



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

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

Коррекционная работа по развитию навыков чтения у детей младшего
школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование

Направленность (профиль) «Логопедия»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

89,06 % авторского текста

Работа рецензия к защите:

рекомендована/не рекомендована

«12» 12 2023 г. стр. 15

Зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-406-101-3-1

Иголина Светлана Владимировна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ,
Елена Васильевна Резникова

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	7
1.1 Понятие «навыки чтения» в психолого-педагогической литературе ..	7
1.2. Формирование навыков чтения у детей в онтогенезе.....	12
Выводы по 1 главе.....	16
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	17
2.1 Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня	17
2.2 Особенности чтения детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	21
2.3 Обзор методик коррекционной работы по развитию навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.....	30
Выводы по 2 главе.....	36
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	37
3.1 Изучения навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня	37
3.2 Состояние навыков чтения детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	39
3.3 Содержание коррекционной работы по развитию навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.....	46
Выводы по 3 главе.....	54
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	56
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	59

ПРИЛОЖЕНИЕ 1	64
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	73
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	76

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Исследование и коррекция нарушения чтения в начальных классах в общеобразовательной школе увеличивается с большой скоростью. Это подтверждает рост количества обучающихся с нарушением чтения, часть встречаемой дислексии в обществе. Компьютерное обучение, долгое нахождение обучающихся в интернете, выполнение домашнего задания с помощью интернет-порталов негативно влияет на формирование правильного чтения.

Диагностический процесс проблемы дислексии разработали Л. Г. Кобзарева и Т. И. Кузьмина («Ранняя диагностика нарушения чтения и его коррекция») [14], Н. Л. Белопольская предложила экспресс-методику определения навыков чтения, счета и письма детей на момент поступления в школу. Р. И. Лалаева и Л. В. Венедиктова разработали методику диагностики нарушения чтения и письма у младших школьников.

Нейропсихологические методики обследования чтения разработаны И. Ф. Марковской; Л. С. Цветковой; Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. Коррекционный аспект проблемы преодоления нарушений чтения представлен в работах Р. Е. Левиной, Р. И. Лалаевой, И. Н. Садовниковой, М. Н. Русецкой, Г. Г. Мисаренко и др.

Разные взгляды и подходы авторов о происхождении нарушений чтения и авторские издания, посвященные изучению и преодолению дислексии, вызывает интерес к проблеме о нарушении чтения, и устанавливает ее сущность.

Важность работы определяется тем, что главной проблемой обучающихся в начальных классах является спад интереса к книге, тем самым вызывает проблемы в устной, письменной речи обучающихся, появление многочисленных ошибок чтения. На данный момент, когда происходит увеличение запросов к начальному обучению, проявляются психолого-педагогические проблемы, связанных с обучением

обучающихся к учебному процессу. Результат обучающегося в учебном процессе зависит его готовностью к ней. Для обучающихся в начальной школе с речевыми расстройствами решение данных проблем имеет большая ценность, ведь данные проблемы могут стать причинами социальной дезадаптацией.

Нарушение в речевой деятельности, не усвоение чтения, отражается в развитие у обучающихся сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Нарушается смысловая, логическая память, у обучающихся падает уровень вербальной памяти, отклоняется от нормы эффективность усвоения. Обучающиеся не запоминают трудные речевые конструкции, элементы и последовательность заданий.

Таким образом, необходимо отметить, что в современном обществе проблема нарушения чтения у детей младшего школьного возраста является наиболее распространенной.

Цель исследования: теоретически изучить и практически показать возможность коррекционной работы по развитию навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Объект исследования: развитие навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования: особенности навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме развития навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

2. Выявить особенности навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

3. Отобрать комплекс упражнений по развитию навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием III уровня на логопедических занятиях.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования; педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий этапы), логопедическое обследование навыков чтения младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня; математические методы количественной и качественной обработки результатов.

База исследования: практическая часть исследования была организована на базе МБОУ «ООШ № 110 г. Челябинска». В исследовательской деятельности принимали участие 15 детей 2 класса.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованных источников.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Понятие «навыки чтения» в психолого-педагогической литературе

Одной из важнейших форм обмена информацией и общения между людьми является чтение, которое происходит с помощью печатных или рукописных текстов. Несмотря на широкую распространенность дефиниции «чтение» ее трактовки в науке чрезвычайно разнообразны.

В энциклопедическом словаре «Книговедение» термин «чтение» понимается как автоматизированное умение по озвучиванию печатного текста, предполагающее осознание идеи воспринимаемого произведения и выработку собственного отношения к читаемому.

Чтение на своем первичном этапе, на этапе формирования технологии чтения, наш известный психолог Б.Д. Эльконин характеризовал как «процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической модели». Это значит, что ребенок должен увидеть букву, отдифференцировать её, определить какая эта буква, а далее – увидеть и определить следующую букву. Если время опознания второй буквы не будет больше времени забывания предыдущей, ребенок сможет опознать слог. А эти этапы ребенок проходит достаточно долго.

Процесс чтения - это не тот процесс, который можно сформировать быстро. К сожалению, за последние 50 лет очень резко сократилось время обучения чтению и письму, практически в два раза. А если мы возьмем букварь 50-го года и современные учебники, которые ребенок должен уже читать через 2 месяца, то мы поймем, что информационная насыщенность, тот темп, который мы даем ребенку, вырос неимоверно. Подчеркнем, что понятие «навык чтения», на основе словаря-справочника по методике русского языка характеризуется как процесс целенаправленного

перекодирования письменного текста из графических символов в звуковую речь.

Из приведенного определения видно, что навык чтения, как вид деятельности может рассматриваться с разных точек зрения. Не случайно в Большом толковом словаре Д. Н. Ушакова навык чтения определяется как «действие по глаголу читать» [2, с. 1014].

В. Н. Чернышев отметил, что понятие «навык чтения» характеризуется как некая форма восприятия или же потребления личностью информации в печатном виде, при этом основной составляющей самого процесса чтения является непосредственное смысловое восприятие субъектом конкретной информации, которая описана в читаемом тексте [3].

Стоит отметить, что Н. Н. Светловская определяет понятие «навык чтения» как своеобразную беседу книги с читателем, а не наоборот. Она подчеркивает наличие передачи информации от текста читателю.

Обобщая вышесказанное, подчеркнем, что рассмотренные нами точки зрения на понятие «навыки чтения» объединяет одинаковая основа, которую составляет технологическая составляющая. В их понимании процесс чтения, прежде всего, связан с готовностью воспринимать и понимать читаемый текст, обсуждать прочитанное (перекодировать письменный текст в звуковую речь).

Как указывал известный отечественный психолог Д. Б. Эльконин, «чтение – это, прежде всего, процесс воссоздания звуковой формы слов, но их графической (буквенной) модели» [43, с. 383]. Е. Л. Григоренко, в частности, рассматривает чтение как психологическую систему, в которой немаловажной составляющей является когнитивная подсистема.

Г. В. Рогова уделяла большое внимание рассмотрению значения навыков чтения во всем образовательном процессе. Основываясь на этом, автор процесс чтения рассматривала как взаимосвязь таких мыслительных

операций, как анализ, синтез, обобщение, умозаключение и прогнозирование.

Обращая внимание на труды Б. В. Беляева и Р. К. Миньяр-Белоручева, необходимо отметить нестандартный взгляд на понимание чтение как процесса. Авторы считали, что чтение по своей сути является письменной речью, которая состоит из специального использования определенных графических символов для фиксирования мыслей, представленных в виду звуков.

В свою очередь, доктор педагогических наук И. Л. Бим считает, что навык чтения – это вид детской коммуникативной деятельности, основанный на целенаправленном получении необходимой информации из письменной речи.

В современной системе образования наиболее актуальной становится точка зрения Н. И. Гез. Профессор утверждает, что чтение характеризуется как достаточно сложно структурированная перцептивно-мыслительная мнемическая деятельность, основной которой мыслительные операции анализа и синтеза.

Изучая труды И. И. Михайлевской, следует отметить наличие в содержании понятия «чтение» психологического аспекта. Итак, навыком чтения является вид речевой деятельности, связанный с целенаправленным восприятием и осознанным осмыслением письменной речи, основанный на понимании графических знаков (букв) и умении переводить их в устную речь.

С точки зрения психологического подхода рассматривал чтение и Б. В. Беляев, который в одном направлении с И. И. Михайлевской, характеризовал навык чтения как целенаправленный процесс активного восприятия и специальной переработки графической информации, представленной в виде символов. Таким образом, в этом процессе речевого общения существуют два основных неразрывно взаимосвязанных

отличительных признака: процесс восприятия, напечатанного или написанного текста; процесс осмысления читаемого.

При этом А. Р. Лурия указывал, что процесс чтения должен состоять не только из декодирования любого письменного текста, но и своего рода зрительное восприятие графических символов и непосредственный их перевод в устную речь. Отметим, что процесс чтения состоит из двух равнозначных составляющих: кодирование и декодирование (точнее, перекодирования) речевого сообщения [14].

И. Л. Бим в системе механизмов, регулирующих процесс чтения, обозначает психические процессы, охарактеризованные на рисунке 1.

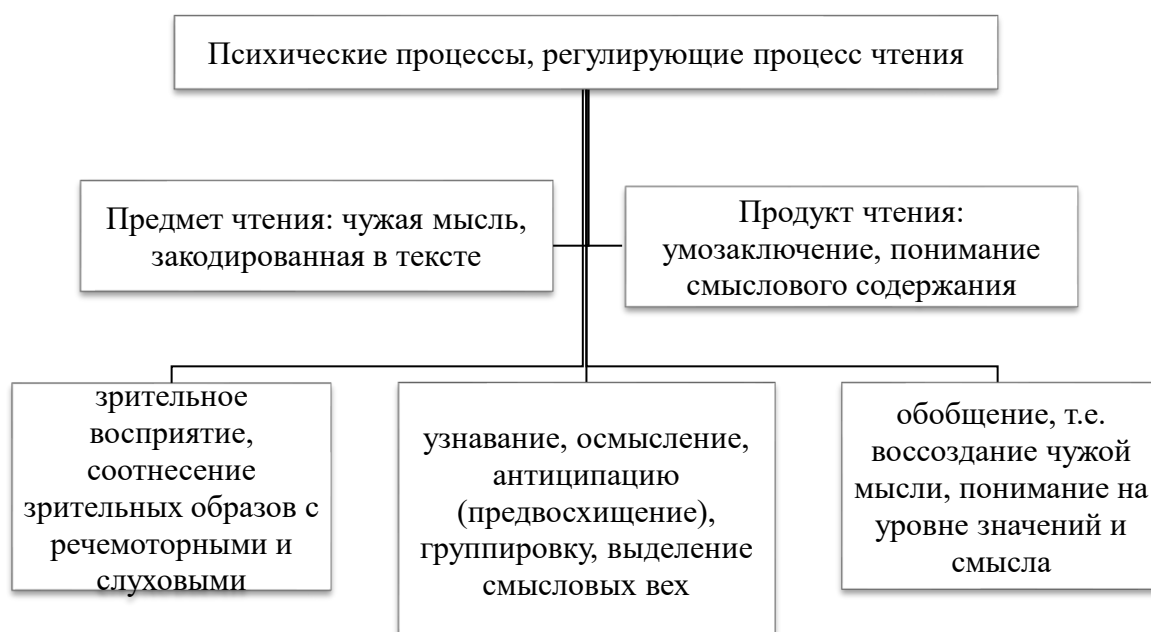


Рисунок 1 – Механизмы, регулирующие процесс чтения (по И. Л. Бим)

Характеризуя процесс чтения через психофизиологический подход, обратим внимание на труды Б. Г. Ананьева. По его мнению, основой навыков чтения являются «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем» [2]. Доктор педагогических наук предложил иной взгляд на механизмы образования речи, охарактеризованный на рисунке 2.

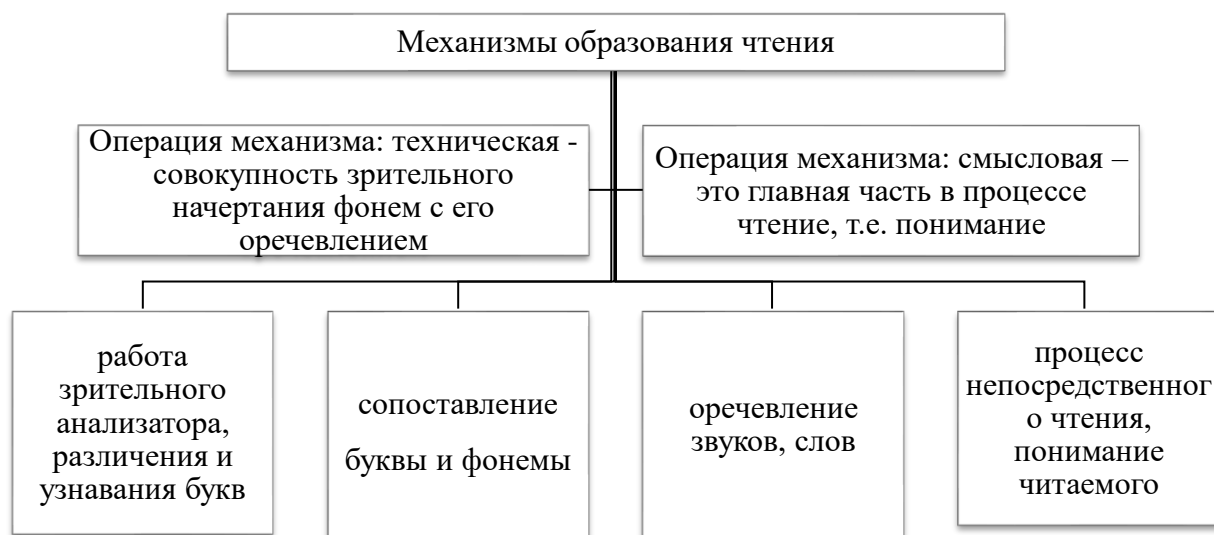


Рисунок 2 – Механизмы образования чтения (по исследованиям Б. Г. Ананьева)

В след за отечественным исследователем Е. И. Пассовым можно отметить регулирование процесса чтения за счет подсознания, которое позволяет воспринимать языковые символы, и активного осознания, позволяющего перерабатывать поступающую информацию [29].

Таким образом, в ходе анализа психолого-педагогической литературы мы рассмотрели понятие «навыки чтения» в нескольких аспектах: психофизиологический, психологический, психолингвистический, нейропсихологический. Исходя из этого, мы будем характеризовать навыки чтения как целенаправленный процесс зрительного восприятия графических символов и активная переработка полученной информации для ее осмысления и понимания. На основе анализа различной психолого-педагогической и методической литературы следует отметить основные предпосылки, способствующие своевременному и полноценному формированию навыка чтения у детей 7-11 лет, к которым относятся следующие положения: сохранные зрительные, речедвигательные, речеслуховые анализаторы; умение сопоставлять буквы с их фонемами; устно-речевые навыки.

1.2. Формирование навыков чтения у детей в онтогенезе

Процесс формирования навыков чтения является сложным, достаточно длительным по времени. Для решения этой задачи необходимо организовывать обучение этому виду деятельности. Стоит отметить, что доктор педагогических наук Т. Г. Егоров в своих трудах описал четыре стадии развития чтения в начальной школе, которые характеризуются разным уровнем работы, предполагают решение некоторого ряда задач и использования определенных приемов для их реализации. Рассмотрим подробнее характеристику каждого из этапов в таблице 1.

Таблица 1 – Характеристика стадий формирования навыков чтения (в соответствии с исследованиями Т.Г. Егорова)

№ п/п	Название стадии	Характеристика стадии
1	Овладение звукобуквенными обозначениями	<ul style="list-style-type: none">— берет начало с осознанного понимания фонем и различения и выделения каждого звука отдельно;— существует два условия, когда обучающийся успешно овладевает буквой: различает с легкостью соответствующую фонему в речи собеседника и имеет представление об образе определенной обобщенной фонемы;— для более легкой дифференциации той или иной буквы необходимо уметь различать буквы по графическим элементам, из которых они состоят, с помощью органов зрения;— процесс узнавания конкретной буквы состоит из зрительного восприятия и понимания звука, связанного с ней;— механизм работы со слогами: соотношение первой буквы со звуком, следом идет соотношение второй буквы с фонемой и только после этого происходит объединение в слог;— темп чтение на данном этапе характеризуется медлительностью, проще всего дается чтение слогов, в которых есть гласная и согласная (например, па, на и др.), сложнее всего для чтения слоги, в которых несколько согласных подряд, по типу – сра, сту и другие;— процесс понимания прочитанного слова отдален по времени от зрительного восприятия этого слова;— при чтении предложений каждое слово воспринимается отдельно друг от друга.

Продолжение таблицы 1

2	Послоговое чтение	<ul style="list-style-type: none"> — сокращение трудностей при узнавании букв и слиянии соответствующих им звуков в слоги; — основной единицей чтения становятся слоги; — механизм чтения заключается в соединении слогов в слово и последующее осмысление прочитанного; — по-прежнему остаются проблемы с объединением нескольких слогов в единое слово, в определении грамматической связи набора слов в предложении.
3	Ступень становления синтетических приемов чтения	<ul style="list-style-type: none"> — чтение простых и знакомых слов дается легко, происходит их целостное восприятие, малознакомые и трудные для чтения слова все также читаются пока еще по слогам; — приобретает особое значение – смысловая догадка (ранее она ребенку была непосильной), с помощью которой школьник заменяет слова и окончания слов, что является причиной расхождений между текстом и тем, что прочитано в нем, преобладают грубые ошибки.
4	Ступень синтетического чтения	<ul style="list-style-type: none"> — механизм чтения: восприятие текста происходит уже словами и группами слов; — основной задаче в процессе чтения становится понимание и осмысление прочитанного; — смысловая догадка по-прежнему присутствует у школьника, но она уже находится под контролем целостного восприятия и не влечет за собой большого количества ошибок; — темп чтения увеличивается, появляется уже скорость чтения.

В исследованиях К. Лонай, М. Куцем отмечено, что нарушение чтения не возникает как изолированный от других составляющих речевой деятельности. Он взаимосвязан со всеми компонентами речи. Анализируя труды М. Куцем, подчеркнем, что при нарушении в развитии навыков чтения наблюдаются дефекты частей головного мозга, которые отвечают за синтез слуховых и зрительных возбуждений. В свою очередь, К. Лонай отмечает возникновение нарушений в практических и гностических процессах, которые отвечают за речевую деятельность [18].

На современном этапе становления педагогики существует множество различных методик обучения детей чтению. Рассмотрим самые распространенные из них.

Звуковой метод обучения чтению (его еще называют фонетический метод) состоит из следующих этапов:

1. Ребенок учится слышать и различать звуки в словах.
2. Ребенок учит, какими буквами записываются эти звуки.
3. Ребенок учится складывать написанные буквами звуки в слоги.

4. Ребенок читает слова, а потом – предложения.

Звуковой метод обучения чтению К. Д. Ушинского – это традиционный метод, получивший широкое распространение. Именно по этой методике в советское время учили читать детей в школах, по этой же методике учат читать детей и во многих современных школах.

Методика Н. А. Зайцева, а точнее, метод обучения чтению Н. А. Зайцева основан на использовании:

- специальных кубиков, так называемых «Кубиков Зайцева»;
- таблиц, разработанных автором методики;
- аудиозаписей с пропевками столбиков и строчек таблиц под музыкальное сопровождение.

Методика Н. А. Зайцева обучения чтению является очень популярной, она отлично подходит сторонникам раннего развития детей, и, кроме того, она нравится самим детям. Обучение чтению с помощью этой методики проходит в игровой форме, что позволяет придавать процессу чтения интересный и увлекательный характер.

Итак, этапы обучения ребенка чтению по методу Н. А. Зайцева:

1. Приобретаем (или изготавливаем самостоятельно) материал для занятий (кубики, таблицы, аудиозаписи), развешиваем таблицы.

2. Поем песенки-попевки, играем в кубики, пишем слова (кубиками и на таблицах), чтение приходит само.

Г. Доман для обучения детей чтению предложил следующий метод: ребенку с самого раннего возраста (чем раньше, тем лучше) взрослый показывает карточки с написанными на них словами.

При этом он (т.е. взрослый) проговаривает вслух слова, написанные на показываемой малышу карточке. Карточки нужно демонстрировать по определенной схеме, постепенно заменяя одни слова другими. Карточки в руки детям не даются. Заниматься по методике можно с детьми от 0 до 5 лет.

Методику обучения чтению по Г. Доману можно условно разделить на следующие этапы:

1. Читаем слова от простых к сложным, потом читаем глаголы.
2. Читаем словосочетания, потом простые и сложные предложения.

Параллельно обучению придется подготавливать все новые и новые карточки со словами, предложениями, а потом и с рассказами.

Таким образом, на основе анализа различной психолого-педагогической и методической литературы можно выделить следующие необходимые предпосылки для полноценного формирования навыка чтения у младших школьников:

1. Во-первых, сохранные зрительные, речедвигательные, речеслуховые анализаторы.
2. Во-вторых, успешно сопоставлять буквы с их фонемами.
3. В-третьих, оречевлять звуки, слова и в следствии текст.
4. В-четвертых, понимание смысла прочитанного.

В современной литературе существуют различные методики для обучения детей навыкам чтения. К наиболее известным относятся классическая методика К. Д. Ушинского, методика Н. А. Зайцева, методика Г. Домана. Каждая из методик отличается от другой комплексом используемых приемов и методов.

Выводы по 1 главе

Подводя итоги данной главы, стоит отметить следующее:

В ходе исследования мы рассмотрели понятие «навыки чтения» в нескольких аспектах: психофизиологический, психологический, психолингвистический, нейропсихологический. Для изучения подходов к определению понятия «навыки чтения» нами изучены труды В. Г. Ананьева, Б. В. Беляевой, И. Л. Бима, Г. Домана, Т. Г. Егорова, Р. К. Миньяр-Белоручевой, Н. А. Зайцева, М. Куцем, К. Лонай, А. Р. Лурия, И. И. Михайлевской, Е. И. Пассова, Г. В. Роговой, В. Н. Чернышев, Б.Д. Эльконина и др. Исходя из этого, в рамках нашего исследования мы придерживаемся мнения, что навыки чтения, как «процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка», представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность, складывающуюся из восприятия и понимания текста, причем самое совершенное (зрелое) чтение характеризуется слиянием этих двух процессов и концентрацией внимания на смысловой стороне содержания.

На основе анализа специальной литературы можно выделить следующие необходимые предпосылки для полноценного формирования навыка чтения у младших школьников: сохранные зрительные, речедвигательные, речеслуховые анализаторы; успешно сопоставлять буквы с их фонемами; оречевлять звуки, слова и в следствии текст; понимание смысла прочитанного.

Подводя итог можно сделать вывод, что в освоении навыка чтении лежат не только речевые функции, но и неречевые, если будет нарушен один компонент речевой или не речевой функции, то в следствии увидим нарушения чтения.

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

2.1 Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Подчеркнём, прежде всего, что общее недоразвитие речи характеризуется как вид речевых нарушений у детей, при котором слух и интеллект не нарушены, в то же время появляются явные в фонетико-фонематической, лексико-грамматической сторон речевой деятельности.

В соответствии с трудами Р. Е. Левиной необходимо отметить наличие всего трех уровней речевых нарушений при общем нарушении речи, характеризующихся как отсутствием речи вообще, так и наличие полноценной фразовой речи, но с частичными лексико-грамматическими и фонетическими ошибками [21, с. 74].

В связи с темой работы необходима подробная характеристика особенностей развития у категории детей с общим недоразвитием речи III уровня.

К основным причинам возникновения общим недоразвитием речи у детей в разных возрастных группах являются нарушения в развитии некоторых отделов центральной нервной системы (далее – ЦНС) за счет ее недоразвития или органического поражения. Общее недоразвитие речи может появиться также из-за низкого уровня физического развития и показателей здоровья (например, недоношенность при беременности, часто возникающие различные болезни, общая физическая ослабленность). Но в таких ситуациях чаще все констатируют просто задержку в речевом развитии.

Одной из часто возникающих причин возникновения общим недоразвитием речи можно считать слабость акустико-гностических процессов, при которых сам слух сохранен, но наблюдается снижение

восприятия именно речевых звуков. При этом возникает искажение в развитии слухового восприятия, которое характеризуется трудностями в определении звуков, схожих по звучанию. Следствием этого являются нарушения в звукопроизношении, правильном воспроизведении фонем и слов.

Рассматривая особенности развития психических процессов у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием III уровня, следует обратить внимание на труды Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова и других. Необходимо отметить, что детям этой группы характерна значительная недостаточность и объем внимания, наличие трудностей его распределения. Несмотря на то, что смысловая и логическая память без особых отклонений, наблюдаются отставания в развитии вербальной памяти и снижение продуктивности запоминания. Наиболее сложным материалом для запоминания являются сложные инструкции, мелкие незначительные элементы и последовательность выполнения заданий.

Младшие школьники с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития испытывают значительные трудности при зрительном восприятии объектов окружающей действительности, которые находятся в усложненных условиях, что говорит о недостаточном его уровне для начальной школы. В ходе работы с заданиями на определение формы предмета по принятым эталонам чаще всего используются самые элементарные формы. Отмечаются значительные проблемы по восприятию предметов или явлений относительно словесных стимулов.

Обобщая вышесказанное, подчеркнем, что у детей 7-11 лет с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития значительные проблемы выявлены в формировании зрительного восприятия, пространственных представлений, внимания и памяти.

Изучая особенности общения младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития, описанные Ю. Ф.

Гаркуш, В. В. Кожевниковой, важно отметить одной из основных его характеристик сниженную активность и отсутствие инициативности, достаточно выраженная незрелость мотивационно-потребностной сферы. Анализируя формы общения со сверстниками и окружающими взрослыми (на основе трудом М. И. Лисиной) на этапе обучения в начальной школе, ключевой для детей с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития является ситуационно-деловая, что доказывает существенное отставания коммуникативной деятельности.

Анализируя речевое развитие детей с общим недоразвитием речи III уровня, необходимо отметить, что эта группа младших школьников обладает навыками развернутой самостоятельной фразовой речи, но характерно наличие ошибок в лексико-грамматической и фонетической сторонах развития речи. Рассмотрим основные трудности в развитии речи в таблице 2.

Таблица 2 – Особенности речевого развития детей с общим недоразвитием речи III уровня

№ п/п	Компоненты речевой деятельности	Нарушения в речевой деятельности
1	Грамматическая сторона	<ul style="list-style-type: none"> — чаще всего используются простые предложения в речи; — нарушает структуру предложения, пропуская какие-либо его части; — возникают трудности в использовании сложных предлогов в речи; — допускает ошибки при согласовании существительных с прилагательными в падежах.
2	Словообразование	<ul style="list-style-type: none"> — использование лишь самых простых уменьшительно-ласкательных форм в речи; — значительные проблемы в образовании новых слов; — пропуски и замены словообразовательных аффиксов; — сложности при переносе имеющихся навык в сфере образования слова на новые условия
3	Лексическая сторона	<ul style="list-style-type: none"> — ошибки в работе с обобщающими словами; — непонимание синонимов и омонимов; — бедный словарный запас; — наличие частых лексических замен.

Продолжение таблицы 2

4	Грамматическая сторона	<ul style="list-style-type: none"> — чаще всего используются простые предложения в речи; — нарушает структуру предложения, пропуская какие-либо его части; — возникают трудности в использовании сложных предлогов в речи; — допускает ошибки при согласовании существительных с прилагательными в падежах.
5	Словообразование	<ul style="list-style-type: none"> — использование лишь самых простых уменьшительно-ласкательных форм в речи; — значительные проблемы в образовании новых слов; — пропуски и замены словообразовательных аффиксов; — сложности при переносе имеющихся навыков в сфере образования слова на новые условия
6	Лексическая сторона	<ul style="list-style-type: none"> — ошибки в работе с обобщающими словами; — непонимание синонимов и омонимов; — бедный словарный запас; — наличие частых лексических замен.

Необходимо отметить, что младших школьникам, имеющим общим недоразвитие речи III уровня речевого развития наряду с уже рассмотренными нарушениями характерны также общая моторная неловкость, неточность формирования оптико-пространственного гнозиса. Основные двигательные навыки этой группы детей заметно отстают от развития других сверстников, движениям характерна аритмичность, наблюдается быстрая утомляемость, значительное снижение основных характеристик двигательной памяти и внимания.

Отмечается тесная связь между характерными этой группе детей речевыми дефектами и важнейшими сторонами общего психического развития, возникновение которых можно объяснить за счет наличия у детей с общим недоразвитием речи вторичных дефектов. Для младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития характерны снижение умственной работоспособности, частый высокий уровень утомляемости и психической истощаемости, чрезмерная повышенная возбудимость и постоянно возникающая раздражительность [23].

При самостоятельном выполнении вербальных и невербальных упражнений наблюдаются значительные нарушения, к которым относятся

низкий уровень концентрации внимания, сниженная познавательная активность, достаточно бедные представления об окружающих предметах и явлениях, проблемы при определении причинно-следственных связей.

Обобщая вышесказанное о клинико-психолого-педагогической характеристике детей с общим недоразвитием речи III уровня, следует, прежде всего, обратить внимание на то, что общее недоразвитие речи является комплексным нарушением всех сторон речевой деятельности, в том числе вторичных дефектов, заключающихся в нарушениях психического развития, коммуникативной деятельности и познавательных процессов.

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

Подчеркнём, что наличие нарушений в речевом развитии влияет на процесс своевременного формирования навыка чтения, что подтверждается трудами А. Р. Лурия, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Р. А. Ткачев, С. С. Мнухина, Р. Беккер, М. Е. Хватцев и других педагогов и логопедов.

Необходимо обратить внимание на тот факт, что в современной логопедии процесс полного отсутствия навыков чтения называется алексия, в то время как наличие лишь некоторых нарушений при самостоятельном чтении называют дислексия. Отмечено, что значение этого понятия достаточно различно в существующей литературе.

Так, советский педагог М. Е. Хватцев под дислексией понимает частичное нарушение навыков чтения, основанное на трудностях по его усвоению и наличию большого количества ошибок, к которым следует отнести частые систематические пропуски букв, слогов, слов, неосознанные замены, перестановки и замещения слов в предложении [45].

В свою очередь, А. Н. Корнева полагает, что дислексией является неполное специфическое расстройство как всего процесса чтения, так и его

отдельных частей, образовавшееся по причине значительного отставания в развитии высших психических функций и основанное на частом, систематическом наличии ошибок различного характера [19].

Стоит отметить, что в логопедических исследованиях существуют различные точки зрения на классификацию дислексии. Каждая из них основана на своих критериях для выделения в ту или иную группу.

Анализируя рассмотренные классификации, необходимо отметить, что к одной из существенных причин, из-за которых у ребенка затрудняются навыки овладения буквами, относятся проблемы в четкости их восприятия, неустойчивость представлений о букве.

Следует уделить особое внимание классификации дислексии в трудах Р. И. Лалаевой и М. Е. Хватцева. Охарактеризуем подробнее виды дислексии в таблице 3.

Таблица 3 – Виды дислексии (по исследованиям Р. И. Лалаевой и М. Е. Хватцева)

№ п/п	Компоненты речевой деятельности	Нарушения в речевой деятельности
1	Грамматическая сторона	<ul style="list-style-type: none"> — чаще всего используются простые предложения в речи; — нарушает структуру предложения, пропуская какие-либо его части; — возникают трудности в использовании сложных предлогов в речи; — допускает ошибки при согласовании существительных с прилагательными в падежах.
2	Словообразование	<ul style="list-style-type: none"> — использование лишь самых простых уменьшительно-ласкательных форм в речи; — значительные проблемы в образовании новых слов; — пропуски и замены словообразовательных аффиксов; — сложности при переносе имеющихся навыков в сфере образования слова на новые условия
3	Лексическая сторона	<ul style="list-style-type: none"> — ошибки в работе с обобщающими словами; — непонимание синонимов и омонимов; — бедный словарный запас; — наличие частых лексических замен.

Продолжение таблицы 3

4	Грамматическая сторона	<ul style="list-style-type: none"> — чаще всего используются простые предложения в речи; — нарушает структуру предложения, пропуская какие-либо его части; — возникают трудности в использовании сложных предлогов в речи; — допускает ошибки при согласовании существительных с прилагательными в падежах.
5	Словообразование	<ul style="list-style-type: none"> — использование лишь самых простых уменьшительно-ласкательных форм в речи; — значительные проблемы в образовании новых слов; — пропуски и замены словообразовательных аффиксов; — сложности при переносе имеющихся навыков в сфере образования слова на новые условия
6	Лексическая сторона	<ul style="list-style-type: none"> — ошибки в работе с обобщающими словами; — непонимание синонимов и омонимов; — бедный словарный запас; — наличие частых лексических замен.

Таким образом, обобщая рассмотренные нами классификации дислексии, отметим, что наиболее обоснованным и подходящими для нашего исследования можно считать следующие группы нарушений чтения: оптические (М. Е. Хватцев, О. А. Токарева), фонематические (Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина), аграмматические (Л. Ф. Спирина, Р. И. Лалаева).

Анализируя ошибки, возникающие у детей с общим недоразвитием речи при нарушении чтения, авторы выделяют следующие основные группы [21]:

- замены и смешения звуков при чтении, чаще всего фонетически близких звуков (звонких и глухих, аффрикат и звуков, входящих в их состав, и др.), а также замены графически сходных букв (Х-Ж, П-Н, З-В и др.);

- побуквенное чтение – нарушение слияния звуков в слоги и слова, буквы называются поочередно, «бухштабируются» ([p], [a], [m], [a]);

- искажения звуко-слоговой структуры слова, которые проявляются в пропусках согласных при стечении, согласных и гласных при отсутствии стечения, добавления, перестановках звуков, пропусках, перестановках слогов и др.;

— нарушения понимания прочитанного, которые проявляются на уровне отдельного слова, предложения и текста, когда в процессе чтения не наблюдается расстройства технической стороны;

— аграмматизм при чтении. Отмечаются нарушения падежных окончаний, согласования существительного и прилагательного, окончаний глаголов и др.

Для дифференциальной диагностики нарушений чтения необходимо, уточнить представления о механизмах и симптоматике дислексий. Анализируя труды М. Н. Русецкой, отметим, что рассмотрение проблемы механизма возникновения нарушений чтения у детей является одним из сложнейших и рассматривается в научных трудах с точки зрения двух подходов: психологического и психолингвистического [28, с. 67]. Рассмотрим их подробнее на рисунке 4.



Рисунок 4 – Характеристика механизмов возникновения нарушений навыков чтения (на основе исследований М. Н. Русецкой и Р. И. Лалаевой)

Анализируя труды Т. В. Ахутиной, обратим внимание на существенную зависимость нарушений развития при дислексии от степени выраженности и уровнем владения навыками чтения. Динамика течения дислексии в преобладающем большинстве случаев характеризуется сокращением количества ошибок разного рода и степени их выраженности.

Проанализировав симптомы проявления дислексии у детей младшего школьного возраста в психолого-педагогической литературе, рассмотрим основные подходы к их выявлению (таблица 4).

Таблица 4 – Подходы к выявлению симптомов дислексии

Автор подхода	Симптомы дислексии
Т. В. Ахутина	<ul style="list-style-type: none"> – неуклюжий захват ручки (или другого инструмента письма); – проблемы со вниманием и концентрацией; – плохая память; – изменения буквенного порядка при составлении слов; – изменения буквенного, слогового или числового порядка при написании и зачитывании; – отказ от чтения вслух и написания сочинений; – трудности в изучении алфавита и таблицы умножения; – затруднения в простейшем ориентировании (лево-право, верх-низ и т.п.); – проблемы с выполнением элементарных указаний; – трудности в освоении правописания и принципов чтения.
О. Б. Иншакова	<ul style="list-style-type: none"> – трудности с распознаванием слов; – замена слов, схожих по смыслу и звучанию; – переворачивание (инверсия) и перестановка (транспозиция) букв, слогов и слов при чтении; – разворот букв при написании; – путаница в арифметических знаках; – неловкость и импульсивность в поведении; – трудности с запоминанием фактов; – нарушения координации движений; – замедленное освоение новых навыков.

Стоит отметить, что именно у категории детей с III уровнем речевого развития одних из явных нарушений в развитии речи является недоразвитие навыков чтения. Подчеркнем, что устной разговорной речи младшего школьника характерно отсутствие значительных нарушений. Им свойственно наличие умений отвечать полно и грамотно на любые вопросы педагога, придумывать самостоятельно небольшой простой рассказ, основываясь на картинке, или же о значимом и интересном для

него события, пересказывать легкие прочитанные перед этим тексты. Самый главный критерий проявления подобных умений заключается в том, что тема достаточно знакома ребенку и эмоционально близка. Но несмотря на подобные успехи, младший школьник с общим недоразвитием речи, оказавшись в совершенно новых для себя условиях, демонстрирует значительное отставание, особенно в сфере понимания значения некоторых слов, что приводит к появлению пропусков в речи, частой замене и искажению. Это обуславливает слишком бедным словарным запасом ребенка.

Анализируя труды О. Б. Иншаковой, обращаем внимание на наличие в ходе речевой деятельности у детей 7-11 лет с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития встречаемых слишком часто дислексических ошибок. Им характерен ряд признаков, которые позволяют отличать дислексию от других видов речевых нарушений. К ним относятся следующие положения [17]:

1. Возникающие систематические ошибки являются достаточно стойкими. Без применения специально подобранных и организованных коррекционных игр, упражнений дефекты сохраняются на протяжении длительного времени. При обучении навыкам чтения на первых этапах всем детям характерно наличие большого количества ошибок. Но при отсутствии дислексии в ходе совершенствования этих навыков и постоянной их тренировки ошибки либо вовсе пропадают, либо сокращаются до минимального значения.

2. Ошибки в ходе чтения текста у ребенка, страдающего дислексией, специфичны. Это позволяет разграничивать случайно, периодически появляющиеся ошибки и речевые дефекты чтения, проявляющиеся именно при общем недоразвитии речи III уровня речевого развития. Чаще всего причинами возникновения ошибок при чтении у детей общеобразовательного класса являются наступающее утомление, невнимательность, снижение уровня самоконтроля.

3. К ключевой причине появления ошибок в процессе чтения при дислексии можно отнести нарушения в развитии высших психических процессов. Данный отличительный признак позволяет определять, где дислексические ошибки, а где те, что появляются из-за внешних образовательных факторов, к которым относят возникшую педагогическую запущенность, неправильное и неграмотное применение методик, позволяющих обучать чтению.

Итак, обобщая рассмотренные отличительные черты ошибок детей с дислалией, стоит отметить, что у детей младшего школьного возраста без наличия речевых нарушений также наблюдаются ошибки в чтении, которые появляются из-за следующих причин:

1. педагогическая запущенность;
2. нарушения в использовании методики, способствующей становлению навыков чтения;
3. проблемы со зрительным анализатором (заболевания, астигматизм, снижение остроты зрения и прочее);
4. проявления нарушенного поведения, лени, обусловленные несформированностью психических функций.

Обобщая вышесказанное, обратим внимание на тот факт, что появление ошибок при чтении не дает весомого аргумента для определения таких детей в группу с дислексией. Для получения вывода о наличии именно дислексических ошибок важно присутствие самой основной причины нарушенного чтения – значительное отставание в развитии высших психических функций.

Анализируя труды Т. В. Ахутиной, нами замечено, что возникновение именно дислексии прослеживается в значительном замедлении процесса овладения навыками чтением, в неправильно сформированном движении зрительного анализатора по строке текста во время ее прочтения.

Тем не менее, нами отмечено на основе анализа логопедической литературы, что количество и виды полученных ошибок у каждого индивидуально. В большей степени основными факторами, влияющими на них, можно считать степень тяжести дислексии, этап, на котором ребенок находится в процессе работы по методике обучения чтению, уровень сложности предоставляемого для прочтения текста. Чем тяжелее и запущеннее проявление дислексии, чем больше в речевом материале сложных по структуре и незнакомых младшему школьнику слов, тем более вероятно появление значительных трудностей и нарушений в процессе чтения, проявляющихся в виде многочисленных разного вида ошибок. На первых этапах ошибки при чтении достаточно разнообразны. На последующих этапах они приобретают специфический характер [2].

В тоже время, следует отметить, что соотношение ошибок в ходе чтения может зависеть от этапа, на котором находится конкретный ребенок при усвоении основных норм чтения. Так, на аналитическом этапе основными ошибками могут быть систематические замены звуков, нарушения слияния звуков в слоги. Из-за этих речевых дефектов искажается осмысление прочитанного текста. В ходе освоения аналитико-синтетического и синтетического этапов на первое место выходят ошибки, состоящие в неосознанном искажении фонематической и слоговой структуры читаемого слова, аграмматизмы, замены слов.

Анализируя исследования Б. Г. Ананьева, А. Г. Каше, Р. И. Лалаевой, М. З. Кудрявцевой и других специалистов в изучаемой области, мы пришли к выводу о том, что возникшая при обучении навыкам чтения неуспешность может стать причиной формирования таких личностных качеств, как неуверенность в себе, робость, повышенная тревожность или же возникновение противоположных черт личности – агрессивность, раздражительность. Стоит обратить внимание на то, что описанные качества ребенка могут быть последствиями дислексии. Но в некоторых

ситуациях они появляются независимо от нее и протекают параллельно как отдельные нарушения.

Недостаточно полное понимание смысла предложения приводит ребенка к отрывистому чтению с характерными паузами между словами. Пауза делается нередко после прочтения каждого слова. Ребенку совершенно безразлично, на какие части при помощи пауз разделяются предложения. Чтение предложений или текста идет по принципу присоединения слов друг к другу [2].

С позиций психолого-педагогического подхода Р. Е. Левина указывала на главную причину дислексии – несформированность устной речи. Р. Е. Левина отмечала, что при нарушениях письменной речи не всегда проявляются выраженные дефекты фонетической и фонематической стороны. Это связано с тем, что нарушения звукопроизношения у детей к моменту поступления их в школу могут быть исправлены вовремя, а недостаточность фонематических процессов может сопровождать ребенка долгое время. Также необходимо обращать внимание на состояние звукового анализа.

М. Е. Хватцев, развивая психофизиологический подход, выделил органические или функциональные поражения речевых зон головного мозга в качестве причин нарушений чтения. В свою очередь поражения процесса анализа и синтеза в слухо-двигательных или оптических анализаторах и приводили к алексии или дислексии. М. Е. Хватцев также, как и Р. Е. Левина, связывал нарушения чтения с нарушениями устной речи. В зависимости от нарушенных механизмов М. Е. Хватцев выделил следующие формы алексии: пространственно-апраксические, оптические, фонематические, а среди дислексий выделил семантические, мнестические, фонематические, оптические, оптико-пространственные. Методика исследования чтения включала в себя сначала называние букв, затем ребенок должен был прочитать слоги и слова, далее переход

осуществлялся к чтению связного текста, и заканчивалось исследование пересказом прочитанного текста или ответами по вопросам к тексту.

С позиций клинико-педагогического подхода дислексия рассматривалась как нарушение операционального состава чтения. При этом, сторонники данного подхода (А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева) изучили механизм и выделили формы дислексии, обусловленные несформированностью психических функций. Это позволяет говорить о том, что кроме нарушений устной речи, были описаны нарушения памяти, внимания, мышления, обеспечивающие процесс чтения.

А. Н. Корнев [3] рассматривал дислексию как специфическое расстройство чтения, обусловленное нарушениями специфических церебральных процессов. В дополнение к нарушению церебральных процессов, Александр Николаевич относил нарушения эмоционально-волевой сферы, нарушения памяти, внимания, мышления.

Таким образом, при общем недоразвитии речи 3 уровня наблюдаются следующие группы ошибок в чтении: замены и смешения звуков при чтении, чаще всего фонетически близких звуков (звонких и глухих, аффрикат и звуков, входящих в их состав, и др.), а также замены графически сходных букв; побуквенное чтение; искажения звукослоговой структуры слова; нарушения понимания прочитанного; аграмматизмы при чтении.

2.3 Обзор методик коррекционной работы по развитию навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Логопедическая работа по формированию навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи является важной и актуальной, поскольку от того, как дети овладеют этим учебным навыком, зависит все дальнейшее обучение и развитие личности в целом.

Проблема формирования навыков чтения у детей с нарушениями речи освещалась в трудах многих авторов. При обучении ребенка грамоте

нужно стремиться использовать самые эффективные формы работы, стремиться найти наиболее рациональные приемы обучения чтению. Наряду с традиционной методикой формирования навыков чтения у младших школьников существуют и авторские технологии. В настоящее время по данной проблеме работают: М. М. Безруких, О. Б. Иншакова, М. Н. Русецкая, О. В. Елецкая, В. И. Нодельман.

Методика коррекционно-логопедического обучения чтению Р. И. Лалаевой является самой распространенной методикой на сегодняшний день, ставшая основой для организации коррекционно-логопедической работы детей с нарушенным речевым развитием. Р. И. Лалаева показала, что фонематические дислексии тесно связаны с недоразвитием основных функций фонематической системы: фонематического восприятия (дифференциации фонем), фонематического анализа и синтеза. Каждая из этих функций может нарушаться избирательно, однако возможно и одновременное их недоразвитие [3]. Прогрессивная методика коррекции аграмматической дислексии Р. И. Лалаевой. В основу методики входит уточнение и усложнение структуры предложения, развитие функции словоизменения, формирование функции словообразования, развитие морфемного анализа, работа над корневой морфемой [2].

Методика послогового чтения Т. С. Резниченко заключается в том, что вместо того, чтобы знакомить ребенка с правилами чтения слогов, ему просто демонстрируют, как они читаются. При этом важно:

1. соблюдать строго определенный порядок введения слогов (он обоснован научно);
2. сразу же после запоминания очередного слога предлагать ребенку читать слова с этим слогом [5].

Основные направления система лечебно-коррекционной работы с детьми с дислексией А. Н. Корнева состояли в следующем:

- психотерапевтическое взаимодействие с ребенком и его семьей;

— медикоментозное воздействие [7].

Обратим внимание на труды Т. А. Алтуховой, И. Н. Карачевцевой. «Программа обучения чтению в речевой школе» Т. А. Алтуховой построена на основе представлений о первичной сохранности предпосылок развития познавательной сферы детей [8].

При составлении коррекционно-логопедической методики обучения чтению И. Н. Карачевцевой учитывалось, что чтение текста – многоступенчатое образование, в котором выделяют следующие уровни: предметно-денотативный; лингвистический (уровень средств и способов выражения его содержания и смысла); смысловой (концептуально-оценочный) уровень [9]. У детей с ОНР самой проблематичной является операция морфемного анализа, потому что имеется прямая связь со сложностями формирования метаязыковых умений и навыков у детей с общим недоразвитием речи. В ходе коррекционных занятий учащимся предлагаются упражнения, в которых присутствуют задания для работы с квазисловами.

Методика коррекционно-логопедического обучения чтению М. Н. Русецкой является системой коррекционно-педагогической работы, направленной на пропедевтику и коррекцию дислексии, обусловленной несформированностью устной речи. Методика предполагает формирование всех сторон устной речи:

- точной дифференциации фонем родного языка;
- полных представлений о звукобуквенном составе слова;
- формирование навыков слогового анализа и синтеза;
- коррекция нарушений звукопроизношения;
- количественное и качественное обогащение словаря;
- навыков словоизменения;
- навык построения синтаксических конструкций;
- развитие связной речи [5].

Автор классического «Букваря» и серии детских учебных пособий Н. С. Жукова изучала поступательные процессы формирования речи у дошкольников. Методика Н. С. Жуковой основывается на подходе, который сохраняет и продолжает традиции Е. Ф. Рау, А. Г. Ипполитовой. Автор предлагает оригинальную методику обучения детей пониманию буквосочетания как цельного графического элемента. В качестве единицы чтения используется слог, что в дальнейшем является и единицей письма. Методика О. С. Жуковой, автора учебного пособия «Логопедический букварь». Отличается от других пособий последовательностью знакомства с буквами (звуками), построенной по произношению от простого к сложному. Уделяет больше времени знакомству с буквой. Дает большое количество рекомендаций по изучению буквы, правильному ее произношению, представленных на каждой странице [11].

В методике Е. М. Косиновой предлагается использование пособия «Логопедический букварь». В учебном пособии отражен особый порядок букв. Буквы расположены не в алфавитном порядке, а в логопедическом – от букв и звуков, простых для произнесения и изучения, до свистящих, шипящих и прочих «проблемных» элементов, с которыми у детей возникает больше всего затруднений. Специальные упражнения, которые имеются в букваре, способствуют формированию когнитивных процессов, развитию языкового чувства [12].

Методика Н. Крыловой, И. Писарева, Н. Ипатовой подразумевает использование логопедического букваря, рассчитанного на поэтапное формирование навыков плавного и сознательного чтения слогов. В логопедическом букваре имеются дополнительные задания, направленные на развитие навыка формирования связной речи, упражнения для развития навыка письма под диктовку [13].

В технологии формирования навыка чтения О. А. Величенковой учитываются особые образовательные потребности детей с предрасположенностью к дислексии. О. А. Величенкова разработала

методику формирования навыка чтения у детей с предрасположенностью к дислексии в условиях современного начального образования. В методическом букваре прослеживается отсутствие зашумленности, стимулирование зрительного слежения, автоматизация слогового чтения, постепенное усложнение звукослоговой структуры, группировка слов по ритмической структуре. Работа над пониманием текста включает лексическую сторону, адаптированные тексты, мотивирование на извлечение смысла [14].

Методика О. Б. Соболевой построена на «двуполушарной» работе головного мозга. Впервые видя новую букву, ребенок познает букву через узнаваемый образ или персонажа. Главная цель – не только научить читать, но и воспитать любовь к чтению. Все занятия построены в игровой форме, поэтому обучение грамоте проходит незаметно для ребенка и интересно. В самой методике имеется три потока информации: для визуалов, аудиалов и кинестетиков. Механическое запоминание сведено к минимуму, так как активно применяется ассоциативный метод запоминания. В результате такого инновационного способа чтения у ребенка уменьшается количество ошибок при чтении, а речь становится более свободной и красочной, расширяется словарный запас, активизируется повышенный интерес к новому, к творчеству, исчезает страх перед написанием букв, слогов, слов и предложений. Методика Соболевой прекрасно активизирует воображение, фантазию, логику у ребенка, улучшает память и внимание. Хорошо подходит для дошкольников с общим недоразвитием речи с различными каналами восприятия информации [15].

Автор методики по формированию навыков чтения у учащихся «Игробуквотека» И. Л. Калинина, не отказываясь от традиционных подходов к обучению, предлагает свои оригинальные способы, основанные на многолетнем опыте коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста. Одним из несомненных плюсов является

использование приёмов по профилактике нарушений чтения. Задача слияния согласного и гласного звуков, вызывающая, как правило, самые большие трудности у школьников, решается при помощи простых средств: подражания и подстрочных знаков, обеспечивающих согласованные движения руки и голосового аппарата.

Яркие, разнообразные изображения букв помогут предупредить или скорректировать проявления зрительной агнозии, прочно усвоить образ той или иной графемы. Автор предусмотрела использование набора слоговых таблиц для улучшения техники чтения. Заслуживает внимания и сам факт отхода от способов чтения, основанных на абстрактном анализе воспринимаемого материала и замене его на конкретные образы букв.

Таким образом, в коррекционной педагогике имеются разнообразные научные подходы, раскрывающие взгляд на проблему обучения детей с общим недоразвитием речи с различных авторских позиций. Представленные системы воздействия, методы, приемы работы не навязываются как единственно возможные и правильные.

Выводы по 2 главе

Подводя итоги второй главы, следует отметить следующее:

Анализируя труды Л. С. Цветковой, В. Г. Ананьева, Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой и других логопедов, важно заметить, что для правильного и своевременного развития навыков чтения у детей младшего школьного возраста необходимо формировать ряд предпосылок, к которым относятся следующие положения: отсутствие речевых, интеллектуальных и слуховых недостатков здоровья; наличие умений соотносить звук с его графическим изображением, т.е. буквой.

Анализ логопедических исследований Н. А. Никашиной, Г. А. Каше, Л. Ф. Спириной, Г. И. Жаренковой и других отечественных педагогов способствовал пониманию понятия «общее недоразвитие речи» как возникающее в детском возрасте комплексное нарушение не только речевых функций, но и связанных с ними психических процессов. Неполноценное формирование характерно все сторонам речевой деятельности. В свою очередь, из-за этих нарушений отмечается отставание в развитии слухового восприятия, основных зрительно-пространственных функций, моторно-двигательного развития и в формировании основных мыслительных операций.

Рассматривая основные особенности нарушений, возникающих в процессе овладения навыками чтения детей 7- 11 лет с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития, следует, прежде всего, отметить наличие частых замен и смешений фонем, которые по своему звучанию являются достаточно близкими, а также по этому подобию образуются неосознанные замены графически сходных букв. Методом, используемым детьми при чтении, становится побуквенный. Прочитанный текст ребенок не понимает и не может осмыслить.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

3.1 Изучения навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

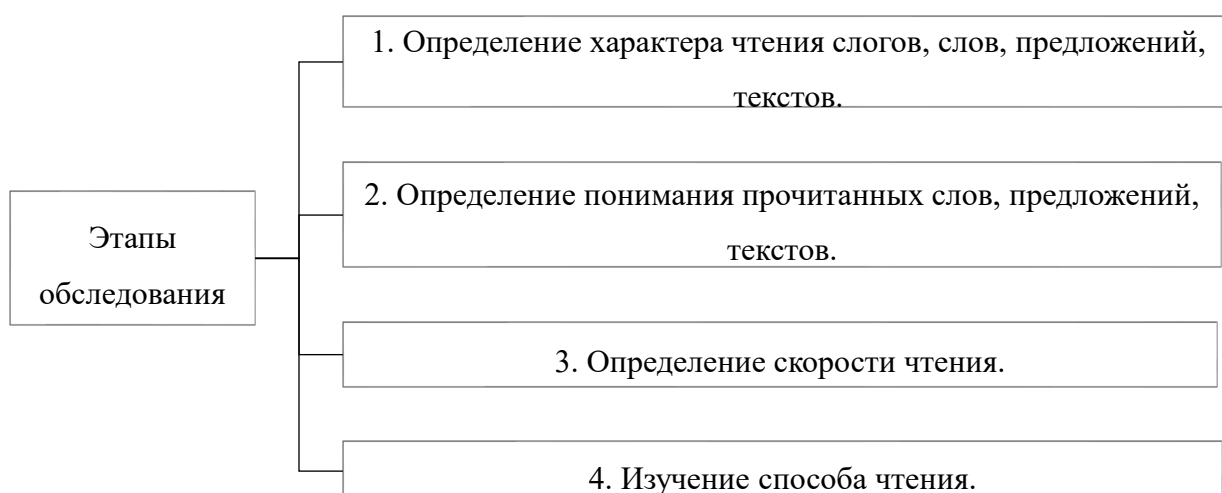
С целью выявления особенностей проявлений нарушений навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня, нами был проведен констатирующий эксперимент.

В экспериментальном исследовании принимали участие пять обучающихся второго класса с общим недоразвитием речи III уровня.

Исследование проводили с помощью методики обследования состояния процесса чтения Л. В. Венедиктовой и Р. И. Лалаевой. (см. Приложение 1)

Подчеркнем, что Р. И. Лалаевой и Л. В. Венедиктовой разработана методика исследования навыков чтения и письма для детей 8-9 лет [15]. Обследование письма и чтения организуется в два этапа, описанные на рисунке 5.

Рисунок 5 – Этапы обследования по методике Р. И. Лалаевой и Л. В.



Венедиктовой

Методика была направлена на исследование:

1. зрительно-пространственных функций:

- пространственное представление;
- узнавание букв, изображенных разными шрифтами и слов, написанных стилизованными буквами;
- узнавание букв правильно и зеркально написанных;
- узнавание графически сходных букв;
- узнавание «зашумленных» букв, изображенных пунктиром, наложенных друг на друга.

2. Анализ состава предложения:

- определить количество, последовательность и место слов в предложении;
- слоговой анализ и синтез.
- Исследование процесса чтения:
- определение характера чтения слогов;
- определение характера чтения слов;
- определение характера чтения предложений;
- определение характера чтения текста и скорости чтения;
- исследование понимания прочитанного.

Данная диагностика проводится с помощью наглядных материалов.

Обследование навыков чтения у учащихся начальных классов осуществляется с помощью выполнения следующих видов работ: узнавание правильно написанных букв, зашумленных букв, определение количества, последовательности и место слов в предложении, умение читать предложение, правильное прочтение слов, определение скорости чтения и понимания текста.

Таким образом, методы и приемы позволяют изучить способности формирования навыка чтения, механизмы нарушения, симптомы недостаточности.

3.2 Состояние навыков чтения детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Исследование навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня проводилось нами на базе МБОУ «ООШ № 110 г. Челябинска». В исследовательской деятельности принимали участие 7 детей 2 класса.

Для исследования нами выбрана методика обследования состояния процесса чтения Л. В. Венедиктовой и Р. И. Лалаевой. Стоит отметить, что исследование проводилось нами по следующим направлениям:

1. Исследование зрительно-пространственных функций.
2. Исследование языкового анализа и синтеза.
3. Исследование процесса чтения.

Рассмотрим результаты исследования по каждому из направлений. Первым направлением является изучение зрительно-пространственных функций. В процессе работы по данному направлению детям было предложено выполнение пяти заданий, к которым относятся следующие:

1. пространственное представление;
2. узнавание букв, изображенных разными шрифтами и слов, написанных стилизованными буквами;
3. узнавание букв правильно и зеркально написанных;
4. узнавание графически сходных букв;
5. узнавание «зашумленных» букв, изображенных пунктиром, наложенных друг на друга.

Оценка результатов выполнения выделенных заданий производится в балльной системе. В зависимости от качества выполнения дети получают от 0 до 3 баллов. Представим полученные данные в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты исследования зрительно-пространственных функций

№ п/п	ФИ детей	Результаты исследования зрительно-пространственных функций					
		Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Задание 5	Общее кол-во баллов
1	Алена П.	1	0	1	0	1	3
2	Валера С.	1	1	1	1	0	4
3	Галина С.	1	1	1	0	1	4
4	Дмитрий В.	2	2	2	1	2	9
5	Екатерина К.	1	1	1	1	1	5
6	Кирилл З.	2	1	2	2	2	9
7	Михаил У.	3	2	2	2	3	12

Для анализа результатов изучения зрительно-пространственных функций детей мы использовали балльную систему и сгруппировали детей по уровням относительно полученных баллов следующим образом:

1. У детей, получивших в ходе исследования количество баллов от 11 до 15, выявлен высокий уровень развития.
2. При распределении количества баллов в промежутке от 6 до 10 отмечен средний уровень.
3. Низкий уровень характерен группе детей, набравших суммарное количество баллов менее 5.

Обобщая результаты, представленные в таблице 5, сгруппируем детей младшего школьного возраста по трем группам в зависимости от уровня. Обозначим полученные результаты на рисунке 6.

Исследования зрительно-пространственных функций

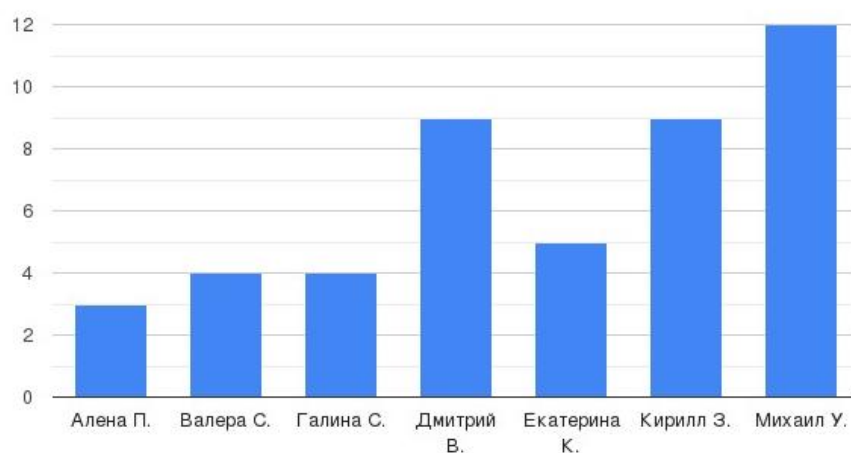


Рисунок 6 – Результаты исследования зрительно-пространственных функций

Анализируя полученные результаты, отметим, что у большей части детей отмечено большое количество ошибок, постоянная потребность в помощи со стороны взрослого. Эти дети с трудом узнают «зашифрованные» буквы.

Рассмотрим результаты по исследованию языкового анализа и синтеза. В процессе исследования нами использовалось два задания: анализ состава предложения, слоговой анализ и синтез. Представим полученные в ходе исследования результаты в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты исследования языкового анализа и синтеза

№ п/п	ФИ детей	Результаты исследования языкового анализа и синтеза		
		Задание 1	Задание 2	Общее кол-во баллов
1	Алена П.	1	1	2
2	Валера С.	2	3	5
3	Галина С.	2	1	3
4	Дмитрий В.	3	3	6
5	Екатерина К.	3	2	5
6	Кирилл З.	1	2	3
7	Михаил У.	1	3	4

Обобщая результаты по данному направлению, нами выделено три уровня, которым соответствуют следующие баллы:

1. Высокий уровень характерен группе детей, набравшим количество баллов в диапазоне от 7 до 8.
2. На среднем уровне находятся дети с количеством полученных баллов от 4 до 6.
3. Наименьший результат может составлять от 2 до 3 баллов, что характерно для низкого уровня.

Анализируя полученные результаты, отметим, что в исследуемой группе нами выявлено большое количество детей низкого уровня – более 40%. В то же время детей высокого уровня в группе не выявлено. Подводя итоги, отобразим полученные данные на рисунке 7.

Исследование языкового анализа и синтеза

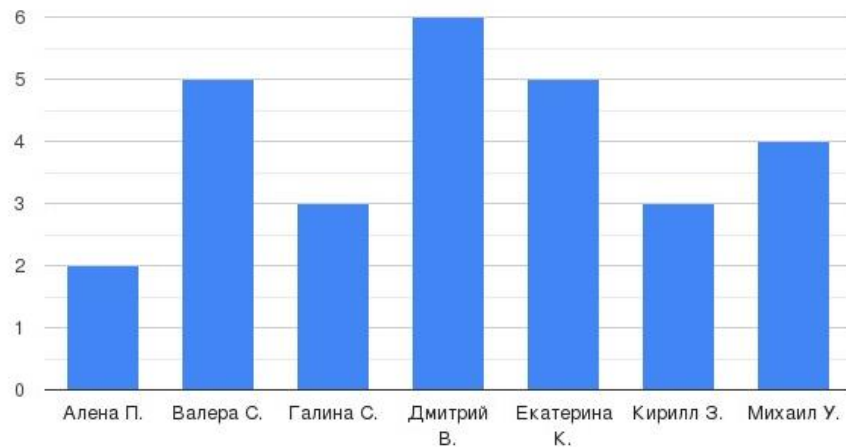


Рисунок 6 – Результаты исследования языкового анализа и синтеза

Подчеркнем, что основная часть детей группы допускают ошибки при определении количества и места слов в предложении. Они испытывают трудности при использовании слов, произнесенных по звукам и предложениях, произнесенных по слогам.

Приступим к рассмотрению результатов исследования процесса чтения. В исследовании нами было использовано 5 заданий. Оценка результатов выполнения выделенных заданий производится в балльной системе. В зависимости от качества выполнения дети получают от 0 до 5 баллов. Представим полученные данные в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты исследования навыков чтения

№ п/п	ФИ детей	Результаты исследования навыков чтения					Общее кол-во баллов
		Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Задание 5	
1	Алена П.	1	0	1	0	1	3
2	Валера С.	1	1	1	1	0	4
3	Галина С.	1	1	1	0	1	4
4	Дмитрий В.	2	2	2	1	2	9
5	Екатерина К.	1	1	1	1	1	5
6	Кирилл З.	2	1	2	2	2	9
7	Михаил У.	3	3	3	2	3	15

Подводя итоги по направлению исследования навыков чтения, нами выделено три уровня, которым соответствуют следующие баллы:

1. Высокий уровень характерен группе детей, показавших результаты в количестве баллов от 15 до 20.
2. На среднем уровне дети, получившие от 8 до 14 баллов.
3. Часть детей, набравшая меньше 7 баллов, находится на низком уровне развития навыков чтения.

Анализируя полученные данные, стоит отметить, что в исследуемой группе нами выявлено большое количество детей низкого уровня – около 60%. В то же время детей высокого и среднего уровня достаточно мало – 14% и 28% соответственно. Подводя итоги, отобразим полученные данные на рисунке 7.

Исследования процесса чтения

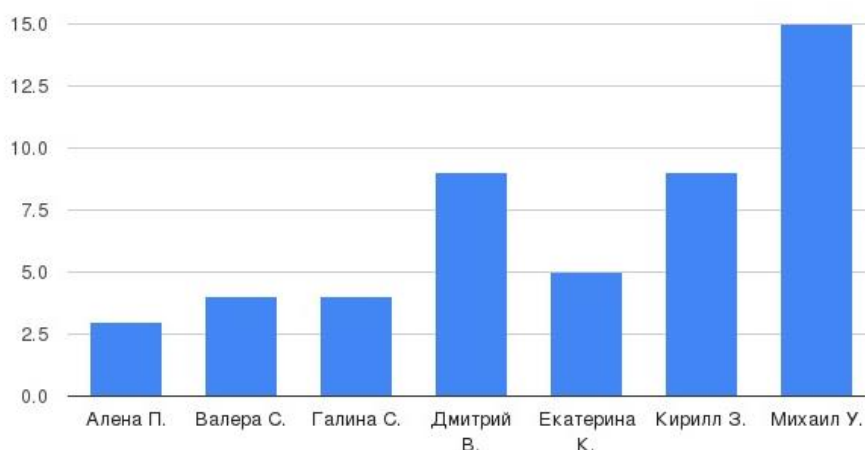


Рисунок 8 – Результаты исследования процесса чтения

Анализ результатов исследования характера чтения слогов, слов, предложений и текста позволяет заключить, что у младших школьников с общим недоразвитием речи имеются значительные трудности в овладении техникой чтения. У 60% детей 2 класса чтение является побуквенным, а у 40% школьников – послоговым.

Анализ результатов исследования чтения слогов, слов и предложений позволил заключить, что младшие школьники с общим недоразвитием речи легче всего читают прямые и обратные слоги.

Наибольшие трудности у них вызывают слоги со стечением согласных и слоги с мягким знаком и гласными второго ряда. Так, например, слог «лье» школьники читали как «ле», «лее», слог «цю» читали как «ци», «цу», слог «ющ» читали как «юш». Слово «красна» ребенок 2 класса Валера С. прочитал как «крчная», а слово «коллективный» – как «коллекцивный». В то же время Алена П. слово «первоклассница» прочитала как «первокасница». Слово «ловил» в предложении «Дима ловил сачком бабочку» многие дети читали как «ловит».

Анализ ошибок, допущенных детьми с общим недоразвитием речи при чтении слов, предложений и текста свидетельствуют о том, что у данной категории детей в большинстве случаев нарушены процессы фонематического и слогового анализа и синтеза, дифференциации фонем, а также ошибки согласования. Так, например, школьники вместо слова «голова» читали «головка», «внученька» – вместо «внучка», «мот» – вместо «том», «кусочки», «кусочик» – вместо «кусочки», «высыкочил» – вместо «вскочил», «языком» – вместо «языков», «прости» – вместо «просит», «бабочку» – вместо «бабушку», «фотроточкой» – вместо «форточкой». Ошибки согласования проявлялись в следующем: согласование в роде (два синички, побурели трава), в числе (тоненьким клювами, черный галстучки).

Анализируя характер допущенных при чтении школьниками ошибок, мы выявили следующие особенности. У 4-х испытуемых (60 %) наблюдались замены букв. Пропуски гласных и согласных были обнаружены у 3-х школьников (50 %). Так, при чтении наблюдались пропуски согласных при стечении, перестановки слогов, например, своречник – скворечник, вывишают – вышивают.

Видны постоянные замены близких по звучанию звуков (С – З, Ж – Ш, Ш – С, Т – Д) или схожих по начертанию букв (П – Т, Б – В, Х – Ж), искажение звуковой структуры, например, д – д – у – ж – н – о – дружно; те – ти – дети; с – сы – мо – т – ит – смотрит.

Замены букв отмечены в разных позициях: «руба» – рыба, «крышка» – крышка, «хахар» – сахар, «деващка» – девочка и др. Подобные смешения графем, видимо, происходят потому, что младшие школьники еще нечетко проводят фонематический анализ слова. У них не отработан навык различения гласных по их основным признакам, а также не до конца сформировано умения пользоваться способами обозначения мягкости на письме, правилами дистрибуции букв в сочетании ЖИ – ШИ, ЧА – ЩА, ЧУ – ЩУ.

Перестановки букв были выявлены у 4-х школьников (60 %). Искращения или упрощения структуры слов достаточно часто проявлялись при чтении у 5-ти участников эксперимента (70 %). Наблюдалось угадывающее чтение у 3-х детей (40 %).

Обобщая данные, полученные в ходе диагностики особенностей чтения, выявленными недостатками чтения (выраженными в разной степени) являлись:

- нарушение понимания прочитанного;
- побуквенное чтение, послоговое;
- пропуски согласных при стечении;
- пропуски слогов;
- замена звуков, сходных акустически и артикуляторно;
- замены букв, имеющих одинаковые элементы;
- замена звуков, связанных с неправильным произношением.

Таким образом, обобщая вышесказанное, нами отмечено, что в исследуемом 2 классе у детей навыки чтения находятся на достаточно низком уровне. Основная масса детей испытывает трудности при чтении, при анализе предложений и слов. Процессу чтения характерен побуквенный и слоговой характер.

3.3 Содержание коррекционной работы по развитию навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Полученные результаты констатирующего эксперимента показали, что у детей имеются трудности в овладении навыками чтения, поэтому мы определили необходимое проведение коррекционной работы.

Нами был составлен комплекс упражнений, направленных на развитие навыков чтения для детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Данный комплекс упражнений ориентирован в 3-х направлениях работы:

1. развитие зрительно-пространственных функций;
2. развитие языкового анализа и синтеза;
3. Развитие процесса чтения.

Для развития зрительно-пространственных функций предлагались следующие упражнения:

1. «Найди пару» Предлагаются бланки с изображением предметов, имеющих незначительные различия. Требуется найти 2 абсолютно одинаковых предмета.
2. «Найди отличия» Для этого задания необходимы картинки с незначительными различиями. Детям сообщается, что у этих картинок 5 (6, 7...) отличий, которые нужно найти.
3. Поднять левую и правую руку поочередно. Показать карандаш левой, правой рукой. Взять книгу левой, правой рукой и т.п.
4. Нарисовать отражения дома.
5. Дорисовать левую бровь и правый глаз.
6. Соединить стрелками пары перчаток.
7. Определить правый и левый рукава у блузки, которая лежит:
а) спинкой вверх; б) спинкой вниз.
8. «Пиктограммы» К каждому из данных слов или словосочетаний ученик должен сделать рисунок, который поможет ему в

запоминании слов, выражающих пространственные представления. Буквы и цифры использовать нельзя. После того как ребенок запомнит слова, следует закрыть левую часть страницы. Глядя на картинки, необходимо вспомнить слова и записать их в правой части таблицы.

9. Написать называемые буквы справа или слева от вертикальной линии.
10. «Графический диктант». Это всем хорошо известное упражнение, когда дети в соответствии с инструкцией выполняют изображения в тетрадях в клетку. Инструкция может предлагаться как для восприятия на слух: «Две клеточки вверх, 4 клеточки вправо», так и для зрительного восприятия. (см. приложение 2)

Для развитие языкового анализа и синтеза использовались следующие задания:

1. Ребенку дают текст без знаков препинания. Ему необходимо прочитать текст, озаглавить, определить границы предложений.
2. Работа с антонимами. Ребенку даны прилагательные, к которым ему необходимо подобрать слова, противоположные по значению.
3. Ребенку необходимо придумать 3 предложения (повествовательное, восклицательное и вопросительное), а так же прочитать их с интонацией.
4. Прочитайте пары слов. Подчеркните парные гласные (например: мал – мял). Обозначить твёрдые согласные – синим, мягкие согласные – зелёным. Устно составьте предложение с каждой парой слов. Образец: Косы – коси. Не коси траву распустив косы.
5. Прочитать предложения, вставляя пропущенные гласные. Подчеркнуть все гласные, все твёрдые и мягкие согласные цветными карандашами.

6. Спишите словосочетания, вставьте, где надо букву "ь".
Подчеркните мягкие согласные вместе с буквой "ь" - зелёным цветом.
7. «Необычный диктант». Из слов, которые прочитает взрослый, ребенок должен записать только гласные в нужной последовательности. Например: коты -о, ы. Слова: Санки, парта, кино, сапог, киты, нота, банан, шкафы, цветок, банка.
8. «Считаем слоги». Взрослый диктует ребенку слова, состоящие из разного количества слогов, необходимо записать их по группам. В первой группе — односложные, в другой — двусложные и т. д. Слова для справки: дом, сады, парта, кот, собака, март, мяу, ведро, имя, ручка, Оля, молоко, пение, яблоко, сад.
9. «Преврати слово» Увеличь количество слогов в слове, изменяя его.
Подчеркни гласные. Пример: слон-слоны-слоники.
Дом-...-..., куст-...-..., стол-...-....
10. «Найди лишний слог». Ребенку даны слова, в которых есть лишние слоги, которые нужно найти, получившееся слова необходимо записать. (см. приложение 3)

Для развития процессов чтения использовались упражнения, учитывающие базисные компоненты: поле зрения, оперативную память, устойчивость внимания, просодический компонент.

Работа проводилась по следующим направлениям:

1. Формирование и развитие беглости чтения.

Приёмы работы были направлены на развитие поля зрения, зрительного внимания и операции мышления.

Для увеличения поля зрения проводилась работа с использованием цифровых таблиц.

Приведём примеры заданий, используемых нами для развития поля зрения:

1. «Найди и подчеркни слог»

ба, па, на, са, та, ла, на, да, ка

2. «Найди и подчеркни в строке число»

124,154,123,187,198,123,145.

Для совершенствования зрительного внимания нами были использованы следующие упражнения:

1. «Что лишнее?»

Учащимся были представлены карточки, нужно было найти лишнее изображение на карточке.

2. Игра «Найди меня». Посмотри, на доске написана строчка букв,

между буквами «спрятано» слово. Найди спрятанное слово.

Приведем примеры заданий, использованных нами для формирования и развития операции мышления:

1. Посмотри на карточку, из каждого слова вынь по одной букве, сделай это так, чтобы из оставшихся получилось новое слово:

полк краска склон экран беда тепло (кол) (каска) (слон) (кран) (еда) (поле).

2. Добавь букву, чтобы получилось новое слово.

РОЗА (Г)ПАР (К)

ВОЛ(К)УТКА (Ш)

На занятиях мы использовали следующие виды чтения:

— «Жужжащее» чтение. Чтение, когда все ученики читают одновременно

— вслух, вполголоса, чтобы не мешать друг другу, каждый со своей скоростью в течение 5 минут.

— Ежеурочные пятиминутки чтения. Любой урок начинается с того, что

— дети 5 минут читают в режиме жужжащего чтения, каждый свою любимую книгу.

- Чтение по цепочке.
- Чтение «спотыкаясь о камушки». Задача – при чтении обращать внимание на знаки препинания (камушки).
- Орфографическое чтение. Дети проговаривают все как написано.

3. Развитие правильности чтения.

Правильность чтения совершенствовалась логопедом, на индивидуальных и подгрупповых занятиях.

Для развития правильности чтения мы использовали артикуляционную гимнастику и упражнения направленные на совершенствование внимания к слову и его частям.

В ходе артикуляционной гимнастики дети активизируют подвижность артикуляционного аппарата. С помощью гимнастики вырабатывается полноценность, точность, устойчивость, плавность артикуляционных движений, что способствует развитию четкой дикции.

Все упражнения выполняются осмысленно, качественно, от 5 до 7 раз. Логопед следит за плавным и правильным выполнением упражнений.

Приведем примеры упражнений артикуляционной гимнастики:

1. Заборчик.
2. Горка.
3. Часики.

Для закрепления мы использовали скороговорки и чистоговорки. Учащимся предлагалось произнести чистоговорки и скороговорки с увеличением темпа произношения от медленного до быстрого.

Например: Лена искала булавку. Булавка упала подлавку. Под лавку залезть было лень, искала булавку весь день.

3. Формирование осознанности чтения.

В процессе формирования осознанного чтения в основном большое внимание уделяется развитию оперативной памяти и устойчивости

внимания. Можно отметить, что это фундаментальные и тесно взаимосвязанные компоненты для развития данного навыка чтения. Следовательно, для этого мы применили ряд упражнений:

1. Найди лишнюю букву: О, И, Б, Я, У.
2. Прочитай слова, найди лишнее слово.

СЛОН МЕДВЕДЬ ТИГРБАБОЧКА

Также в продолжение для развития оперативной памяти мы использовали зрительные диктанты, разработанные И.Т. Федоренко.

Важным условием явилось то, что дети читают молча за определенное время, пишут на листочках.

Приведем примеры предложений:

Небо хмурое.

Идёт дождь.

4. Формирование выразительности чтения.

Для формирования навыка выразительного чтения мы использовали разнообразные методы и приемы, предложенные следующими авторами А.К. Аксеновой, В.К. Кубасовой.

При совершенствовании выразительного чтения работа начиналась с формирования трех основных умений:

1. Развивать и предавать своему голосу интонации: радостные и печальные, ласковые и гневные, шуточные и серьезные, а также интонации перечисления, завершения, противостояния.
2. Выбирать нужный темп чтения (ритмичный или плавный).
3. Ставить логическое ударение в предложении.

Работа проходила по следующим основным направлениям и проводилась на каждом занятии в виде интонационной разминки.

1. Работа над логическим ударением осуществлялась по средствам

применения таких упражнений как:

— На доске написано предложение «Скоро наступит жаркое лето».

Логопед предлагает детям прочитать это предложение так, чтобы оно при первом чтении отвечало на вопрос «Когда наступит жаркое лето?», а при втором прочтении отвечало на вопрос «Какое лето скоро наступит?». Предложения анализируются, и читаются выразительно.

— На доске или на карточках записаны пословицы. Учащимся предлагается выразительно прочитать пословицы, соблюдая указанные логические ударения (слова выделены другим цветом или шрифтом), и объяснить смысл пословиц.

Родина – мать, умей за нее постоять.

Нет ничего на свете краше, чем Родина наша.

2. Кроме логических ударений, огромную роль в чтении играют паузы.

Речевая пауза важна для развития выразительного чтения, так как она делит звуковой поток на отдельные части, внутри которых звуки следуют один за другим непрерывно.

Приведем примеры упражнений, которые мы применили для развития речевой паузы.

1) Учитель-логопед раздаёт на карточках учащимся предложения, в которых паузы графически обозначены. Учащимся предлагается выразительно прочитать их и объяснить смысловое различие вариантов данных предложений с различным размещением пауз.

Как удивили | его слова | брата!

Как удивили его | слова брата!

2) Учитель-логопед выразительно читает несколько пословиц. Учащиеся внимательно слушают и по окончании чтения учителем каждой пословицы указывают, между какими словами наблюдалась пауза, объясняют смысл пословицы. После этого учащимся предлагается самим прочитать пословицы, соблюдая необходимые паузы.

Доброе братство | лучше богатства.

Один в поле | не воин.

3. Работа над различными видами интонации, повышением и понижением голоса.

В данной работе мы применили такие упражнения как:

1) «Большой и маленький». Дети по очереди голосом изображают, как лает большая собака и как ей отвечает маленький щенок.

2) «Далеко и близко». Один из учащихся говорит то тихим голосом, то громким, а другие дети отгадывают, где он: далеко или близко.

4. Работа над правильным речевым дыханием осуществлялась как на занятиях, так и во время динамических пауз. Приведем примеры упражнений, используемых нами в данном направлении:

1) «Паровоз» - ходить по классу, имитируя согнутыми руками движения колес паровоза, произнося при этом «чух-чух» и изменяя скорость движения, громкость и частоту произношения.

2) «Гуси летят» - медленно ходить по классу, взмахивая руками, как гуси; руки-крылья на вдохе поднимать, на выдохе опускать, произнося «гу-у-у» (8-10 раз).

Выводы по 3 главе

Исследование навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня проводилось нами на базе МБОУ «ООШ № 110 г. Челябинска». В исследовательской деятельности принимали участие 7 детей 2 класса.

Для исследования нами выбрана методика обследования состояния процесса чтения Л. В. Венедиктовой и Р. И. Лалаевой. Стоит отметить, что исследование проводилось нами по следующим направлениям:

1. Исследование зрительно-пространственных функций.
2. Исследование языкового анализа и синтеза.
3. Исследование процесса чтения.

Обобщая данные, полученные в ходе диагностики особенностей чтения, выявленными недостатками чтения (выраженными в разной степени) являлись:

- нарушение понимания прочитанного;
- побуквенное чтение, послоговое;
- пропуски согласных при стечении;
- пропуски слогов;
- замена звуков, сходных акустически и артикуляторно;
- замены букв, имеющих одинаковые элементы;
- замена звуков, связанных с неправильным произношением.

Таким образом, обобщая вышесказанное, нами отмечено, что в исследуемом 2 классе у детей навыки чтения находятся на достаточно низком уровне. Основная масса детей испытывает трудности при чтении, при анализе предложений и слов. Процессу чтения характерен побуквенный и слоговой характер.

Полученные результаты констатирующего эксперимента позволили определить основные направления коррекционной работы. Были установлены следующие направления:

1. развитие зрительно-пространственных функций;
2. развитие языкового анализа и синтеза;
3. Развитие процесса чтения.

Коррекционная работа с отобранными заданиями направлена на развитие навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на индивидуальных или подгрупповых логопедических занятиях.

Таким образом, в ходе экспериментальной работы поставленные задачи решены, цель достигнута.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе исследования мы рассмотрели понятие «навыки чтения» в нескольких аспектах: психофизиологический, психологический, психолингвистический, нейропсихологический. Для изучения подходов к определению понятия «навыки чтения» нами изучены труды В. Г. Ананьева, А. Н. Карповой, Б. А. Карпова, А. И. Исаева, А. Р. Лурия, В. И. Насоновой, А. Н. Скворцовой, Л. С. Цветковой, Ю. Г. Демьянова, Г. А. Каше, В. А. Ковшикова, Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, В. Л. Подобед, Л. Ф. Спириной, Н. А. Цыпиной, Г. В. Чиркиной, А. В. Ястребовой и др. Исходя из этого, в рамках нашего исследования мы придерживаемся мнения, что навыки чтения, как «процесс восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка», представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность, складывающуюся из восприятия и понимания текста, причем самое совершенное (зрелое) чтение характеризуется слиянием этих двух процессов и концентрацией внимания на смысловой стороне содержания.

Рассматривая основные особенности нарушений, возникающих в процессе овладения навыками чтения детей 7- 11 лет с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития, следует, прежде всего, отметить наличие частых замен и смешений фонем, которые по своему звучанию являются достаточно близкими, а также по этому подобию образуются неосознанные замены графически сходных букв. Методом, используемым детьми при чтении, становится побуквенный. Прочитанный текст ребенок не понимает и не может осмыслить.

Исследование навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня проводилось нами на базе МБОУ «ООШ № 110 г. Челябинска». В исследовательской деятельности принимали участие 7 детей 2 класса.

Для исследования нами выбрана методика обследования состояния процесса чтения Л. В. Венедиктовой и Р. И. Лалаевой. Стоит отметить, что исследование проводилось нами по следующим направлениям:

1. Исследование зрительно-пространственных функций.
2. Исследование языкового анализа и синтеза.
3. Исследование процесса чтения.

Обобщая данные, полученные в ходе диагностики особенностей чтения, выявленными недостатками чтения (выраженными в разной степени) являлись:

- нарушение понимания прочитанного;
- побуквенное чтение, послоговое;
- пропуски согласных при стечении;
- пропуски слогов;
- замена звуков, сходных акустически и артикуляторно;
- замены букв, имеющих одинаковые элементы;
- замена звуков, связанных с неправильным произношением.

Таким образом, обобщая вышесказанное, нами отмечено, что в исследуемом 2 классе у детей навыки чтения находятся на достаточно низком уровне. Основная масса детей испытывает трудности при чтении, при анализе предложений и слов. Процессу чтения характерен побуквенный и слоговой характер.

Полученные результаты констатирующего эксперимента позволили определить основные направления коррекционной работы. Были установлены следующие направления:

Полученные результаты констатирующего эксперимента позволили определить основные направления коррекционной работы. Были установлены следующие направления:

1. развитие зрительно-пространственных функций;
2. развитие языкового анализа и синтеза;
3. Развитие процесса чтения.

Коррекционная работа с отобранными заданиями направлена на развитие навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на индивидуальных или подгрупповых логопедических занятиях.

Таким образом, в ходе экспериментальной работы поставленные задачи решены, цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алмазова, А.А. 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.
2. Алтухова, Т. А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов с трудностями в обучении: пособие для учителей начальных классов [Текст] / Т.А. Алтухова. - Белгород: Изд-во Белгородского Государственного Университета, 2008. - 223 с.
3. Ананьев, Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом [Текст] / Б.Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР. – М., 2014. – С. 70-78.
4. Бабина Г.В. Особенности овладения чтением младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Г.В. Бабина, Г.Н. Васильева //Актуальные проблемы развития и лингвистического образования детей. Материалы международной научно-практической конференции. - Орел, 2002. - С. 195-197.
5. Баль, Н. Н. Обследование чтения и письма у младших школьников [Текст] / Н. Н. Баль, И. А. Захарченя. – Минск: Ура-джай, 2001. – 75 с.
6. Барсукова, Л.А. Логопедия в школе [Текст] / Л.А. Барсукова. – М.: ИКЦ МарТ, 2004. – 368 с.
7. Бугрименко, Е.А. Учимся читать и писать [Текст] / Е.А. Бугрименко. – М.: Просвещение, 2014. – 371 с.
8. Глаголева, Е. А. Преодоление трудностей при обучении младших школьников чтению и письму [Текст] / Е. А. Глаголева // Журнал воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2003. – № 4 – С. 52-57.

9. Городилова, В. И. Чтение и письмо [Текст] / В. И. Городилова. – М.З. Кудрявцева. – СПб. : Дельта, 2007. – 261 с.
10. Грибова, О.Е. К проблеме анализа коммуникаций у детей с речевой патологией [Текст] / О.Е. Грибова // Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 12-19.
11. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / Под ред. Р.И. Лалаевой. – СПб.: СОЮЗ, 2001. – 224 с.
12. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения [Текст] / Т.Г. Егоров. – М.: Просвещение, 2008. – 167 с.
13. Ефименкова, Л.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей [Текст] / Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова. – М.: Просвещение, 2002. – 264 с.
14. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи [Текст] / Н.С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Просвещение, 2010. – 186 с.
15. Иваненко, С.Ф. К диагностике нарушений чтения и письма у младших школьников (логопедический аспект) [Текст] / С.Ф. Иваненко // Дефектология. – 2014. – №1. – С.52-55.
16. Калягин, В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – М.: Академия, 2006. – 320 с.
17. Каше, Г.А. Предупреждение нарушений чтения и письма у детей с недостатками произношения [Текст] / Г.А. Каше. – М.: Просвещение, 2005. – 234 с.
18. Климанова, Л. Ф. Обучению чтению в начальных классах [Текст] / Л. Ф. Климанова // Журнал начальная школа. – 2000. – № 8. – С. 36-41.
19. Кобзарева, Л. Г. Ранняя диагностика нарушения чтения и его коррекция [Текст] : учеб. метод. пособие для студентов высш. учеб.

заведений / Л. Г. Кобзарева, Т. И. Кузьмина – Воронеж. : Учитель, 2000. – 120 с.

20. Колповская, И.К. Характеристика письма и чтения [Текст] / И.К. Колповская, Л.Ф. Спирова. – М.: Академия, 2008. – 184 с.

21. Корнев, А.Н. Дислексия и дисграфия у детей [Текст] / А.Н. Корнев. – СПб.: Питер, 2015. – 285 с.

22. Корнев, А. Н. Методика диагностики дислексии у детей [Текст] / А. Н. Корнев, О. А. Ишимова. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010. – 72 с.

23. Корнеев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / А.Н. Корнеев. – СПб.: Академия, 2007. – 253 с.

24. Лагутина, А.В. Нарушения речи и обучение чтению детей пятого года жизни [Текст] / А.В. Лагутина. – М.: Национальный книжный центр, 2011. – 176 с.

25. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст] / Р.И. Лалаева. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 224 с.

26. Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников [Текст] / Р.И. Лалаева. – М.: Просвещение, 2013. – 136 с.

27. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция [Текст] / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Ростов н/Д.: Феникс; СПб.: Союз, 2004. – 224 с.

28. Лалаев, Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников [Текст] / Р.И. Лалаева, А.В. Венедиктова. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 138 с.

29. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды [Текст] / Под ред Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. - М.: АРКТИ, 2005. - 224 с.

30. Логопедия [Текст] / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 680 с.

31. Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. – 304 с.
32. Мазанова, Е.В. Логопедия. Аграмматическая форма дисграфии [Текст] / Е.В. Мазанова. – М.: АКВАРИУМ БУК, 2004. – 40 с.
33. Мазанова, Е.В. Логопедия. Оптическая дисграфия [Текст] / Е.В. Мазанова. – М.: ООО АКВАРИУМ БУК, 2004. – 72 с.
34. Методы обследования речи детей [Текст] / под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.
35. Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ [Текст] / Под редакцией О.Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, 2008. – 140 с.
36. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфии [Текст] / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Академия, 2001. – 285 с.
37. Русецкая, М.Н. Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин [Текст]: Монография / М.Н. Русецкая. – СПб.: КАРО, 2007. – 192 с.
38. Селиверстов, В.И. Нарушения темпа речи [Текст] / В.И.Селиверстов. – М. : Просвещение, 2009. – 26 с.
39. Спирова, Л. Ф. Нарушение процесса овладения чтением у школьников [Текст] / Л. Ф. Спирова. – М. : Сфера, 2003.– 336 с.
40. Токарева, О. А. Расстройства речи у детей и подростков [Текст] / О.А. Токарева / под ред. С. С. Ляпидевского. – М. : Медицина, 2009. – 155 с.
41. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма [Текст] / О.А. Токарева. – М.: Просвещение, 2009. – 129 с.
42. Узорова, О.В. Практическое пособие для обучения детей чтению [Текст] / О. В. Узорова. – М. : Астрель, 2015. – 87 с.

43. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Текст] : Учеб. пособие для студ. пед. институтов / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 2009. – 223 с.
44. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) [Текст] / Под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 1997. - 656 с.
45. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей [Текст] : Пособие по диагностике речевых нарушений / Г. В. Чиркина. – М. : Аркти, 2003. – 240 с.
46. Чиркина, Г.В. Современные тенденции в изучении дислексии у детей [Текст] / Г.В. Чиркина, А.Н. Корнев // Дефектология. – 2015. – № 3. – С.89-93.
47. Ястребова, А. В. Дифференцированный подход к проявлениям нарушения чтения и письма у учащихся общеобразовательных школ [Текст] / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина. – М. : Сфера, 2008. – 176 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методика обследования состояния процесса чтения Л. В. Венедиктовой и Р. И. Лалаевой

I. Исследование зрительно-пространственных функций

1) пространственное представление

Материал исследования: картинка с изображением человека. Процедура и инструкция. Встав напротив ребенка, предложить ему сначала показать свою левую (правую) руку (ногу, ухо, глаз), а затем у стоящего напротив человека. После попросить показать правую и левую руку (ногу, ухо, глаз) человека, изображенного на картинке. Экспериментатор дает инструкцию: «Покажи правую (левую) руку (ногу, ухо, глаз) у себя, у меня, у человека, изображенного на картинке».

Оценка выполнения задания:

3 балла – правильно показано все на всех трех объектах. Задание не вызвало никаких затруднений. Хорошая ориентация в понимании право и лево.

2 балла – правильно выполнено задание, показано на себе и на стоящем напротив или на себе и на картинке. Имеются затруднения в пространственной ориентировке.

1 балл – задание не выполнено правильно ни на одном объекте.

2) узнавание букв, изображенных разными шрифтами и слов, написанных стилизованными буквами.

Материал исследования: карточки, на которых изображены слова, написанные стилизованными буквами и разными шрифтами.

Процедура и инструкция. Ребенку предлагается карточка, на которой изображены слова, написанные стилизованными буквами и разными шрифтами. Ребенок должен назвать буквы и прочесть слово. Экспериментатор дает инструкцию: «Посмотри внимательно. Назови мне какие буквы изображены и прочти какое слово получилось».

Оценка выполнения задания:

3 балла – названы все буквы правильно и прочитаны слова, написанные стилизованные буквы и разными шрифтами.

2 балла – не узнают 1-3 буквы, затруднения в узнавании букв.

1 балл – не узнал 4 и более букв, ожидание подсказки, называние наугад.

0 баллов – отказ от выполнения или не назвал ни одной буквы.

3) узнавание букв правильно и зеркально написанных

Материал исследования: карточки с буквами, написанными правильно и зеркально.

Процедура и инструкция. Ребенку предлагается карточка с буквами, написанными правильно и зеркально, он должен назвать какая буква написана и правильно ли она написана.

Инструкция: «Какая буква изображена? Правильно ли она написана?»

Оценка выполнения задания:

3 балла – правильно названы все предложенные буквы и объяснено правильно или нет, они написаны. Хорошо отличает правильно и зеркально написанные буквы.

2 балла – 1-4 ошибки в узнавании букв. Затруднение в объяснении правильности написания букв.

1 балл – 5 и более ошибок в узнавании правильно написанных или зеркально расположенных букв. Угадывание правильного изображения букв.

0 баллов – отказ от выполнения задания.

4) узнавание графически сходных букв

Материал исследования: картинки графически сходных букв.

Процедура и инструкция: Ребенку предъявляются пары букв, сходных по начертанию, которые он должен правильно назвать.

Экспериментатор дает инструкцию: «Назови буквы, изображенные на рисунке, объясни, чем они похожи, а чем отличаются».

Оценка выполнения задания:

3 балла – правильно выполнено задание, названы буквы, объяснено отличие и схожесть букв.

2 балла – 1-3 ошибки в выполнении задания, трудность в объяснении отличия и схожести букв.

1 балл – 4 и более ошибок.

0 баллов – отказ от выполнения задания.

5) узнавание «зашумленных» букв, изображенных пунктиром, наложенных друг на друга.

Материал исследования: изображения «зашумленных» букв.

Процедура и инструкция. Ребенку предъявляются карточки с изображением зашумленных букв, изображенных пунктиром, наложенных друг на друга. Он должен назвать их. Экспериментатор дает инструкцию: «Посмотри внимательно и назови, какие написаны буквы».

Оценка выполнения задания:

3 балла – правильно выполнено задание, названы буквы, изображённые «зашумлено», пунктиром, наложенных друг на друга. Затруднений в выполнении заданий не было.

2 балла – допущено 1-3 ошибок в выполнении задания.

1 балл – допущено 4 и более ошибок в узнавании «зашумленных» букв, изображенных пунктиром, наложенных друг на друга.

0 баллов – отказ от выполнения задания.

Подводя итоги по направлению исследования зрительно-пространственных функций, нами выделено три уровня, которым соответствуют следующие баллы:

1. Высокий уровень – от 11 до 15 баллов.
2. Средний уровень – от 6 до 10 баллов.
3. Низкий уровень – менее 5 баллов.

II. Исследование языкового анализа и синтеза

1. Анализ состава предложения

Определить количество, последовательность и место слов в предложении.

Материал исследования. Стоят теплые деньки. Осенью часто льют дожди. Зимой в поле уныло воет ветер.

Процедура и инструкция. Зачитываются предложения. Ребенок, прослушав предложение отвечает на заданный вопрос. Экспериментатор дает инструкцию: «Слушай внимательно. Сколько я произнес слов?».

Оценка выполнения задания:

4 балла – ребенок правильно назвал количество слов в предложении.

3 балла – ошибки в определении места слова в предложении.

2 балла – ошибки в определении количества и места слов в предложении.

1 балл – ошибки в определении последовательности слов в предложении, их количестве и месте.

2. Слоговой анализ и синтез.

А) Определить количество звуков (слогов) в слове.

Материал исследования: мыть, кровать, поднос, ласточка, веселее.

Процедура и инструкция. Экспериментатор дает инструкцию: «Слушай внимательно. Сколько звуков (слогов) в слове?».

Б) Произнести слитно слово (предложение), произнесенное экспериментатором.

Материал исследования:

1. Ч'-а-с, п-ы-л', т'-м-а, п-а-р-к, з-в-у-к, с'-т'-и-х'-и, ф-у-т-б-о-л, г-в-о-з'-д'-и, а-л-ф-а-в-и-т, п-л-о-щ-а-д'-и.

2. Ско-во-ро-да, за-мо-ро-жен-ный, ка-на-ва, по-то-лок, те-ле-фон, по-лу-чи-ла, ко-те-нок, бу-ма-га.

3. На-сту-пи-ла вес-на. На сто-ле ле-жат кни-ги. О-сень-ю лас-точ-ки у-ле-та-ют на юг. На де-ревь-ях рас-пус-ти-лись поч-ки.

Процедура и инструкция. Зачитываются слова, предложения с паузами (в первом случае) между звуками, (во 2-м и 3-м) между слогами. Ребенок, прослушав слово (предложение) отвечает на заданный вопрос. Экспериментатор дает инструкцию: «Слушай внимательно. Какое слово получилось. Назови его».

Оценка выполнения задания:

4 балла – ребенок правильно назвал слова, произнесенные по звукам, а также предложения, произнесенные по слогам.

3 балла – ошибки в определении слов, произнесенных по звукам, ошибок в определении слов и предложений, произнесенных по слогам, нет.

2 балла – ошибки в определении слов, произнесенных по звукам и предложениях, произнесенных по слогам, ошибок в определении слов, произнесенных по слогам, нет.

1 балл – ошибки в определении слов, произнесенных по слогам и звукам, и предложениях, произнесенных по слогам.

Обобщая результаты по уровню языкового анализа и синтеза у детей, нами были выделены три уровня, которым соответствуют следующие баллы:

1. Высокий уровень – от 7 до 8 баллов.

2. Средний уровень – от 4 до 6 баллов.

3. Низкий уровень – от 2 до 3 баллов.

III. Исследование процесса чтения

1) Определение характера чтения слогов

Материал исследования:

ма сю ас ям сто клю лье

бы цю ок ее вра пря фья

шо че уп ён гво сте тье

фу ря ит ющ жды зве рью

Процедура и инструкция. Ребенку предъявляется бланк с напечатанными слогами, которые он должен прочитать. Экспериментатор дает инструкцию: «Прочитай слоги вслух».

Оценка выполнения задания:

4 балла – выполнено задание, прочитал правильно все слоги, способ чтения – послоговое.

3 балла – допущены 1-2 ошибки при чтении.

2 балла – 3 ошибки при побуквенном чтении.

1 балл – 4 и более ошибок, при побуквенном чтении.

0 баллов – отказ от чтения.

2) Определение характера чтения слов

Материал исследования:

1. том мыло ягоды жаворонок

лес герой радуга фамилия

2. боль весна сенокос смородина

юг ручьи дежурный государство

3. снег слезы коробка электричка

дождь вьюга картофель отечество

4. грусть гнездо помощник первоклассница

текст письмо чтение милиционер

Процедура и инструкция. Ребенок должен правильно прочитать слова. Экспериментатор дает инструкцию: «Прочитай слова».

Оценка выполнения задания (учитывается только способ чтения, а не количество ошибок)

4 балла – ступень чтения – синтетическая, ошибок чтения нет. Чтение сложных слов не затрудняет чтеца.

3 балла – ступень становления целостных приемов восприятия. Простые и знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и трудные по своей звуко-слоговой структуре читаются еще по слогам.

2 балла – ступень слогового чтения.

1 балл – степень овладения звукобуквенными обозначениями, т.е. слова читаются по буквам.

3) Определение характера чтения предложений

Материал исследования: Катя и Варя вышивают. Дети играют дружно. Дима ловил сачком бабочку. Птицы улетают на юг. Осенью пожелтели листья на деревьях, побурела трава. Весна красна цветами, а осень снопами. Весна дает цветы, а осень плоды. Сегодня на уроке мы составили коллективный рассказ об экскурсии в осенний лес.

Процедура и инструкции. ребенок должен прочитать предложения.
Инструкция: «Прочитай предложения»

Оценка выполнения задания:

4 балла – степень чтения синтетическая, ошибок чтения нет. Техническая сторона чтения не затрудняет чтеца.

3 балла – степень становления целостных приемов восприятия. Простые и знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и грудные по своей звуко-слоговой структуре читаются еще по слогам. Ошибок чтения нет. Или степень чтения синтетическая и имеются ошибки чтения.

2 балла – степень чтения – слоговая, ошибок чтения нет, или степень становления целостных приемов чтения и имеются ошибки.

1 балл – побуквенное чтение, ошибок чтения нет; или по слоговое чтение с ошибками.

0 баллов – отказ от выполнения задания.

4) Определение характера чтения текста и скорости чтения

Материал исследования: текст «Про нос и язык».

У Кати было два глаза, два уха, две руки, две ноги, а язык один.

– Скажи бабушка, – просит Катя, – почему это у меня всего по два, а язык один?

– А потому, милая, внучка – отвечает бабушка, – чтобы ты больше видела, больше слышала, больше делала, больше ходила и меньше болтала и нос свой курносый куда не надо не совала.

Вот, оказывается, почему языков и носов бывает только по одному.
Ясно? (Е. Пермяк)

Процедура и инструкция. Ребенку предлагается карточка с текстом, который он должен прочитать. Экспериментатор дает инструкцию: «Прочитай текст в слух». Кроме того, экспериментатор засекает время для определения скорости чтения.

Оценка выполнения задания:

3 балла – словесно-фразовое чтение.

2 балла – послоговое чтение.

1 балл – побуквенное чтение.

5) Исследование понимания прочитанного

Материал исследования: рассказ «Синицы».

Утром я проснулся. Вдруг слышу – кто-то тихонько в окно постучал: «Тук-тук-тук». Вскочил я с постели, заглянул за занавеску. За форточкой мясо мороженное в сетке висит. А на мясе две синицы. Что есть силы, клювом долбят, стараются выклевать кусочки сала. Гляжу я на ту синицу, что у самой форточки. Головка у нее в черной шапочке. На шее и на груди, черный галстучек. Спинка, крылья и хвост темные. А грудка ярко желтая. И вторая синичка точно такая же. Хлопочут обе, щиплют мясо и сало тоненькими клювами. (по Г.Скребицкому)

Вопросы для оценки понимания прочитанного:

1. Кто главный герой рассказа?
2. Сколько было синиц в рассказе?
3. Что делали синицы в рассказе?
4. Где висело мясо с салом?

Процедура и инструкция. Ребенку предлагается картинка с текстом, прочитав который он должен ответить на вопросы. После чего ребёнку

дается инструкция: «Прочитай внимательно рассказ, ответь на вопросы, перескажи».

Оценка выполнения задания:

5 баллов – ребёнок без ошибок ответил на все вопросы, понял основные события, назвал главного героя, запомнил все подробности рассказа. Пересказ логичен, последователен, развернут, грамматически правильно оформлен, употребляемые синтаксические конструкции правильны и разнообразны, отсутствуют аграмматизмы, не упущено никаких подробностей.

4 балла – ребенок без ошибок ответил на все вопросы, понял основные события, назвал главного героя, не запомнил подробностей рассказа. Пересказ логичен, последователен, отражены основные события, синтаксических конструкций, могут быть аграмматизмы, подробности рассказа исключены.

3 балла – ребенок ошибался в ответах на вопросы, но смог правильно назвать главного героя и основные события рассказа. Не запомнил подробности рассказа. Пересказ может иметь нарушения последовательностей событий, но логика рассказа сохранена, нет разнообразия синтаксических конструкций, могут быть ошибки построения синтаксических конструкций. Нет подробностей рассказа.

2 балла – ребенок ошибался в ответе на вопросы, смог назвать главного героя. В пересказе нарушена логика последовательности событий, однообразие синтаксических конструкций, аграмматизмы.

1 балл – ребенок не смог ответить не на один вопрос.

0 баллов – ребенок отказался от выполнения задания.

Обобщая результаты по уровню навыков чтения у детей, нами были выделены три уровня, которым соответствуют следующие баллы:

1. Высокий уровень – от 15 до 20 баллов.
2. Средний уровень – от 8 до 14 баллов.
3. Низкий уровень – менее 7 баллов.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Развитие зрительно-пространственных функций.

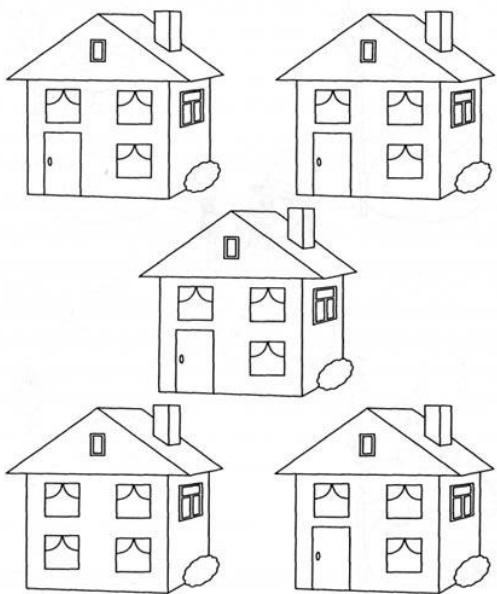
1.

● Найди в каждом ряду два одинаковых предмета.



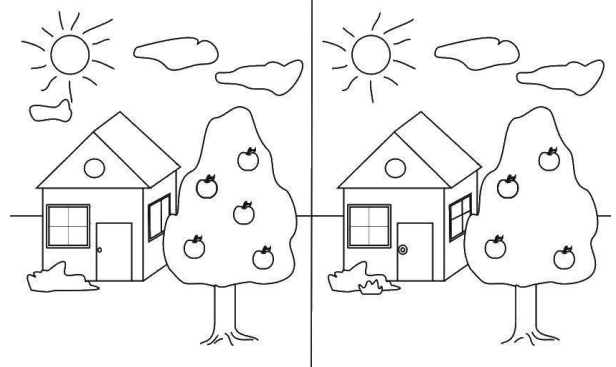
1.

Найди предмет, который не подходит к остальным.



31

Найдите 7 отличий

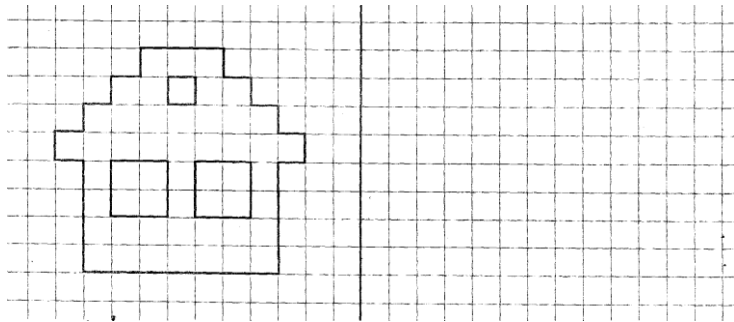


7

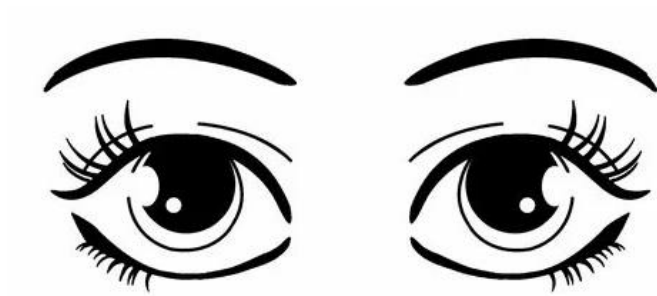


Найди 3 отличия

4.



5.



6.

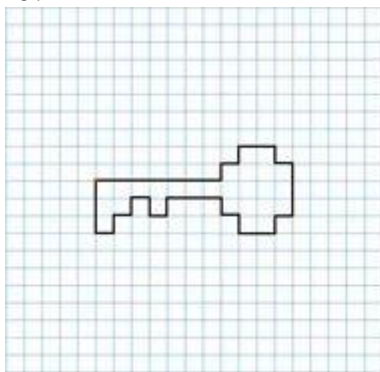


8.

Слово	Рисунок	Ответ
направо		

налево		
вниз		
вперед		
перед		
через		
из-за		
ОКОЛО		
над		
возле		

10.



Отступить 2 клетки вниз.

7 право; 1 верх; 1 право; 1 верх; 2 право;

1 низ; 1 право; 3 низ; 1 лево; 1 низ;

2 лево; 1 верх; 1 лево; 1 верх; 3 лево;

1 низ; 1 лево; 1 верх; 1 лево; 1 низ;

1 лево; 1 низ; 1 лево; 3 верх.

RASKRASKIIDS.RU

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Развитие языкового анализа и синтеза.

1. летом Алёша и Вова пошли в лес там Алёша увидел зайчат он быстро накрыл их платком дети принесли зайчат домой теперь они живут в школе там есть уголок живой природы.
- 2.

Глубокая –	толстые –
Полная –	широкие –
Острый –	сильный –
Высокий –	красивая –
Длинное –	больная –
Мягкое –	весёлый –

4.

рад – ряд маты - мяты уголок - уголёк

ров – рёв лук – люк завал - завял

нос – нёс слог – слёг поток - потёк

вол – вёл мыл – мил потомки - потёмки

начинать – начинять

5.

А – Я

Цветы у В_ли з_в_ли. Сын гл_дит, как м_м_ гл_дит. Н_ д_ и Д_ш_ ед_т к_шу. Я с_ду в с_ду.

О – Ё

Л_ня л_вит рыбу. Брат прив_з целый в_з сена. У т_ти Т_ни была т_лка Т_мка. У Ал_ши н_вые гал_ши.

У – Ю

Павл_ша ел спел_ю кл_кву. Н_жно п_лить вишн_. Ил_ша водит в школ_
Л_ш_. Отец послал Пет_ на почт_.

Ы – И

У Люс_с_н_е бус_. Нельзя заг_бать в кн_гах л_ст_. На р_нке б_ло много
гр_бов: л_с_чк_, р_ж_к_, бел_е и подос_нов_к_. У рек_шурш_т кам_ш.

б.

. Кис_лый апел_син, чёр_ное пал_то, стал_ные кон_ки, лес_ная ол_ха,
довол_ный мал_чик, мален_кая девоч_ка, апел_синовая дол_ка, тон_кое
кол_цо, сил_ные пал_цы, жёл_тая пыл_ца, бол_шой бул_дог, сед_мая
квар_тира, интерес_ный фил_м, наряд_ные сер_ги, шус_стрые бел_чата,
крас_ная звез_да, голод_ные вол_чата.