Особенностью чтения являлось частое повторение слов для их осмысливания.

По итогам диагностики навыков чтения детей условно можно разделить на три группы:

1 группа (1 чел.). При анализе результатов исследования навыка чтения было установлено, что они находятся на ступени слогового чтения и допускают минимальное количество ошибок. Этим детей мы отнесли к категории, имеющий низкий риск возникновения дислексии.

2 группа (1 чел.). Дети данной группы находятся на этапе перехода к ступени слогового чтения. Допускали ошибки смешения букв по оптическому сходству. Эти дети представляют собой группу с повышенным риском возникновения дислексии.

3 группа (3 чел.). Дети данной группы преимущественно читали слияниями (в-ла, го-л). Это обусловлено несформированностью фонематических процессов и побуквенным зрительным восприятием. Допускалось большое количество специфических ошибок в виде смешения, перестановок и добавления букв. Этим детей мы отнесли к категории, имеющей высокий риск возникновения дислексии, что указывает на необходимость проведения с ними превентивных мероприятий.

Таким образом, результаты обследования показывают наличие у детей с ОНР III уровня риска возникновения дислексии. Это указывает на необходимость целенаправленной коррекционно-педагогической работы.

2.3 Содержание логопедической работы по формированию навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

При анализе результатов обследования навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня мы выявили, что наибольшие трудности усвоения этого навыка имеются у трех детей, они входят в группу высокого риска возникновения дислексии. Один ребенок входит в группу повышенного риска. У одного ребенка усвоение навыка чтения происходит в пределах нормы, имеются незначительные трудности.

На основании результатов исследования мы определили содержание дальнейшей коррекционной работы, в которой будут учитываться ошибки,

допущенные ребенком во время эксперимента, а также этап овладения чтением, на котором находится ребенок.

Коррекционная работа проводилась по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования для детей с тяжелыми нарушениями речи вариант 5.2, которая содержит основные задачи по обучению чтению. Мы конкретизировали задачи логопедической работы по формированию навыка чтения относительно нашего контингента детей:

- развивать фонематические процессы (слух, восприятие, анализ и синтез);
- формировать осознание единства звукового состава слова и его значения;
- корригировать дефекты звукопроизношения;
- способствовать усвоению слога как минимальной произносительной единицы;
- учить обучающихся с ТНР делению слов на слоги;
- учить определять место ударения в словах;
- формировать различение звука и буквы: буква как знак звука;
- формировать навык слогового чтения;
- формировать осознанное чтение слов, словосочетаний, предложений и коротких текстов;
- развивать выразительность чтения на материале небольших текстов и стихотворений;
- познакомить учащихся с орфоэпическим чтением.

В соответствии с задачами коррекционной работы нами были выделены следующие направления коррекционной работы:

- 1) коррекция нарушений устной речи (звукопроизношение и фонематические процессы);
- 2) упрочнение звуко-буквенных связей;

- 3) автоматизация слогослияния;
- 4) развитие выразительности чтения и правильной постановки ударения;
- 5) формирование понимания текста.

Нами были определены методы и приёмы коррекционной работы по формированию навыков чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня. При их определении мы опирались на принципы коррекционной работы:

- этиопатогенетический принцип,
- принцип учета типологических и индивидуальных образовательных потребностей обучающихся,
- онтогенетический принцип,
- принцип комплексного подхода,
- принцип поэтапности [16].

Методы и приёмы были определены в соответствии с поставленными задачами коррекционной работы и их содержание было описано в соответствии с выделенными направлениями коррекционной работы.

В первую очередь всем детям рекомендованы занятия по коррекции устной речи, так как у всех детей имелись недостатки звукопроизношения и смешение согласных по акустико-артикуляционному признаку. Кроме того, наблюдались трудности переключения с одной артикуляционной позы на другую. Согласно логопедическим заключениям все дети имеют дизартрию или минимальные дизартрические проявления.

Коррекция устной речи проводится в два этапа:

I этап – подготовительный. На этом этапе проводится развитие фонематических процессов, а также устранение недостаточности развития артикуляционной моторики.

II этап – формирование произносительных умений и навыков. На этом этапе проводится работа по устранению неправильного

звукопроизношения, дифференциации звуков, а также автоматизация звуков в самостоятельной речи [24].

Для работы на первом этапе нами были определены методы и приёмы развития слухового внимания, фонематического восприятия. С этой целью используются упражнения, направленные на различение слов, отличающихся одним парным согласным звуком. Например, игра «Вагон». Логопед показывает картинку ученику и громко называет изображение. Затем он объясняет, что будет называть картинку то правильно, то неправильно. Если дети услышат ошибку, они должны показать красную фишку, если слово произнесено верно – зеленую. Затем он произносит: «Вагон-вагон-фагон» и так далее.

Также в работе можно использовать следующий прием: перед детьми выкладывают картинки, названия которых звучат похоже или содержат смешиваемые звуки. Например, бочка, почка, коза, коса и т.д. Затем логопед называет 3-4 слова, а ученики отбираются нужные картинки и выкладывают их в определенном порядке.

Нами были определены упражнения на различение слогов. Например, приём определения лишнего слога [24]. Испытуемый Герман смешивал в речи звуки [Ш]-[Щ]. В работе с ним целесообразно использовать следующие слоговые ряды: ша-ша-ща-ша, щу-ша-щу-щу и т.д. При их прослушивании ребенок должен определить лишний слог. Также используется приём записи слогов под диктовку.

Кроме того, необходима логопедическая работа по формированию у детей звукового анализа. Она осуществляется с помощью специальных схем-квадратов различных цветов. Целесообразно начинать работу с гласных звуков, их обозначать красным цветом. Затем приступить к анализу согласных. Мягкий согласный звук обозначать зеленым цветом, а твердый – синим [24].

Для формирования фонематического анализа используются следующие задания:

- назови место звука в слове;
- отбери картинки, в названии которых определенный звук стоит на 2 (3,4) месте;
- назови место звука в ряду слов;
- проанализируй схему слова.

Одновременно с этим используются методы и приемы по устранению недостатков артикуляционной моторики. У трех детей экспериментальной группы было нарушено произношение свистящих звуков. Кроме того, у всех детей было нарушено произношение сонорных звуков. На основе этих данных были подобраны комплексы артикуляционных упражнений, которые представлены в приложении 1.

Для работы на втором этапе коррекции устной речи нами были определены методы формирования произносительных умений и навыков.

Три ребенка нуждались в постановке звука [Р]. Для этого используются такие способы: постановка по подражанию и с механической помощью [24].

Два ребенка находились на этапе автоматизации данного звука. Для этого используются следующие приёмы:

- прочитайте слоги со звуком [Р] (открытые, закрытые, со стечением);
- прочитайте слова со звуком [Р] (в начале, середине и конце слова);
- работа с деформированными предложениями;
- произнесение чистоговорок и т.д.

Три ребенка находились на стадии автоматизации шипящих звуков. Примеры упражнений на данную группу звуков представлены в приложении 2.

Следующее направление логопедической работы по формированию навыка чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня – упрочнение звуко-буквенных связей. Для этого необходимо формировать

стабильный графический образ буквы на полианализаторной основе. С этой целью широко используются упражнения, предложенные М. Монтессори, такие, как: обводка пальцем контура выпуклых рельефов букв, дермолексия (логопед «рисует» на ладони ребенка букву, а тот должен опознать ее), тактильное опознание «наждачных» букв и т. п. Дополнительная опора на кинестетический анализатор облегчает дифференциацию букв.

Для этой же цели подходит задание «Группировка стилизованных букв». Ребенку предлагают сгруппировать одинаковые буквы. Пример задания представлен в приложении 3.

Для преодоления трудности деления слов на слоги при чтении используют приём цветовой маркировки слогов. На карточке написаны предложения. Выделенные слоги обозначаются другим цветом, например, красным. Целесообразно также включать в эти занятия упражнения по делению слов на слоги. Для этого ребенку дается текст и предлагается вертикальными черточками разделить слова по слогам.

Для тренировки навыка синтеза слов из слогов при чтении необходимо развивать способность к запоминанию последовательных серий слогов и операции последующего синтеза их в симультанный комплекс. Для этого используется упражнение «собери слово». Логопед последовательно показывает ребенку карточки со слогами, из которых он мысленно должен составить слово. При этом каждая следующая карточка закрывает предыдущую. Начинать следует с двусложных слов, постепенно усложняя задание. Также используется упражнение с синтезом слов из слогов при одном постоянном и одном сменяющемся слоге. Например, ро... -са, -та, -ма и так далее.

Следующее направление работы – автоматизация слогослияния. Эффективным методом достижения этого является методика, разработанная А. Н. Корневым. При своевременном начале работы

положительного эффекта удается достичь в 60-70% случаев тяжелой дислексии [9].

На начальных этапах коррекции используется преимущественно слоговой материал. В данной методике используется полуглобальный метод. Его основное отличие от аналитико-синтетического метода заключается в том, что ребенка учат запоминать слоги целиком, как целостную единицу чтения, минуя процедуру слияния. С этой целью используются слоговые таблицы. Логопед в случайном порядке называет слоги и предлагает ребенку быстро указать соответствующий слог в таблице и прочесть его. В этом случае произнесение логопедом слога перед поиском помогает ребенку прочесть найденный слог слитно. Требование быстро найти слог понуждает ребенка к глобальному его опознанию, что намного ускоряет поиск по сравнению с побуквенным прочтением каждого слога.

На начальном этапе у детей с тяжелыми нарушениями чтения для облегчения поиска используются 9-клеточные таблицы, позднее – 16- и 36-клеточные. Примеры таблиц представлены в приложении 4. Фиксируется время, затраченное на работу с одной таблицей. Контроль эффективности коррекционной работы осуществляется по изменению времени, затраченного на одну таблицу.

Далее отрабатываются открытые слоги со стечением согласных и слова со стечением согласных. Таблица со словами используется так же.

Существует и другой способ использования слоговых таблиц. Логопед предлагает ребенку таблицы и слова, состоящие из слогов, входящих в таблицу. В процессе работы логопед по очереди называет слова, а задачей ребенка является поиск в таблице слогов, из которых они состоят, в правильной последовательности.

Для создания условий целостного опознания слов, стимуляции понимания прочитанного и развития кратковременной словесной памяти используется следующий прием. Логопед читает текст вслух по одному

предложению, а ребенок должен отыскать в таблице слова, входящие в прочитанное предложение в правильной последовательности. Материалом для занятий служит текст и таблица, составленная из слов, входящих в этот текст, но расположенных в случайном порядке.

Начинать следует с простых двусложных слов с хореической (туча, небо) и ямбической (коза, река) ритмической структурой. Далее вводятся трехсложные слова с размером амфибрахий (корова, летали, бежала), затем – дактиль (дерево, золото) и анапест (берега, пироги). В такой же последовательности вводятся слова со стечением согласных.

Для преодоления трудностей выделения слогов в слове, потери строк, повторения прочитанной части слова полезен прием чтения с «окошечком».

Сначала листком бумаги с вырезанным в нем прямоугольным отверстием размером в слог прикрывается читаемая строка. Ребенок (на начальных этапах это делает учитель) передвигает лист по строке и последовательно читает слоги, появляющиеся в «окошечке» [9].

Также в коррекционной работе необходимо предусмотреть упражнения, развивающие выразительность чтения и правильную постановку ударения. Это является четвертым направлением нашей работы. С этой целью используют специальные упражнения:

1. Чтение слов, объединенных в группы с одинаковой ритмической и слоговой структурой.
2. Чтение, дифференциация и объяснение смысла слов, различающихся только ударением (слов-омографов).
3. Чтение и исправление предложений, где нужное слово ошибочно заменено на слово-омограф.
4. Чтение-инсценировка рассказов или сказок с распределением ролей между детьми.

И. Н. Садовниковой предложен ряд упражнений, рассчитанных на обучение правильной постановки удара [31]. Упражнения представлены в приложении 5.

Последним выделенным нами направлением работы является формирование понимания текста. В работе по данному направлению контроль понимания прочитанного осуществляется путем пересказа или подбора сюжетных картинок. М. И. Оморокова, И. А. Рапопорт и И. З. Постоловский приводят обширный обучающий материал, построенный на этих принципах [23]. Они указывают на то, что главное – чтобы учащийся представлял, что он читает связный текст. Для этого необходимо показывать его признаки: целостность, связность, наличие определенной темы, заглавия, содержания, начала и конца.

Начинать следует с заглавия и темы текста. Постоянное обращение к заголовку и теме воспитывает внимание у детей к целому тексту. Формирование умения видеть заголовок и понимать его роль осуществляется с помощью серии упражнений: выбор заголовков из предложенных вариантов и соотнесение его с текстом, подбор собственного заглавия, соответствующего содержанию текста. Целесообразно вводить такой порядок способов работы: сначала прочитать текст, потом ответить на вопросы по его содержанию, далее прочитать заголовки, подумать, какой из них больше подходит, почему; проверить себя, соединить заголовок с текстом. Эти упражнения способствуют формированию умения ориентировки в теме текста. Примеры карточек с текстом представлены в приложении 6.

Для формирования умения осознавать структуру смысловых связей текста можно использовать и более сложные упражнения, которые практически закрепляют сложившиеся умения с помощью графических обозначений.

Учащиеся должны нарисовать структуру текста, изображая к каждой части овал. Каждый из овалов по размеру условно соответствует величине части. Обозначаются также и связи между ними.

Разновидностью упражнений с использованием графических схем и устных рисунков является обозначение абзацев вместе с подобранными к ним заголовками.

При работе над целостным восприятием текста сначала целесообразно формировать умение понимать предметную сторону текста – факты, события (план значений). Далее формируется навык выявления смысла читаемого (план смысла). Примеры карточек с текстами и заданиями на формирование определенного плана текста приведены в приложении 7 [23].

В результате этой работы осуществляется обратная связь «ученик-учитель», контроль и самоконтроль и формируются конкретные предметные действия, способы действия с текстом и необходимые уровни его осмысления.

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

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Следуя задачам констатирующего эксперимента, нами было осуществлено изучение особенностей навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. При проведении обследования нами была использована диагностическая методика О. Б. Иншаковой и Т. В. Ахутиной. Проведение обследования включало в себя четыре направления: чтение отдельных букв, чтение слогов, слов и текстов.

Изучив навыки чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, мы проанализировали результаты осуществления детьми заданий из констатирующего эксперимента. На основе анализа результатов мы условно разделили детей на три группы: дети с низким риском возникновения дислексии, с повышенными и высоким рисками.

В содержании логопедической работы по формированию навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня мы выделили следующие направления:

- 1) коррекция нарушений устной речи (звукопроизношение и фонематические процессы);
- 2) упрочнение звуко-буквенных связей;
- 3) автоматизация слогослияния;
- 4) развитие выразительности чтения и правильной постановки ударения;
- 5) формирование понимания текста.

Таким образом, на основе полученных данных экспериментального исследования и проанализированных методик коррекции мы определили содержание логопедической работы по формированию навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель нашего исследования заключалась в теоретическом изучении и практическом обосновании необходимости логопедической работы по формированию навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

В процессе изучения проблемы исследования нами были решены следующие задачи:

1. Анализ специальной литературы показал нам, что успешность усвоения навыка чтения зависит от сформированных предпосылок (психических и речевых). Кроме того, существуют определенные этапы формирования чтения. При наличии общего недоразвития речи затрудняется формирование предпосылок усвоения навыка чтения и вследствие этого замедляется переход от одного этапа развития к другому.

2. Изучение чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня позволило установить, что дети с речевыми нарушениями допускают большое количество специфических ошибок при чтении (замены букв, пропуски, добавления гласных и согласных), что свидетельствует о риске возникновения дислексии.

3. Учитывая результаты экспериментального исследования и проанализированной методической литературы, нами были определены методы и приёмы логопедической работы по формированию чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Коррекционная работа направлена на коррекцию нарушений устной речи, упрочнение звуко-буквенных связей, автоматизацию слогослияния, развитие выразительности чтения, а также на формирование понимания текста.

Описанные нами методы и приёмы коррекционной работы в дальнейшем можно применять в коррекционном и учебно-воспитательном

процессе с целью формирования навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

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

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Изд. 3-е, стереотип. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Ахутина, Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму [Текст] // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2001. – С. 195-212.
3. Ахутина, Т. В. Письмо и чтение: Трудности обучения и коррекции [Текст] / Татьяна Ахутина. – Москва : Сфера, 2001. – 156 с.
4. Бернштейн, Н. А. Физиология движений и активность [Текст] / под ред. О. Г. Газенко. – Москва : Наука, 1990. – 494 с.
5. Дунаева, Н. Ю. Нарушение слоговой структуры слова у детей с ОНР: Конспекты логопедических занятий с детьми с общим недоразвитием речи (ОНР) [Текст] : учеб. пособие / Н. Ю. Дунаева, С. В. Зяблова. – Москва : Издательство ВЛАДОС, 2017. – 20 с. : ил. + цв. вкл. – 16 с.: ил.
6. Егоров, Т. Г. Психологическая классификация ошибок чтения [Текст] / Т. Г. Егоров // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): учеб. пособие для студ. высш. и сред. спец. пед-их учеб. заведений: В 2 тт. Т. II / под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – С. 333–337.
7. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения [Текст] / Т. Г. Егоров ; вступ. ст., подгот. текста и коммент. В. А. Калягин. – Санкт-Петербург : КАРО, 2006. – 297 с.
8. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи [Текст] : пособие для логопеда / Галина Каше. – Москва : Просвещение, 1985. – 207 с. : ил.

9. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / Александр Корнев. – Санкт-Петербург : ИД «М и М», 1997. – 286 с.
10. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст] / Раиса Лалаева. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
11. Лалаева, Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников [Текст] / Раиса Лалаева. – Москва : Просвещение, 1983. – 136 с.
12. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция [Текст] / Р. И. Лалаева, Л. В. Бенедиктова. – Санкт-Петербург : Союз, 2004. – 224 с.
13. Левина, Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Роза Левина. – Москва, 1961. – 310 с.
14. Левина, Р. Е. Теория и практика логопедии [Текст] / Роза Левина. – Москва : Просвещение, 1967. – 213 с.
15. Логинова, Е. А. Нарушение письменной речи у младших школьников [Текст] : учеб.-метод. пособие / Е. А. Логинова, О. В. Елецкая. – Москва : ФОРУМ, 2015. – 190 с.
16. Логопедия [Текст] : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
17. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга [Текст] : монография / Александр Лурия. – Москва : Изд-во МГУ, 1962. – 768 с.
18. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Александр Лурия. – Москва : Изд-во МГУ, 1973. – 384 с.
19. Львов, М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец №2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева,

Н. Н. Светловская. – Изд. 2-е, перераб. – Москва : Просвещение, 1987. – 415 с.

20. Мастюкова, Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом [Текст] : кн. для логопеда / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. – Москва : Просвещение, 1985. – 204 с.

21. Морозова, Н. Г. О понимании текста [Текст] / Наталия Морозова // Известия АПН РСФСР. – 1947. – Вып. 7. – С. 191–239.

22. Нейропсихологическая диагностика. Обследование письма и чтения младших школьников [Текст] / под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. – Москва : В. Секачев, 2008. – 128 с.

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

24. Основы логопедии [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» [Текст] / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 1989. – 223 с. : ил.

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

26. Петрухин, А. С. Детская неврология [Текст] : учебник. В 2-х томах. Том 1. Общая неврология / Андрей Петрухин. – Москва : Медицина. – 2004. – 784 с.

27. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / Под ред. В. И. Селиверстова. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 400 с.

28. Правдина, О. В. Логопедия [Текст] : учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов / Ольга Правдина. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – Москва : Просвещение, 1973. – 272 с.

29. Румянцева, Л. И. Значение ритмико-слоговой структуры слова в процессе чтения [Текст] / Л. И. Румянцева // Вопросы психологии обучения чтению и письму. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1952. – Вып. 42. – С.9–47.

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

31. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / Ирина Садовникова. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 184 с.

32. Состояние готовности детей к обучению письму и чтению: концепции и результаты исследования [Текст] / А. А. Алмазова, Г. В. Бабина, М. М. Любимова, Т. А. Соловьева // Проблемы современного образования. – 2017. – №4. – С. 94–113.

33. Сперлинг, Дж. Информация, получаемая при коротких зрительных предъявлениях [Текст] / Дж. Сперлинг // Инженерная психология за рубежом: сб. науч. ст.: пер. с англ / под ред. А. Н. Леонтьева. – Москва, Прогресс, 1967. – С. 5–7.

34. Спирина, Л. Ф. Нарушение процесса овладения чтением у школьников [Текст] / Людмила Спирина. – Москва : Сфера, 2003. – 336 с.

35. Судаков, К. В. Общая теория функциональных систем [Текст] / Константин Судаков. – Москва : Медицина, 1984. – 224 с.

36. Филичева, Т. Б. Особенности речевого развития дошкольников [Текст] / Татьяна Филичева // Дети с проблемами в развитии. – 2004. – №1. – С. 10–16.

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

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

Артикуляционная гимнастика для сонорных звуков

1. «Улыбка-Трубочка» (развитие подвижности губ).

Описание: поставить верхние зубы на нижние, растянуть губы в улыбке, показав все зубы, удерживать улыбку 3-5 секунд, вытянуть губы вперед трубочкой, удерживать губы в таком положении 3-5 секунд. Выполнять переключения с одной позиции на другую 5-7 раз.

2. «Футбол» (развитие направленной воздушной струи).

Описание: вытянуть губы вперед трубочкой и длительно дуть на ватный шарик, лежащий на столе перед ребенком, загоняя его в «ворота».

3. «Грибок» (вырабатывать верхний подъём языка, растягивание подъязычной связки).

Описание: улыбнуться, показать зубы, приоткрыть рот, и прижав широкий язык всей плоскостью к нёбу, широко открыть рот. Тогда язык будет напоминать тонкую шляпку гриба, а растянутая подъязычная связка – его ножку.

4. «Гармошка» (укрепление мышц языка, растягивание подъязычной связки).

Описание: улыбнуться, приоткрыть рот, присосать язык к небу и, не отпуская языка, закрывать и открывать рот (как растягиваются меха гармошки, так растягивается подъязычная уздечка). При повторении упражнения надо стараться открывать рот всё шире и всё дольше удерживать язык в верхнем положении.

5. «Качели» (отработка умения быстро менять положение языка, необходимое при соединении согласных с гласными).

Описание: улыбнуться, показать зубы, приоткрыть рот, положить широкий язык за нижние зубы (с внутренней стороны) и удерживать в

таком положении под счет от 1 до 5. Потом поднять широкий язык за верхние зубы (тоже с внутренней стороны) и удерживать под счет от 1 до 5. Так, поочередно менять положение языка 4 – 6 раз.

6. «Чистим зубки» (для подъема языка вверх, развития подвижности языка).

Описание: открыть рот и кончиком языка «почистить» верхние зубы с внутренней стороны, делая движения языком из стороны в сторону.

7. «Лошадка» (укрепление мышц языка, выработка подъема языка вверх).

Описание: улыбнуться, открыть рот, пощелкать кончиком языка (как лошадка цокает копытами).

8. «Маляр» (отрабатывать движения языка вверх и его подвижность).

Описание: улыбнуться, открыть рот и погладить кончиком языка твердое нёбо, делая движения языком вперед-назад.

9. «Барабан» (отрабатывать подвижность языка в верхнем положении).

Описание: улыбнуться, приоткрыть рот (достаточно широко), поставить язычок за верхние зубы, стучать языком по небу за верхними зубами со звуком «Д-Д-Д». Стучать язычком 7-15 секунд (на весь выдох).

Артикуляционная гимнастика для свистящих звуков

1. «Заборчик»

Описание: растянуть губы в улыбке, обнажив верхние и нижние зубы, которые стоят друг на друге, как заборчик. Про себя говорить: «И». Удерживать так под счет от 5 до 10.

2. «Трубочка»

Описание: сомкнуть зубы, сделав «Заборчик». Округлить губы и вытянуть вперед, как при произнесении звука [О]. Удерживать под счет от 1 до 10. Расслабить губы и повторить упражнение несколько раз.

3. «Открыть-закрыть заборчик»

Описание: улыбнуться, сделать «Заборчик». Открыть рот, язык лежит внизу «на полу», кончик языка упирается в нижние зубы. Закрыть рот. Повторить упражнение 5-10 раз.

4. «Накажем непослушный язычок»

Описание: немного приоткрыть рот, спокойно положить язык на нижнюю губу и, пошлепывая его губами, произносить звуки: «пя-пя-пя», а потом покусать зубами: «тя-тя-тя».

5. «Блинчик»

Описание: улыбнуться, широкий язык лежит неподвижно, не дрожит на нижней губе, касаясь углов рта, верхние зубы видны. Удерживать под счет от 10 до 15 секунд.

6. «Остудим блинчик»

Описание: улыбнуться, сделав блинчик, подуть, произнося длительно звук [Ф], щеки не надувать.

7. «Почистим нижние зубки»

Описание: сделать улыбку, приоткрыть рот, двигать кончиком языка за нижними зубами влево-вправо, нижняя челюсть не двигается (зубы можно чистить и снаружи и внутри).

8. «Горка»

Описание: рот приоткрыть, кончик языка упереть в нижние зубки, спинку языка приподнять, боковые края прижать к верхним коренным зубам. Удержать 15 секунд. Покусать спинку языка, затем скатиться зубами по языку вниз (прокатиться с горки).

9. «Волшебная палочка»

Описание: улыбнуться, открыть рот и напряженным кончиком языка упереться в нижние зубы. Вдоль, по середине языка, положить палочку

(счетную или спичку) и, сомкнув зубы с силой равномерно выдувать воздух. Должен слышаться длительный звук [С]. Повторять упражнение с палочкой и без нее.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Автоматизация шипящих звуков

1. Автоматизация изолированных звуков.

Спой «песенку змеи». Произноси звук [Ш] длительно на одном выдохе.

Спой «песенку жука». Произноси звук [Ж] длительно на одном выдохе.

Спой «песенку веселого паровозика». Произнеси звук [Ч] на одном выдохе несколько раз.

Спой «песенку щетки». Произноси звук [Щ] длительно на одном выдохе.

2. Автоматизация в слогах

Повтори слоги (прямые, обратные, со стечением). Например, шта-што-шту-шты-шти.

Прочитай слоги.

Рассортируй пуговицы. Когда кладешь красную пуговицу, произноси жа, когда синюю – жо (слоги можно изменять).

3. Автоматизация в словах.

Повтори слова (звук в начале, середине, конце слова, в стечениях согласных).

Прочитай слова с автоматизируемым звуком. Например, пачка, тачка, дачка, задачка, значки, удачно, кабачки, башмачки. Рассортируй слова.

Назови картинки, в названиях которых есть изучаемый звук.

4. Автоматизация в словосочетаниях (звук в разных позициях)

Повтори словосочетания. Например, овощные щи, мохнатый щенок, темное помещение, хитрая щука.

Прочитай словосочетания. Ответь на вопросы.

Прочитай словосочетания, подбери подходящую картинку.

5. Автоматизация в предложениях.

Повтори предложения (различной длины). Например, Женя жуёт ежевику. У Жени живые ужи. У Жени на ужин ежевика. Женя покажет Жанне бумажных жаб. У Жени ягоды, а у Жанны пижма.

Прочитай предложения.

Повтори и отгадай загадки. Например, кто шапку на ногу надевает? (Гриб). Не шагают, а ходят (часы).

6. Автоматизация в связной речи.

Послушай рассказ. Назови слова с изучаемым звуком. Перескажи рассказ. Пример рассказа:

Машина мама

Е. Спивак

Машина мама - швея. Она шьёт на швейной машинке. - Что ты шьёшь, мама? - Я шью одежду детям - шубы и штанишки.

Составь рассказ по сюжетной картинке (картинка со словами, в составе которых есть изучаемый звук).

Группировка стилизованных букв



Рисунок 3.1 – стилизованные буквы

Слоговые таблицы

ма	ок	им
ум	ми	го
ко	ам	му

Рисунок 4.1 – 9- клеточная слоговая таблица

ба	со	ап	ел
ле	ил	са	пу
бу	ли	бе	зо
ос	би	па	ас

Рисунок 4.2 – 16- клеточная слоговая таблица

ме	аш	ри	ам	ку	ле
ом	су	ве	си	ок	пи
ту	ор	им	ля	ус	до
ши	ук	ру	ве	ил	чу
ха	ди	ик	ли	ир	со
се	по	ша	ро	ми	ут

Рисунок 4.3 – 36-клеточная слоговая таблица

Упражнения, направленные на развитие правильной постановки ударения

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

а. Логопед подчеркнуто произносит ударный гласный:

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

б. Слова произносятся в обычной манере:

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

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

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

3. У детей наборы предметных картинок (от 8 до 12) и цифры (1,2, 3), которыми обозначается место ударного слога в слове. Сгруппировать картинки в три столбца:

1	2	3
сумка	арбуз	сапоги
валенки...	корзина...	телефон...

4. «Узнай свое имя». Логопед отстукивает ритм (ударный слог громче). Встают те дети, чьи имена соответствуют услышанному ритму:

Алёша, Марина, Виталий, Серёжа, Наташа, Саша, Петя, Миша и т.д.

Работа с двусложными словами.

1. Назвать картинку. Отхлопать слоги: ударный слог – громкий хлопок, безударный – негромкий.

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

xX

Xx

3. Разложить картинки соответственно схемам.

4. Данные ниже слова записать под схемами в два столбца с проговариванием и отхлопыванием ритма (они записаны на доске).

Особенно важно в подобных упражнениях дать опыт наблюдений за перемещением ударения в группах однокоренных слов, не привлекая на этом этапе внимания учеников к безударным гласным.

а. Лампа, заяц, медведь, рыба, рыбак, весна, зима, зимний, кусок, четверг, белка, море, морской, салют, река, речка, снежный, снежок.

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

Работа с трехсложными словами.

1. Данные на доске слова записать под схемами:

Xxx

xXx

xxX

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

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

2. Графическая запись текста, данного на доске (на карточке).

Пример записей представлен в таблице 5.1.

Таблица 5.1 – Примеры графической записи текста

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

Карточки с заданиями, формирующими элементарные умения
ориентировки в структуре текста

Карточка 1

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

Мальчик и стадо

Лгун

Волк

Л. Н. Толстой

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

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

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

Вопросы:

Почему мужики не поверили мальчику?

Почему случилась беда?

Что ты думаешь об этом мальчике?

Карточка 2

Придумай своё заглавие. Запиши.

Е. Чарушин

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

Вопросы:

Почему Шарiku зимой тепло? Подчеркни эти слова.

За что все любят да сытно кормят Шарика?

Карточки с текстами и заданиями на формирование определенного плана
текста

Задания в виде карточек представлены различными сериями: серия А – понимание предметного содержания текста; Б – понимание обобщенного содержания; В – понимание скрытой мысли (подтекста), вытекающей из содержания, то есть понимание основной мысли (смысла) текста; В1 – определение личностного отношения к прочитанному.

Карточка серии А

Электрический ток

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

Выбери правильный ответ.

А. Передается ли электрический ток по проводам?

1. Да.
2. Нет.
3. Не знаю.

Карточка серии А, Б

Ёжик и кот

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

Выбери правильный ответ

А.

1. Ёжик торопился.
2. Кот испугался.
3. Ёжик испугался.

Б.

4. Ёжик и кот подружились.

Карточка серии А, Б, В

Найди поступок и его причину.

Косточка

Л. Толстой

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

За обедом отец говорит:

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

Все сказали:

– Нет.

Ваня покраснел как рак и сказал тоже:

– Нет, я не ел.

Тогда отец сказал:

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

Ваня побледнел и сказал:

– Нет, я косточку бросил в окошко.

И все засмеялись, а Ваня заплакал.

Задания.

А. Отметь (V) описание поступка.

Б. Подчеркни причину.

Почему Ваня заплакал?

В. Какие чувства вызвал у тебя Ваня?

Взял – схватил. Какое слово больше подходит? Почему?

Карточка серии А, В

Читаем рассказ. Определяем основную часть в рассказе.

В. Осеева

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

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

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

В детском саду воспитательница сказала:

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

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

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

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

Задания.

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

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

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