



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

**Преодоление нарушения чтения детей младшего школьного
возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи**
Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03
Специальное (дефектологическое) образование, профиль
«Логопедия»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
70% % авторского текста
Работа реценз. к защите
рекомендована/не рекомендована
« 1 » 03 2023 г. кр. п. в
зав. кафедрой СПП и ПМ
к.п.н., доцентом
Дружининой Лилией
Александровной

Выполнила:
Студентка группы ЗФ 506-101-5-1
Ильиных Анна Васильевна
Научный руководитель:
К.п.н., доцент
Васильева Виктория Сергеевна

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Теоретические аспекты изучения нарушения чтения у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.....	6
1.1 Формирование навыка чтения у детей младшего школьного возраста.	6
1.2. Дислексия как проявление нарушения письменной речи. Классификация дислексии.....	15
1.3 Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с ФФН.....	23
1.4 Проявления нарушения чтения у детей младшего школьного возраста с ФФН.....	26
Выводы по главе I.....	38
Глава II. Экспериментальная работа по преодолению нарушения чтения, обусловленного фонетико-фонематическим недоразвитием речи у детей младшего школьного возраста.....	39
2.1. Организация, проведение и анализ результатов изучения особенностей нарушения чтения у детей младшего школьного возраста.....	39
2.2 Содержание работы по коррекции нарушения чтения у детей младшего школьного возраста с ФФН.....	48
Выводы по главе II.....	63
Заключение.....	65
Список использованных источников.....	67
Приложения.....	72

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. По данным Международной Ассоциации дислексии (International Dyslexia Association, IDA), в настоящее время 17–23% населения Земли имеют нарушения чтения и испытывают связанные с ним трудности.

В России порядка 3 млн. школьников или 20 % от общего числа учащихся младших классов общеобразовательных школ имеют трудности в обучении, связанные непосредственно с нарушениями письменной речи. Таковы данные разных отечественных исследований, проведенных М. М. Безруких, Л.А. Бенько, М.Н. Русецкой.

Под нарушениями письменной речи многие исследователи подразумевают нарушения в овладении навыками письма и чтения и не разделяют их между собой, считая взаимосвязанными. Также существует мнение, что нарушения письменной речи непосредственно связаны с нарушениями устной речи.

Одним из самых распространенных нарушений устной речи является фонетико-фонематическое недоразвитие речи у детей с дислалией, ринолалией, дизартрией. Поэтому можно предположить, что многие младшие школьники, имеющие проблемы или затруднения в овладении грамотой или навыком чтения имеют недоразвитие фонетико-фонематических процессов.

Несмотря на то, что проблема нарушения в овладении навыками чтения имеет место в любой из общеобразовательных школ, и с ней каждодневно сталкиваются многие учителя начальных классов, но согласно данным опроса, проведенному по инициативе Ассоциации родителей детей с дислексией с целью определения уровня информированности и отношения к проблемам письма и чтения в обществе и в профессиональной сфере – только 66 % учителей знакомы со значением термина «дислексия» и 43% высказали готовность к работе с детьми с нарушениями чтения и письма .

Что касается опроса населения - только 17% опрошенных респондентов понимают, что такое дислексия; 61% опрошенных не знают о проблеме ничего. Из этого следует, что проблема недостаточно освещена в современном российском обществе.

Овладение навыками чтения является важнейшей частью школьного обучения, особо значимого для интеллектуального и культурного развития ребенка.

На современном этапе проблема в овладении навыком чтения рассматривается в работах А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, М.Н. Русецкой, Т.А. Алтуховой.

По мнению Р.И. Лалаевой успешное овладение навыком чтения возможно только при достаточной сформированности следующих функций: фонематического восприятия и фонематического анализа.

Значимость указанной проблемы для коррекционной педагогики определила выбор темы данного исследования.

Целью выпускной классификационной работы является теоретическое изучение и практическое обоснование необходимости логопедической работы по преодолению нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Объект исследования – процесс формирования навыка чтения у детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования – содержание логопедической работы по преодолению нарушения чтения у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

В соответствии с целью определены основные задачи:

1. Изучить и проанализировать специальную литературу по теме исследования;
2. Изучить особенности формирования навыка чтения у детей младшего школьного возраста с ФФН;

3. Определить план и содержание коррекционной работы по преодолению нарушения чтения детей младшего школьного возраста с ФФН.

База исследования: МАОУ «СОШ №73 г. Челябинска». В исследовании принимали участие 5 учеников второго класса с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Структура исследования: квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения и приложения.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1 Формирование навыка чтения у детей младшего школьного возраста

В современных исследованиях чтение относится к высшим когнитивным функциям, и рассматривается в качестве целенаправленной деятельности, способствующей формированию личности, обретению дополнительного опыта, осуществляющей коррекцию поведения. В конечном счете чтение способствует совершенствованию всей личностной сферы человека [17].

Включая не только интеллектуальные, но и эмоциональные и социальные аспекты.

Чтение развивает навыки анализа и критического мышления, позволяет лучше понимать и интерпретировать информацию, развивает воображение и эмпатию. Через чтение человек погружается в разные миры и ситуации, расширяет свои границы, учится видеть мир чужими глазами.

Кроме того, чтение способствует развитию речи и коммуникативных навыков, расширяет словарный запас, улучшает грамматику и письменную речь. Чтение также влияет на формирование личности, помогает развивать осознанность, саморефлексию и самосознание.

Чтение является источником знаний и информации, позволяет получить новые идеи, взгляды, углубиться в определенную тему. Оно способствует развитию креативности и воображения, помогает генерировать новые идеи и решения проблем.

В своих работах Роза Евгеньевна Левина указывает на то, что

овладение чтением с психологической точки зрения можно представить в различных смыслах. В узком смысле это овладение навыком, техникой чтения. В широком смысле овладение чтением – это формирование деятельности чтения как коммуникативно-речевого процесса, в ходе которого возникает специфическая читательская мотивация или «читательский интерес». Важно знать, что при чтении различаются две стороны: техническая (соотнесение визуального образа написанного слова с его произношением) и семантическая (смысловая), формирование которой является основной целью обучения дошкольников и младших школьников чтению. Основной задачей чтения является понимание написанного сообщения [17].

Александр Романович Лурия в своих многочисленных исследованиях неоднократно подчеркивал, что сложность психологии чтения обусловлена различными психическими процессами, взаимодействующими между собой по своему психологическому содержанию. Им отмечалось, что при чтении символы перешифровываются из системы зрительных (графических) символов в систему устно-речевых (артикуляторных) символов. Процесс чтения включает в себя семантическую осведомленность и внимание, память и мышление [11].

По мнению Бориса Герасимовича Ананьева, сложность процесса чтения обусловлена его неоднородностью: «чтение — это одновременно процесс прямого чувственного восприятия и опосредованное отражение реальности. Чтение нельзя считать простым актом. Это сложная деятельность, которая включает в себя такие высшие психические функции, как сенсорное восприятие и внимание, память и мысль» [11].

Следует отметить, что формирование навыка чтения – это компонент долгого и концентрированного процесса обучения. Без специального обучения невозможно овладеть чтением. Обучение чтению имеет свои предпосылки, которые приводят в своих работах многие исследователи данного вопроса. Рассмотрим некоторые из них.

Раиса Ивановна Мартынова указывает, что основной предпосылкой для успешного овладения навыком чтения является развитие такого психического процесса как восприятие, ведь самой главной задачей обучения является научить ребенка понимать написанный текст, а развитие данного навыка у ребенка непосредственно соотносится с развитием восприятия. На начальном этапе у ребенка понимание возникает несколько позже, чем само восприятие. Это объясняется длительностью процесса анализа прочитанной информации. Первоначально ребенок визуально воспринимает информацию в виде буквы, слога, слова. Это является первым процессом чтения, важнейшую роль в нем играет внимание. Внимание в исследованиях современной психологии и педагогике рассматривается как готовность психики давать правильную реакцию на внешние раздражители, поступившие на разные анализаторные системы. Зрительное внимание подразумевает включение зрительного восприятия, то есть является необходимым основанием для процесса чтения. В качестве составляющих качеств внимания выделяют селективность, стабильность, переключаемость и распределение [12].

Процесс зрительного восприятия обеспечивается глазом человека, который представляют собой одновременно и моторный и сенсорный анализатор. Реализуя конкретную задачу, двигательные и сенсорные функции глаза выдвигаются на первый план [4].

По мнению Галины Амосовны Каше, процесс обучения чтению у ребенка начинается с усвоения образов букв. Следовательно, умение ребенка различать и определять буквы относится к наиболее значимым условиям формирования навыка чтения. Буквы современного русского алфавита – это плоские геометрические фигуры, которые отличаются разной степенью трудности для понимания, опознавания, восприятия ребенком. Есть множество разных вариантов написания букв (шрифтов), но все они имеют определенные повторяющиеся элементы: горизонтальная и вертикальная прямая, наклонная прямая, овальная и полукруглая. Именно

комбинация этих компонентов, их расположение в пространстве и между собой относятся к важным отличительным признакам [8].

Для ребенка, который начинает осваивать чтение, письменный текст является сложным графическим кодом. Ребенок испытывает сложность в идентификации и дифференциации отдельных компонентов.

Для того, чтобы определить и отличить конкретную букву и выделить ее среди других, в том числе и букв похожей формы, ребенку необходимо осуществить полный оптический анализ в отношении каждой буквы в целом и в отдельных частях. Также следует помнить, что многие буквы современного русского алфавита отличаются между собой только пространственным положением абсолютно идентичных элементов, для различения которых требуется высокий уровень развития пространственных представлений и восприятия [3].

В своих работах Алла Петровна Воронова пишет о том, что, обучаясь навыку чтения, ребенок сталкивается с необходимостью контролировать движения глаз. Они должны повторять пространственные особенности написанного документа. Что это значит: ребенку необходимо найти начало текста, отследить каждую письменную строку слева направо и легко переключиться с одной строки на другую без пробелов и повторов. Движения глаз во время чтения - короткие и быстрые прыжки вдоль горизонтальной линии, которые называются саккадами. Между каждым таким прыжком происходит пауза, которая направлена на фиксацию объекта. Ребенок, только начавший обучаться чтению, производит 10–12 фиксаций на линии; бегло читающий ребенок совершает уже не более 3–4 фиксаций. В самом начале процесса обучения чтению глаза у детей стараются фиксировать всю информацию полностью (буквы, слоги), для этого требуется быть неподвижными определенный период времени. Именно в этот отрезок времени происходит восприятие информации. Затем осуществляется новый скачок (саккада), глаза передвигаются направо по линии текста, фиксируется новое положение. Такие скачки происходят,

пока линия не кончится. В точке фиксации происходит процесс восприятия полученной информации, у движущегося глаза восприятие отсутствует [4].

Следует отметить, что данные перерывы в восприятии компенсируются имеющимися остаточными изображениями. Именно эти следовые изображения обеспечивают феномен непрерывности зрительных образов, наполняя периоды движения глаза (краткое восприятие изображения сохраняется в памяти несколько секунд). Затем совершается процесс считывания полученной информации из памяти, ее дальнейшее раскодирование [4].

Для понимания ребенком оптического изображения написанной буквы подразумевается использование способности ребенка сохранять и воспроизводить визуальный отпечаток в собственной памяти. Можно говорить о том, что узнавание текста сходно с другими познавательными процессами, в которых человек воспринимает визуальный объект и потом сравнивает свое представление о нем.

А. П. Воронова приходит к выводам, что для формирования навыка чтения необходимы следующие условия: сформированный процесс зрительного восприятия, зрительного внимания, кратковременной зрительной памяти, а также развитие пространственных представлений.

Александр Николаевич Корнев в своих трудах высказал следующее мнение: «для создания условий развития навыка чтения необходим высокий уровень сформированности фонетических и фонематических аспектов языка». Это значит, что ребенок должен быть способен анализировать речь с фонетической стороны. Этот сложный процесс означает выбор звука в общем языковом потоке и конкретная ориентация на фонетическую сторону языка, начало развитие которого начинается в старшем дошкольном возрасте посредством обучения в дошкольном учреждении или в ранние школьные годы в связи с началом обучения грамоте. Также, А. Н. Корнев считает необходимым наличие сформированного фонематического восприятия, то есть способность ребенка различать общее звучание фонем

на основе нескольких параметров [10].

В своих исследованиях Тихон Георгиевич Егоров отмечает, что для детей младшего школьного возраста характерна способность к анализу и синтезу звукового состава слова, и ребенок вполне способен выполнить речезвуковой анализ [5].

Иными словами, к предпосылкам овладения навыком чтения относятся способность произвести дифференциацию и идентификацию звуков речи на слух, умение выделить признаки звуков артикуляционно. Если ребенок имеет нечеткое представление о звуке, то и затрудняется в сравнении звука с буквой.

Даниил Борисович Эльконин в своих научных трудах описывает следующее: во время чтения первыми визуально воспринимаются графические изображения, затем буквы различаются и распознаются в соответствии с их звуковыми значениями. Он утверждает: «Восприятие и различение букв является лишь внешней частью процесса чтения, который скрывает самые существенные и фундаментальные действия со звуками языка» [27].

Сложный процесс освоения тональных буквенных обозначений начинается со знания тональной стороны речи, с различения и выбора фонем. Потом предлагаются буквы, представляющие собой визуальные изображения звуков. Следовательно, можно утверждать, что буква выучена правильно и успешно в следующих случаях [27]:

а) ребенок различает фонемы (у него имеется четкий образ звука, звук не смешивается с другим ни по слуху, ни артикуляторно).

б) у ребенка есть представление об обобщенном звуке, о фонеме.

В качестве следующего условия развития навыка чтения у ребенка выделяется сформированность лексико-грамматической стороны речи.

Р. Е. Левина к данной группе предпосылок причисляет:

а) достаточный лексический запас. Для того, чтобы ребенку понять прочитанный текст, следует знать общую информацию о предмете чтения,

что подразумевает широкий словарный запас;

б) сформированность представления о морфологическом составе прочитанного слова, правилах согласовании слов в словосочетании, предложении, что предполагает способность к предвидению понимания содержания прочитанной информации [17].

Ирина Николаевна Садовникова утверждает, что для успешного овладения навыком чтения необходимы: отсутствие органических речевых расстройств; отсутствие генетической предрасположенности к нарушениям чтения; отсутствие трудностей становления процесса латерализации; отсутствие расстройств в области праксиса и гнозиса, обеспечивающих восприятие пространства и времени; развитие произвольной моторики; сформированность слухо-моторной координации и чувства ритма [21].

Раиса Ивановна Лалаева считает, что основными условиями успешного овладения навыком чтения являются сформированность устной речи, фонетико-фонематической (произношения, дифференциация фонем, фонематического анализа и синтеза) и лексико-грамматической стороны речи, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительного мнестиса [11].

В процессе чтения ребенок выполняет следующие действия:

- восприятие графического образа слова;
- перевод графической формы в звуковую;
- понимание прочитанного [14].

В педагогическом аспекте Т. Г. Егоров [5] выделяет следующие четыре ступени формирования навыка чтения:

1. Ступень овладения звуко-буквенными обозначениями характеризуется сложным процессом выделения ребенком звука из речи и соотношением с его графическим изображением, буквой;

2. Ступень слогового чтения, на которой единицей чтения становится слог; способ чтения остается аналитическим: слово читается по частям (слогам), затем объединяется в целое, после происходит

осмысливание прочитанного.

3. Этап становление целостных приемов восприятия - переходная ступень от аналитического чтения к синтетическому, значительную роль играет смысловая догадка. Догадка имеет место в пределах лишь предложения.

4. Ступень синтетического чтения характеризуется целостными приемами чтения: словами, группами слов. При этом техническая сторона не затрудняет чтение, а главной задачей становится осмысливание прочитанного.

После овладения данной ступенью совершенствование процесса чтения осуществляется в качественном направлении, т.е в развитии правильности, сознательности, беглости и выразительности чтения.

Для описанных ступеней имеются качественные характеристики освоения, соответствующая психологическая структура, задачи и способы освоения действий, а также характерные трудности, с которыми может встретиться ребенок.

А.Н. Корнев определяет чтение как двойкий вид деятельности, который направлен на процесс декодирования графической (буквенной) модели слова в устную языковую форму и процесс понимания письменных сообщений.

Им была разработана психологическая многоуровневая модель формирования операции декодирования, в основе которой лежит «оперативная единица чтения» (далее ОПЕЧ)- максимальное количество знаков, которое опознается при чтении одномоментно, минимальная информационная единица в процессе хранения и переработки информации. В зависимости от уровня развития навыка чтения данная ОПЕЧ увеличивается в количестве знаков, которые ребенок может автоматически, подсознательно расшифровывать. Описана последовательность переходов от элементарных единиц чтения к более комплексным (буква, слог СГ, слог СГС, слог ССГ, слог СГСС, ССГС, слово или группа слов) [10].

Процесс понимания письменных сообщений изучен значительно хуже, существенно зависит от характера текста (связность, конкретность, знакомость контекста, лексическая характеристика) и психологической установки читающего (чтение для формального понимания, как учебной задачи, чтение для удовлетворения интереса к событийной стороне текста, чтение для получения практической деловой информации).

Процесс понимания письменных сообщений является сложным и многоэтапным. Он включает в себя несколько важных этапов:

1. Раздельное чтение и понимание: ребенок читает слова и предложения отдельно, одно за другим, и старается понять их смысл. В этом процессе важна связь между прочитанным текстом и уже имеющимися знаниями и опытом читателя, он может использовать свой словарный запас и контекст, который поможет в понимании текста.

2. Интерпретация и анализ: читатель анализирует прочитанный текст и интерпретирует его смысл. Он может обращать внимание на ключевые идеи, детали, отношения между идеями, использование языка и т.д. В этом этапе важно иметь критический и аналитический подход к тексту.

3. Синтез и запоминание информации: после анализа текста читатель может синтезировать основные идеи и запомнить важные детали. Запоминание информации может происходить с помощью механизмов повторения, применения ассоциаций и использования различных стратегий запоминания.

4. Взаимодействие и реакция: наконец, после понимания текста, читатель может вступить во взаимодействие с ним. Он может обсудить содержание текста с другими людьми, задавать вопросы, высказывать свои мысли и мнения, а также применять информацию из текста в практических ситуациях.

Важно отметить, что процесс понимания письменных сообщений является взаимосвязанным и включает в себя множество когнитивных

процессов. Он требует не только навыков чтения, но и знания и опыт читателя.

1.2. Дислексия как проявление нарушения письменной речи.

Классификация дислексии

Представления о нарушениях чтения развивались в логопедической науке и практике в течение длительного периода.

В исследованиях Михаила Евгеньевича Хватцева прослеживается связь нарушений всех видов письменной речи с имеющимися нарушениями звукопроизношения. М.Е. Хватцев считал проявлением стойкости имеющихся дефектов между звуками и буквами, если происходило исправление произношения, а нарушения чтения и письма не менялись. На основе изучения сложности структуры письменной речи он выделил несколько форм дислексии и дисграфии. В настоящее время многие его представления о нарушениях письменной речи остаются достаточно актуальными в логопедии [11].

Рассмотрим имеющиеся современные представления о нарушении чтения в специальной литературе. Термином «алекия» означает полное отсутствие навыка чтения, его невозможность; «дислексия», «дислексия развития», «эволюционная дислексия» характеризуются нарушением формирования процесса чтения, которые следует отличать от других нарушений, например в случае афазии действие чтение распадается.

По определению Р. И. Лалаевой, дислексия – это частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера [11].

В настоящее время наблюдается тенденция развития частоты нарушений чтения у детей. В исследованиях, проведенных европейскими

авторами, отмечается частота дислексии – 10% от числа детей с нормальным уровнем интеллекта. Р. Беккер указывает на имеющиеся нарушения чтения у 3% детей начальных классов массовой общеобразовательной школы. Среди детей, имеющих тяжелые нарушения речи, количество детей с дислексией может достигать 22% [5].

А. Н. Корнев, изучая процесс чтения у детей младшего школьного возраста, отметил, что у 4,8% обучающихся имеется дислексия. Если же ребенок обучается в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе V вида для детей с тяжелыми нарушениями речи, то частота проявления дислексии составляет 20–50%. Также отмечается, что мальчики гораздо чаще встречаются с проблемой нарушения чтения (в 4,5 раза) [10].

Дислексия является частичным нарушением процесса чтения из-за недостаточного образования (нарушения) высших психических функций и характеризуется наличием стойких повторяющихся специфических ошибок.

Причины возникновения дислексии пока не до конца изучены, но существуют несколько гипотез и факторов, связанных с ее развитием. Вот некоторые из них:

- Генетический фактор: исследования показывают, что дислексия имеет семейную предрасположенность и может передаваться по наследству. Некоторые гены, связанные с развитием мозга и обработкой языка, могут быть связаны с возникновением дислексии. М. Лами, К. Лонай, М. Суле, Б. Хальгрэн настаивают на наследственной предрасположенности к нарушениям чтения. Изучение дислексии у близнецов позволило авторам сделать вывод о наследственном характере некоторых факторов, ответственных за причины возникновения дислексии [22].

- Нейроанатомические и нейрофизиологические факторы: некоторые исследования указывают на существование различий в структуре и функционировании мозга у людей с дислексией. Это может включать

проблемы с развитием и функционированием областей мозга, отвечающих за распознавание и обработку письменных символов. Дислексия может возникать при органическом повреждении областей мозга, участвующих в процессе чтения (например, афазия, дизартрия, алалия) [22].

- Факторы окружающей среды: некоторые исследования связывают риск развития дислексии с патологическими факторами окружающей среды, влияющих на пренатальный и постнатальный периоды. Возникновение дислексии связывают с различными биологическими и социальными факторами (например, недостаточная поддержка и обучение в семье и школе).

Функциональные причины могут быть связаны с воздействием внутренних (например, частая заболеваемость вирусными инфекциями, соматическими заболеваниями) и внешних факторов (неправильный язык других людей, билингвизм, отсутствие языкового контакта), которые задерживают формирование психических функций, возникающих при чтении [3].

У детей с сохранным интеллектом дислексия рассматривается как частичная задержка психического развития, которая сочетается с психическим инфантилизмом, неравномерностью психического развития, недоразвитием последовательных и одновременных процессов.

Дислексия характеризуется недостаточной степенью развития умственных функций, посредством которых осуществляется чтение в нормальных условиях (визуальный анализ и синтез, пространственное представление, фонематическое восприятие, анализ и синтез, несформированность лексико-грамматического строя речи).

У детей с нарушением чтения имеются затруднения в ориентировке в пространстве, относительно своего тела, при определении направлений: вправо, влево, вверх, вниз, а также неточность в определении формы и размера [17].

Устная речь детей с дислексией характеризуется нарушениями

произношения, бедностью лексического запаса и неточностью в использовании слов. Они неправильно оформляют речь, пользуются простыми фразами, ограничиваются короткими предложениями, часто имеют нарушения связной речи [4].

Во многих случаях нарушения чтения обнаруживаются только на этапе овладения письменной речью. В трудных случаях сразу распознаются нарушения устной речи, а нарушения чтения и письма распознаются позже. Согласно выводам, сделанным Р. Е. Левиной, недоразвитие системы фонем является основанием для нарушения чтения [17].

Если у ребенка имеется недостаточное развитие фонетико-фонематической стороны речи в начале овладения чтением, то речь ребенка сопровождается нестойкостью формирования речевых представлений и обобщений.

Трудности в формировании обобщенного представления связаны с искажением, заменой, нечетким произношением звуков в речи. Причиной в данном случае является низкий уровень фонематического восприятия ребенка. Для данных детей трудности представляет и слияние звуков в целые слоги. Навык слитного чтения требует прежде всего связи буквы со звуком, отделив его от других звуков. [17].

И. Н. Садовниковой выделяет следующие нарушения процесса чтения, связанные с несформированностью лексико-грамматической стороны речи:

- замена отдельных слов в процессе чтения из-за имеющегося фонетического сходства, недостатков в произношении или трудностей в дифференциации отдельных звуков;

- у ребенка возникают трудности выявления синтаксических отношений в предложении;

- неспособность осуществить морфологический анализ всех членов предложения;

- у ребенка нет четких языковых обобщений, поэтому

закономерности грамматического изменения слов, правила их связи в предложении также не сформированы. Так, например, ребенок при нормальном речевом развитии по началу фразы уже может осуществить догадку о грамматической форме и общем смысле окончания предложения [21].

Сочетание бедного словарного запаса и недостаточно развитых грамматических обобщений приводит к возникновению трудностей в понимании прочитанного текста.

Из выше сказанного И.Н. Садовниковой можно сделать выводы, что причинами возникновения дислексии становятся следующие факторы: нарушение фонематического восприятия (дифференциации фонем), фонематического анализа и синтеза, несформированность лексико-грамматической структуры речи. К основной же причине развития дислексии она относит недоразвитие языковых обобщений, в том числе фонематических, морфологических, синтаксических.

Психологический подход в изучении нарушений чтения раскрывает нам следующие механизмы дислексии: несформированность сенсомоторных операций (зрительно-пространственный анализ букв и их сочетаний в слове); несформированность языковых операций, операций со звуками, слогами, словами и предложениями в тексте (фонематический, морфологический, синтаксический уровень); нарушение семантических операций (соотнесение со смыслом) [14].

На современном этапе развития представлений о дислексии существуют различные классификации, которые опираются на разные основания: проявления, степень выраженности нарушений чтения, нарушения деятельности анализаторов, участвующих в акте чтения (О. А. Токарева), нарушение тех или иных психических функций (М. Е. Хватцев, Р. Е. Левина и др.), учет операций процесса чтения (Р. И. Лалаева) [14].

Итак, если рассматривать дислексию по основным проявлениям, можно говорить о двух видах: literalной, проявляющейся в неумении или

наличии трудностей усвоения отдельных букв, и вербальной, которая выражается в имеющихся трудностях чтения целых слов.

Также можно упомянуть о классификации, предложенной Б. Беккером, в которой описываются следующие виды дислексии: врожденная словесная слепота, дислексия, брадилексия, легастения, врожденная слабость чтения. Основным критерием разделения в предложенной им классификации является степень проявления нарушений [5].

В основе классификации нарушений чтения, разработанной О. А. Токаревой, указана связь дислексии с первоначально нарушенным анализатором: зрительным, слуховым или двигательным. Таким образом, она выделяет оптическую, акустическую и моторную виды дислексии. По мнению исследователя, наиболее часто встречающимся видом нарушения является акустическая дислексия, которая характеризуется недифференцированностью фонематического восприятия и недостаточным развитием фонематического анализа. Ранее нами уже отмечалось, что у детей, имеющих несформированность вышеописанных функций, основными препятствиями в овладении навыком чтения являются трудности слияние букв в слоги, слова, а случается это потому, что буква не связывается у ребенка с фонемой; ребенок недостаточно четко разделяет звуки, сходные по звучанию (звонкие и глухие, свистящие и шипящие и т. д.) [27].

В своей работе О. А. Токарева пишет, что подобные акустические нарушения могут проявляться не только при нарушениях устной речи, таких как дислалия, дизартрия, но и при задержке речевого развития. Она отмечает непосредственную связь между развитием устной и письменной речи. [27].

Следующий вид нарушения чтения (по О. А. Токаревой), который мы рассмотрим - оптическая дислексия, которая характеризуется неустойчивостью визуального восприятия и представлений. У детей возникают трудности в усвоении букв, их зрительных образов,

установлении связи между зрительным образом и произносимым звуком, зачастую одна и та же буква воспринимается по-разному. Очень часто смешиваются буквы визуально, графически сходные между собой, нарушается узнавание букв при чтении [27].

Для моторной дислексии (по О. А. Токаревой) характерны трудности в осуществлении подконтрольного движения глаз при чтении [27].

М. Е. Хватцев представил свою классификацию нарушений чтения, в основе которой лег тщательный анализ и систематизация нарушенных психических функций при дислексии. Он выделяет фонематическую, оптическую, оптико-пространственную, семантическую и мнестическую дислексию. Для детей, по его мнению, могут быть фонематические и оптические формы дислексий. Семантическая и мнестическая являются проявлениями афазии и сопровождаются органическими поражениями головного мозга. Однако, классификация М. Е. Хватцева не включает все имеющиеся случаи нарушения чтения и упускают отдельные операции [11].

В классификации дислексии, предложенной Р.И. Лалаевой, выделяются следующие виды нарушений чтения: фонематическая, семантическая, мнестическую, аграмматическую, оптическую, тактильную [11].

Помимо речевых нарушений дислексия зачастую сопровождается и неречевыми нарушениями, такими как нарушение пространственных представлений, не входящие в основную симптоматику нарушений чтения.

Т. Г. Егоров выделяет следующие характерные ошибки, обусловленные нарушениями чтения [5]:

1. Замены и смешения звуков при чтении, чаще всего фонетически сходных звуков (звонких и глухих, аффрикат и звуков, входящих в их состав, и др.), а также замены графически сходных букв (Ь – Р, Н - П - И; З - В, Р - В, А - Л, М – Л, Ь - Ы).

2. Побуквенное чтение, т.е. нарушение слияния звуков в слоги и слова, буквы читаются поочередно, «бухштабируются» (т, а, к; г,р,о,м).

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

4. Недостаточный уровень понимания прочитанного. Проявляется и на уровне слова, и на уровне всего текста, в то время как техническая сторона чтения в норме.

5. Аграмматизм при чтении. Ребенок не может правильно определить падежные окончания, неправильно согласовывает разные части речи [5].

Подобные проявления находятся в зависимости как от вида дислексии, так и от ее выраженности.

1.3 Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с ФФН

Фонетико-фонематическое недоразвитие - нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем, при это у детей нормальный слух и интеллект [13].

Под речевыми расстройствами при ФФН рассматривают прежде всего дислалию (чаще сложную - полиморфную), дизартрию и ринолалию.

Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с ФФН может варьироваться в зависимости от конкретного речевого нарушения и симптоматики, но некоторые общие особенности представлены ниже:

1. У детей с ФФН может быть заметна некоторая социальная неуклюжесть и трудности в установлении и поддержании социальных взаимодействий. Они могут иметь проблемы с эмпатией, пониманием невербальных сигналов или правилами социального поведения. У них

может быть небольшой круг интересов, ограниченный возможностями в сфере воображения и креативности. Им может быть сложно придумывать игры, фантазировать, проявлять гибкость мышления.

2. Затруднения в обучении: дети с ФФН могут испытывать трудности в учебном процессе. Они могут иметь проблемы с концентрацией, обработкой информации и запоминанием материала. Также возможно замедление психомоторного развития и затруднения в организации и планировании задач.

3. Затруднения в моторике: дети с ФФН могут иметь проблемы с моторикой и координацией движений. Это может проявляться в неуклюжести и затруднении в выполнении мелких движений, таких как письмо, пользование ножницами или пальчиковой моторикой.

4. Эмоциональные и поведенческие аспекты: некоторые дети с ФФН могут проявлять эмоциональную нестабильность, повышенную тревожность или повышенную чувствительность к различным стимулам. Они могут иметь затруднения в адаптации к новым ситуациям и изменениям в режиме дня. Это может приводить к наблюдению поведенческих проблем, таких как непослушание, гиперактивность или импульсивность.

Рассмотрим более подробно.

Для речи детей с фонетико-фонематическим недоразвитием характерно неправильное произношение звуков: пропуски, искажения, замены; самыми часто встречающимися дефектами являются замены звуков на более простые по месту и способу артикуляции (например, [ц] может заменяться на [щ], [ч] или [ф]).

Нет определенного количества нарушенных звуков при ФФН, оно может варьироваться достаточно сильно – от 2–3 до 16–20 звуков, это особенность ребенка. Такие нарушения звукопроизношения у детей обусловлены прежде всего несформированностью у них фонематического слуха.

Дефекты звукопроизношения у младших школьников часто

сопровождаются затруднениями в анализе звукового структуры слова: они плохо различают звуки из анализируемого слова, недостаточно четко дифференцируют на слух выделенный звук, могут смешивать его с акустически сходным, испытывают трудности в сравнении звуковых составов слов, отличающихся только одной фонемой. Задания, в ходе которых ребенку предстоит подобрать слова на определенный звук или отобрать картинки, названия которых начинаются с данного звука, вызывают трудности и выполняются с типичными ошибками. Например, на звук [с] ребенком подбираются слова: сани, шуба, сумка, шапка; на звук [з] - зонтик, жало, жаба.

Вышеизложенные примеры ошибок свидетельствуют о значительных затруднениях, которые испытывают дети с фонетико-фонематическим и фонематическим недоразвитием при дифференциации звуков, близких по акустико-артикуляционным признакам, с которыми почти не встречаются дети с нормальным речевым развитием. Что касается учащихся младших классов с фонетико-фонематическим недоразвитием, то они в гораздо большей степени, чем дети с нормальным развитием, в своих работах допускают ошибки в определении порядка звуков в слове, пропускают отдельные звуки или вставляют лишние, переставляют местами звуки и слоги, встречаются и замены звуков. Например, слово жаба может быть проанализировано ими как за-ба, фа-ба; рак – лак, ыак.

У детей с ФФН невысокий уровень практических навыков звуко - слогового разбора состава слова, поэтому они испытывают трудности при обучении письму и чтению. Несформированность представлений о звуковом составе слова приводит не только к специфическим нарушениям письма, но и к своеобразным нарушениям чтения, которые, в свою очередь, распространяются как на способы овладения чтением, так и на его темп.

Возможные особенности в протекании высших психических функций у детей с ФФН:

- внимание у таких детей может быть неустойчивым,

нестабильным и иссякающим, а также - слабо сформированным произвольное внимание, когда ребенку трудно сосредоточиться на одном предмете и по специальному заданию переключиться на другой;

— объем памяти может быть сужен по сравнению с нормой. При этом ребенку понадобится больше времени и повторов, чтобы запомнить заданный материал;

— отмечаются особенности в протекании мыслительных операций: наряду с преобладанием наглядно-образного мышления дети могут затрудняться в понимании абстрактных понятий и отношений. Скорость протекания мыслительных операций может быть несколько замедленной, вследствие чего может быть замедленным и восприятие учебного материала и т.д.

Исходя из перечисленных особенностей высшей нервной деятельности, дети с ФФН в педагогическом плане характеризуются следующим образом:

— поведение может быть нестабильным, с частой сменой настроения;

— могут возникать трудности в овладении учебными видами деятельности, т.к. на занятиях дети быстро утомляются, для них сложно выполнение одного задания в течение длительного времени. Как правило, такие дети не предпринимают достаточных усилий, чтобы осмыслить предложенное им задание. Это порой порождает их растерянность и нерешительность уже на самых начальных этапах работы, и они начинают обращаться за помощью к учителю и товарищам. Некоторые учащиеся крайне медленно ориентируются в заданиях, связанных, например, с построением элементарных геометрических фигур, определенные трудности испытывают при выполнении заданий, связанных с переключением внимания;

— возможны затруднения в запоминании инструкций педагога, особенно — двух-, трех-, четырехступенчатых, требующих поэтапного и

последовательного выполнения;

— в ряде случаев появляются особенности дисциплинарного характера [13].

Учащиеся с недоразвитием звуковой стороны речи (ФФН и ФН) составляют примерно 20–30% от общего числа детей с несформированностью языковых средств. Среди этих учащихся число реально неуспевающих по родному языку колеблется от 50 до 100%. [14]

1.4 Проявления нарушения чтения у детей младшего школьного возраста с ФФН

Дети младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим нарушением могут испытывать определенные трудности и проблемы в чтении. Ниже представлены некоторые проявления нарушения чтения, которые наблюдаются у учащихся:

1. Затруднения в распознавании и дешифровке звуков и звукобуквенных сочетаний. Дети с ФФН могут испытывать трудности в анализе и синтезе звуков, выделении их в словах, а также в связывании звуков с буквами и чтении звукобуквенных сочетаний.

2. Ошибки в чтении и написании слов. Дети с ФФН могут совершать ошибки в звуковой и буквенной структуре слов, опускать или добавлять звуки, путать похожие звуки или заменять одни звуки на другие. Это может приводить к неправильному чтению и написанию слов.

3. Затруднения в чтении и понимании текстов. Дети с ФФН могут испытывать трудности в чтении и понимании текстов, особенно текстов более сложной структуры или содержащих незнакомые слова. Они могут иметь ограниченный словарный запас, слабое понимание смысла и последовательности текста.

4. Низкая скорость чтения. Дети могут читать медленнее, чем их

сверстники без нарушений речи. Это связано с необходимостью более детальной обработки звуков и букв в тексте и затруднениями в автоматизации чтения.

5. Отрицательное отношение к чтению. Из-за трудностей, которые они испытывают в чтении, дети с ФФН могут развить негативное отношение к чтению. Они могут чувствовать себя неуверенно, стыдиться своих ошибок или чувствовать себя менее компетентными в сравнении со своими сверстниками.

Вернемся к более детальному изучению нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Технические параметры сформированности навыка чтения определяются как скорость, способ и правильность чтения; смысловой - степень понимания прочитанного.

Способ чтения может ответить нам, на какой ступени овладения навыком чтения находится ребенок. Как мы уже помним, согласно учению Т. Г. Егорова, всего их четыре: все дети проходят последовательно через эти ступени формирования навыка чтения [5].

К концу первого класса учащиеся должны овладеть плавным слоговым чтением, к концу второго - синтетическим чтением с переходом на послоговое прочтение трудных слов, а в третьем, четвертом классах дети должны овладеть беглым синтетическим чтением целыми словами и группами слов согласно школьной программе [3].

Довольно часто дети уже в первом классе читают бегло целыми словами, в то же время и в четвертом классе имеются учащиеся, которые читают аналитическим способом, то есть по слогам, или же только переходят к синтетическому чтению.

Непродуктивными способами чтения, свидетельствующими о нарушениях формирования чтения, являются побуквенное, позвуковое и отрывистое послоговое чтение, имеющее стойкий характер, о них в своих

работах пишут Г. Горецкий и Л.И. Тикунова [27].

Нарушение способа чтения характеризуется несоответствием ступени чтения, на которой находится ребенок, его читательскому стажу. Параметром нарушения способа чтения может быть побуквенное или позвуковое прочтение слов - «бухштабирование» у детей с читательским практикой не менее одного года. При побуквенном чтении ребенок изолированно называет все буквы слова: сажа - «сэ, а, жэ, а». Позвуковое чтение - изолированное название всех звуков, составляющих слово: мак [м], [а], [к]. Если же читательский опыт ребенка более двух, трех лет, то можно говорить о том, что послоговое чтение является нарушением одной из технических характеристик чтения.

О нарушении скорости (беглости) чтения может указывать отставание индивидуального показателя от норматива, предложенного основной общеобразовательной программой начального общего образования. (Табл.1).

Таблица 1 – Программные требования к скорости чтения

Класс	Скорость чтения (количество слов в минуту)	
	1 полугодие	2 полугодие
1	-	Не менее 30
2	25-35	Не менее 40
3	50-60	Не менее 60
4	70-80	Не менее 80

Для одних детей программные требования оказываются заниженными, для других — недоступно высокими. Разница в показателях скорости чтения исчезают уже к третьему классу, тогда большинство учащихся начинает читать со скоростью, предусмотренной нормативом.

Еще одной технической составляющей чтения является правильность чтения. Здесь уделяется большое значение количественному и

качественному анализу ошибок, допущенных при чтении. Согласно школьной программе, отметка учащегося напрямую зависит от количества допущенных ошибок во время чтения, однако не оговаривается, объем текста, который необходимо прочитать.

В своих исследованиях М. Н. Русецкая приводит следующие показатели правильности чтения (основное условие – прочитанный тест объемом 100 слов):

- во втором классе нормальный показатель – 5–8 ошибок; более 9 ошибок указывают о наличии нарушения, а более 12 – грубое нарушение.

- в третьем классе нормальный показатель - 5–10 ошибок; 11 ошибок - наличие нарушения, а более 12 грубое нарушение.

- в 4-м классе нормальный показатель - 2–3 ошибки; более 4 ошибок - наличие нарушения, более 6 - о грубое нарушение [20].

Рассмотрим качественные ошибки чтения, которые допускает ребенок младшего школьного возраста с ФФН:

Самой распространённой группой ошибок являются ошибки угадывающего чтения. Они встречаются в чтении практически у всех детей, имеют несколько подвидов: ошибки в окончаниях слов, замены слов на сходные по смыслу, замены слов по сходному зрительному образу.

а) Ошибки в окончаниях слов происходят из-за неверной смысловой догадки, когда ребенок пытается предугадать окончание слова, не дочитывая до конца. К данным ошибкам относятся неправильное прочтение окончаний слов, впоследствии бывают нарушены формы числа, рода, времени. Важно отметить, что к этой группе относятся неправильные прочтения окончаний первого слова в словосочетании, не следует путать с аграмматизмами при чтении. Например: давным – давно - «давно-давно»; сидит на крыльце - «сидят на крыльце»; часы пробьют - «час пробьют»; у одного мельника – «у одной мельника»; побежал Кот короткой дорогой - «побежал Кот короткая дорогой»; оскалил страшную пасть – «оскалил страшный пасть».

б) Замены слов на основе смыслового сходства. Например: чьи луга и поля – «чьи леса и луга»; мышонок задрожал - «мышонок испугался»; прилег и закрыл глаза - «прилег и уснул». Данные ошибки свидетельствуют о том, что ребенок выдвигал гипотезу.

в) Замены слов на основе оптического сходства происходят при попытке угадывания ребенком слов лишь по несколько буквам, при этом смысловая догадка присутствует. Для примера: бежать из дворца - «бежать из двора»; гладкие – «глазкие»; перебежал - «передержал».

Аграмматизмами в чтении называют виды ошибок, в которых допускаются нарушения грамматического строя речи: изменение числа существительных, падежных окончаний существительных; неправильное согласование в роде, числе и падеже существительного и прилагательного; неправильное употребление окончаний существительных в сочетаниях с числительными; изменение числа местоимений; изменение числа, вида, времени глаголов; изменение рода глаголов прошедшего времени; пропуски, смешения предлогов и союзов; нарушения структуры предложения: пропуски, добавления, перестановки слов. Как говорилось выше, аграмматизмом можно считать только искажение грамматической формы второго или третьего слова в словосочетании, когда уже прочитано слово, которое определяет его форму. Примеры: на чистых улицах - «на чистых улицей»; в этой путанице – «в этой путаница»; стоял в стороне – «стоял в сторона».

Поскольку ошибки угадывающего чтения и аграмматизмов имеют разную природу, то и в коррекционной работе требуется применение различных способов.

На первых ступенях овладения навыком чтения часто встречаются смешения букв, обозначающих звуки, имеющие акустико-артикуляционное сходство.

К данному виду ошибок относятся смешения букв, обозначающих гласные звуки, допущенные только в сильной позиции в слове, под

ударением при синтетическом чтении. Примеры: вечер - «вичер»; нолик – «налик»; промах – «прамах».

Следует выделить смешения букв, обозначающих согласные звуки, имеющие акустико-артикуляционное сходство (глухих и звонких: почка - «бочка»; дрова — «трова»; фронт – «вront»; флаг - «флаг»; аффрикат и их компонентов: цапля - «тапля», часто – «цасто»; щи – «чи»; свистящих — шипящих: коса — «коша»). Данные ошибки дети с ФФН совершают даже на элементарном звуко-буквенном уровне. При этом допускаются ошибки, которые не соотносятся с их нарушением звукопроизношения. [3].

Перестановки букв и слогов (реверсии) проявляются в нарушении порядка в составе слова. Для этих ошибок характерны следующие варианты перестановок: перестановка букв (спать - «псать», длинная - «днилная»); перестановка слогов (забор - «базор», пора – «ропа»), зеркальное прочтение слова (рот – «тор»; пес – «сеп»).

К перестановкам слов относятся случаи нарушения последовательности слов в словосочетании или предложении. В данном случае при чтении дети меняют местами рядом стоящие слова. Например: домик у нас - «у нас домик»; объяснил ему - «ему объяснил»; у вас же и своих забот хватает - «у вас и своих же хватает хлопот».

Традиционные ошибки в чтении, которые выделяют многие исследователи — это пропуски и добавления букв, обозначающих как гласные, так и согласные звуки. Пропуски букв фиксируются и в местах стечения согласных, и между гласными, и даже в начале слов. Например: проходила - «прходила»; просились - «брослись»; двери - «дери»; спасибо – «пасибо». Добавления букв встречаются преимущественно в середине слова, вследствие этого образуются новые псевдослова, которые вызывают искажение смысла всего предложения и приводят к его непониманию. Например: скромно - «скоромно»; склад - «сакалад»; стенка - «сетенка».

Пропуски слогов. Этот вид ошибок встречается как в начале слова, так и в середине слов, оказывает различное влияние на понимание

прочитанного слова, текста. В одних случаях может измениться только форма слова, что незначительно влияет на понимание прочитанного (пробежал - «бежал»; посмотрел - «присмотрел»). В других случаях пропуски слогов приводят к искажениям слов или к возникновению псевдослов, изменяя смысл предложения и нарушая понимание всего прочитанного (предложил – «преджил»; благодарны – «благо дарны»).

В чтении дети могут пропускать как служебные, так и самостоятельные части речи. Чаще пропускаются простые односложные или короткие двусложные слова.

Пропуски и повторы строк наблюдаются, когда ребенок читает, сбиваясь при переходе от одной строки на другую. Он может повторить уже прочитанную строку еще раз или пропустить следующую непрочитанную строку, опустившись ниже не на одну, а на две строки. Если ребенок хорошо понимает прочитанное, то он замечает допущенную ошибку и самостоятельно ее исправляет. Однако довольно часто дети не замечают этих ошибок.

Неправильная постановка ударения является достаточно распространенной ошибкой чтения, которая возникает в связи с трудностями овладения подвижным ударением русского языка, требующим от ребенка чуткости к ритмической стороне языка. Например: «рѹка», «тра̀ва», «но̀га» [22].

Смешения букв, имеющих сходный зрительный образ (например: ч-н, у-х, е-о, т-г, п-н, о-ю и др.)

Самым распространенным проявлением этого вида ошибок является смешение букв, различающихся только надстрочными или подстрочными элементами: е-ё, и-й, б-р. Смешения букв е-ё (ёлочки — «елочки») составляют 45% от общего числа всех смешений оптически сходных букв. Отметим, что в книгах, предназначенных для чтения в начальной школе, включая учебники по всем дисциплинам, различия между этими буквами строго маркированы: постановка двух точек над буквой ё обязательна.

Следовательно, правомерно трактовать данные ошибки чтения как результат зрительного игнорирования надстрочных элементов буквы. Смещения букв у-и (у лесных ворот — «и лесных ворот») составляют более 15% случаев. Гораздо реже смешиваются буквы б-р, к-н, д-п, к-в, е-о, ч-н, и-й, к-х, с-о, г-т, н-п, м-ы, н-в, д-и, в-б, д-в, х-у, о-ю, ы-ь, ц-щ (башню — «рашню»), нарастает — «карастает», парчою — «парною», юг — «ют»; сказал — «оказал», целая — «щелая» и др.).

Антиципации букв. Антиципации представляют собой патологические предвосхищения: замены буквы прогрессивного характера — одна из букв слова заменяется на другую, более удаленную по расположению в слове. Примеры: малы — «мылы»; хмурый — «хрурый»; совсем — «вовсем»; кубик — «бубик». Очевидно, эта ошибка имеет зрительную природу. В норме забегание глаз вперед по тексту является необходимой операцией чтения, обеспечивающей зону прогноза, готовящей восприятие чтеца. Однако в некоторых случаях, когда информация из зоны прогноза не притормаживается, возникает конкуренция между зонами восприятия, что и проявляется в антиципациях букв.

Персеверации букв. Представляют собой патологическое «застревание» — регрессивную замену буквы в слове. Уже прочитанная буква повторяется снова, заменяя собой какую-либо другую букву. Примеры: бобровой — «бобробой»; у лесных ворот — «у лесных вырот»; протянул — «пропянул».

Повторы букв, слогов и слов. Хотя некоторые авторы и указывают на патологическую природу повторов, большинство исследователей все же сходятся во мнении, что они являются закономерным явлением на начальных этапах автоматизации чтения, помогая актуализировать слово, прочитанное по слогам, уточнить его значение. Чем менее автоматизирован навык чтения, тем чаще ребенок прибегает к повторам слогов, слов и предложений, и наоборот, на верхней ступени чтения (синтетическое чтение) повторы практически отсутствуют.

Ошибки интонационного обозначения границ предложения проявляются в несоблюдении пауз в конце предложения или в необоснованных паузах внутри самого предложения, а также в постановке неверных логических ударений в процессе чтения, в неверной интонации.

Несоблюдение норм орфоэпии при чтении слов. Эти ошибки дети допускают при чтении слов, написание и произношение которых расходятся. Как известно, правила чтения требуют, чтобы слово прочитывалось так, как оно звучит в устной речи, с учетом правил орфоэпии. Для соблюдения правил чтения ребенок должен перейти от орфографического написания слова к его орфоэпическому произнесению на основе устноречевого опыта. Если ребенок прочитывает слово так, как оно написано, а не так, как оно звучит в устной речи, например: «что» вместо «што», «кого» вместо «каво», «она» вместо «ана», фиксируется ошибка, связанная с несоблюдением норм орфоэпии при чтении.

Стоит уточнить, что для каждой возрастной группы детей с ФФН характерно особое распределение видов ошибок. Так, преобладающими ошибками в чтении первоклассников оказались смешения гласных и согласных букв на основе акустико-артикуляционного сходства обозначаемых ими звуков, они составили 23,7% от общего количества ошибок (14% — смешение гласных и 9,7% — смешение согласных), и ошибки в окончаниях слов (19%). Во 2-м, 3-м, 4-м классах соотношение преобладающих видов ошибок изменялось: больший процент приходился на ошибки в окончаниях слов (17,1; 25,9; 21,8% соответственно) и замены слов на основе смыслового сходства (11,5; 9,4; 13,9% соответственно) [3].

Данное распределение связано с тем, что для каждого периода обучения чтению, для каждого этапа его становления характерны наиболее трудные операции, овладение которыми закономерно сопряжено со специфическими ошибками. Если проанализировать полученное распределение не с учетом класса, в котором обучались дети, а с учетом ступени чтения, на которой они находились, то становится отчетливо видно,

что для школьников, читающих по слогам, типичны смешения гласных и согласных букв на основе акустико-артикуляционного сходства обозначаемых ими звуков, вызванные незавершенностью процесса формирования звуко-буквенных связей. Ученикам, осваивающим синтетические приемы чтения (третья ступень) свойственны ошибки в окончаниях слов, связанные со стремлением ускорить прочтение слова на основе смысловой догадки. Дети, овладевшие синтетическим чтением, переходят к глобальному восприятию слов, которое зачастую сопровождается заменами слов на основе смыслового сходства.

О нарушении смысловой стороны чтения свидетельствует непонимание значений отдельных слов текста, грамматических конструкций, искажение фактического материала читаемого текста, неумение выделить основную мысль текста (Б.Г. Ананьев, Р.И. Лалаева, Л.Ф. Спирина, Д.Б. Эльконин) [11,24,28].

Непонимание прочитанного может быть обусловлено нарушениями правильности чтения (наличием пропусков, добавлений, перестановок, смешений букв), поскольку звуковой образ слова при неправильном чтении плохо узнается, и его связь со значением слова не устанавливается. Однако иногда нарушения понимания наблюдаются и при технически правильном чтении. Это свидетельствует о возможном отсутствии безусловной зависимости между технической и смысловой сторонами чтения. В том случае, если технически чтение правильное, а понимание прочитанного грубо нарушено, чтение называют «механическим» [23].

Основными диагностическими критериями дислексии у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи будем считать:

- Нарушение технической и/или смысловой стороны чтения. Нарушения техники чтения могут проявляться в длительном сохранении непродуктивных способов чтения, низком темпе чтения, большом количестве ошибок. Обычно трудности понимания прочитанного

сочетаются с плохой техникой чтения, но могут встречаться и обособленно. Выраженность данных нарушений может быть оценена только в сравнении со средневозрастными показателями и с учетом индивидуального читательского стажа ребенка.

- Важным критерием диагностики дислексии является стойкость описанных выше нарушений: они должны обнаруживаться при чтении различных по стилю и жанру текстов в течение длительного времени.

- И наконец, обязательный критерий — наличие регулярного школьного обучения. В дошкольном возрасте или в 1-м классе можно говорить лишь о предрасположенности к нарушениям чтения [3].

Выводы по главе 1

Чтение - сложный психофизиологический процесс, направленный на расшифровку и понимание письменного сообщения.

Обобщая имеющиеся представления, упомянем наиболее важные предпосылки развития навыка чтения:

- полноценность владения речевыми звуками (правильное их произношение, умение различать на слух),
- навык звукового анализа и синтеза, сформированность фонетической стороны речи и ее грамматического строя;
- достаточность словарного запаса;
- владение связной речью;
- зрительное восприятие;
- сформированность зрительно-пространственных представлений.

У детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи наблюдаются нарушения в процессе формирования произносительной стороны речи вследствие дефектов восприятия и произношения фонем, а также отмечаются разнообразные нарушения

чтения, проявляющиеся в стойких, повторяющихся, специфических ошибках при чтении, механизм возникновения которых обусловлен недостаточной сформированностью базовых высших психических функций, обеспечивающих процессы чтения и письма в норме.

Чтение детей младшего школьного возраста характеризуется медленной скоростью, побуквенным способом чтения и специфическими ошибками, такими как смешения букв, обозначающих сходные по акустико-артикуляционным признакам гласные и согласные звуки, пропуски букв, пропуски слогов, аграмматизмы, а также пропуски и повторы строк.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ, ОБУСЛОВЛЕННОГО ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Организация, проведение и анализ результатов изучения особенностей нарушения чтения у детей младшего школьного возраста

Во время проведения эксперимента обучающиеся вели себя по-разному, в зависимости от темперамента и характера. Логопедическое обследование проходило с каждым ребенком индивидуально. Обследование начиналось с обычной беседы-знакомства.

Целью эксперимента являлось определение развития стороны речи и навыков чтения у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

- выявить состояние речи на предмет дислексии у младших школьников;
- проанализировать особенности развития устной речи детей.

Эксперимент проводился на базе МАОУ «СОШ №73 г. Челябинска». В нем принимали участие 5 учеников второго класса с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Эксперимент проводился в три этапа:

1. Теоретический – подбор, изучение научно-методологической литературы по данной проблеме и подбор методик обследования.
2. Практический – организация и проведение констатирующего эксперимента.
3. Аналитический – анализ полученных результатов.

При проведении обследования навыка чтения и устной речи были использованы следующие методики:

1. Тестовая методика экспресс-диагностики устной речи младших школьников Т. А. Фотековой [26]. В методике использованы речевые пробы, предложенные Р. И. Лалаевой и Е. В. Мальцевой (приложение 1).

2. Методика обследования чтения Н.В. Струниной и Т.А. Яцук [25]. Согласно этой методике, испытуемым предлагается выполнить 10 заданий: от чтения отдельных букв до чтения текстов (приложение 2).

Данные обследования устной речи представлены в таблице 2.

Таблица 2- Результаты обследования устной речи детей младшего школьного возраста с ФФН

Имя ребенка	Артикуляционная моторика (max 15)	Звукопроизношение (max 24)	Фонематический слух, восприятие (max 20)	Звуковой анализ и синтез (max 21)	Звуко-слоговая структура слова (max 15)	Словарный запас (max 35)	Словоборазование (max 25)	Грамматический строй (max 30)	Связная речь (max 8)
Любовь	12	20	17,5	18,25	13	32,5	23,5	26	7,5
Макар	13	20	18	18	13,5	33	23,25	27,5	7,5
Семен	14	22	18,5	20,5	14	33	23	27	7
Софья	15	22	19	20	14	32	23,5	27	7,5
Ульяна	10	14	10	10,25	11	30	22	25	6,5

При обследовании строения и сформированности моторных функций артикуляционного аппарата можно наблюдать, что у некоторых детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи наблюдаются нарушения в строении артикуляционного аппарата. Например, у Макара нарушение прикуса, а Ульяна перенесла операции, связанные с дефектами строения мягкого и твердого неба. У всех детей экспериментальной группы вызвали

затруднения упражнения: сделать язык широким, а затем узким, поднять кончик языка вверх, удержать его в этом положении. Это говорит о том, что у детей страдает переключаемость артикуляционных движений языка. Упражнение «качели», выполнили три ребенка (Макар, Семен, Софья), движения языка во время выполнения упражнения были вялыми, что свидетельствует о слабости мышц языка и требует углубленной работы со всеми детьми по развитию подвижности органов артикуляционного аппарата.

Рассмотрим полученные результаты обследования фонематических процессов у младших школьников с ФФН с позиций качественного и количественного анализа.

В ответах на задания по параметру «Фонематический слух, восприятие» учащиеся практически не допускали ошибок: могли отличить правильное название логопедом слов от неправильного и различали слова, близкие по звуковому составу. Допускаемые ошибки в основном замечались и исправлялись. Подбор картинок к словам-паронимам не вызвал особых затруднений, но некоторые дети всё же путались в различении тех картинок, в названии которых присутствовали смешиваемые или заменяемые в произношении звуки. Кроме того, вероятно, иногда у детей срабатывала смысловая догадка. Поэтому в обследовании использовались вариативные задания для более объективного оценивания фонематических процессов. В заданиях на исследование фонематического восприятия были получены следующие ответы. Большинство детей смогли определить наличие или отсутствие заданного звука в словах, но допускали единичные ошибки. Также с некоторыми ошибками учащиеся находили слово с искомым звуком в составе предложений: дети называли слова, но не все, содержащие заданный звук, а только наиболее простые по звуко-слоговой структуре.

Особое внимание было обращено на состояние фонематического анализа и синтеза: во-первых, как высшего уровня фонематических процессов, а во-вторых, как особо актуальной области для младших

школьников.

Наиболее удавались задания на выделение гласного звука, стоящего в начале слова и согласного звука, стоящего в конце слова. Скорее всего, это связано с наиболее сильной позицией этих звуков в словах. Выделение гласных и согласных в других позициях сопровождалось ошибками. Это можно объяснить тем, что у некоторых учащихся не до конца сформированы понятия «гласный звук» и «согласный звук». Дети использовали помощь логопеда в виде конкретизации: «Где ты слышишь звук: в начале, середине или конце слова?». Также отметим, что ошибки допускались при определении звуков в словах с тремя слогами или со стечениями согласных, тогда как простые односложные или двусложные слова не вызывали особых затруднений.

Задания на определение количества гласных или согласных звуков в слове, а также на общее количество звуков в слове вообще вызвали наибольшие затруднения. Это можно объяснить тем, что ребёнку нужно мысленно представить всё слово, разложить его на составляющие, выбрать необходимые звуки и сосчитать их. Такие многоступенчатые умственные действия оказывались зачастую недоступными для обследуемых.

В области владения фонематическим синтезом были также получены как правильные, так и неправильные ответы. Так, с заданием составить слова из заданного количества звуков, названных логопедом по порядку, дети справлялись лучше, чем из звуков, данных вразброс.

В ответах на многие задания прослеживалась тенденция взаимосвязи нарушений звукопроизношения и нарушений фонемного распознавания: учащиеся допускали больше ошибок там, где нужно было дать ответ, базирующийся на различении смешиваемых или заменяемых в произношении звуков. Наибольшие трудности дети испытывали при дифференциации свистящих и шипящих звуков ([с]-[ш], [з]-[ж], [с']-[щ]), при дифференциации твёрдых и мягких согласных; соноров ([р]-[л], [р']-[л']), аффрикат ([ц]-[ч], [ч]-[щ], [ц]-[ч]-[щ]). Так, например, Макар заменял

в речи звук [с] на звук [ш], и при обследовании фонематического слуха их не дифференцировал. Семен заменял в речи звук [р] на звук [л], и при обследовании фонематического слуха также не дифференцировал их.

Наиболее сформированным у учащихся оказался фонематический слух как базовая способность различать звуки речи. Учащимся легче давались наиболее простые формы фонематического восприятия (умение услышать заданный звук, определить наличие данного звука в слове) и гораздо сложнее было выполнить задания на владение звуковым анализом, синтезом.

При обследовании звукопроизношения было выявлено, что оно также является нарушенным в той или иной степени. Основными нарушенными группами звуков были сонорные ([л], [р] и их мягкие варианты): наблюдались параламбдацизмы и параротацизмы, а также отсутствие и искажения данных звуков. Так, 3 детей продемонстрировали, что произносят сонорные правильно, но в спонтанной речи один звук или несколько звуков группы подвергаются искажениям или заменам (то есть недостаточно автоматизированы): чаще всего имела замена [р] на [л], [л] на [в]. У 1 учащегося искажались или заменялись все звуки группы, а у 1 заменялся только один звук группы во всех речевых ситуациях ([р'] и [л'] на [й]). Также распространённым нарушением были различные парасигматизмы: в основном, свистящий (30% учащихся) и шипящий (70% учащихся).

Необходимо отметить, что у большинства детей (70%) звуки были поставлены, но не автоматизированы и не дифференцированы на уровне предложений и в самостоятельной речи. У остальных 30% искажались или заменялись один, несколько либо все звуки группы на всех уровнях.

На рисунке 1 представлены результаты обследования фонетико-фонематических процессов детей диагностируемой группы.

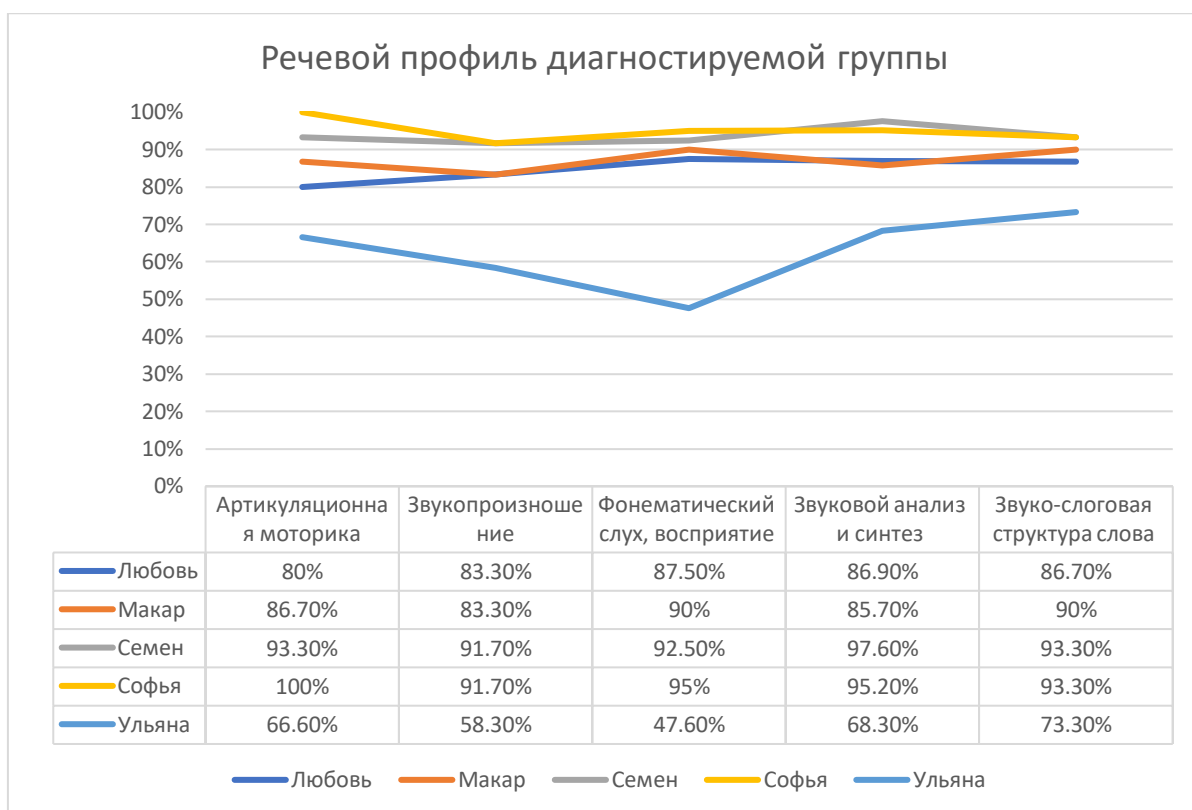


Рис.1

Уровневая оценка развития фонетико-фонематической стороны речи у младших школьников с ФФН представлена следующим образом: полученное абсолютное значение было переведено в процентное выражение.

За основу была взята четырёхуровневая процентная шкала, предложенная Т.А. Фотековой:

Уровень выше среднего (80–99%, 76-95 баллов) — практически все задания на фонематические процессы выполняет правильно и самостоятельно, в основном контролирует собственные действия, но может допустить некоторые ошибки, которые в большинстве случаев замечает и исправляет. Имеются единичные нарушения звукопроизношения или звуки недостаточно автоматизированы.

Средний уровень (65–79,9%; 61-75 баллов) — большая часть заданий на фонематические процессы выполнена правильно либо с некоторыми, в том числе стойкими; в остальных заданиях наблюдаются только ошибочные ответы; ученик может действовать самостоятельно, но и обращается за

помощью к взрослому; самоконтроль присутствует редко, ошибки не всегда замечаются и ещё реже исправляются. Имеются частичные нарушения звукопроизношения, когда звуки имеются, но недостаточно автоматизированы, либо искажается или заменяется во всех речевых ситуациях только один звук группы.

Уровень ниже среднего (50–64,9%; 47–60 баллов) — в заданиях на фонематические процессы допускает множество ошибок, старается получить помощь педагога или угадать ответ, самоконтроль отсутствует. Имеются нарушения звукопроизношения разных групп звуков на всех уровнях.

Низкий уровень (0–49,9%; 0–46 баллов) — в заданиях на фонематические процессы допускает частые и грубые ошибки, практически не выполняет задания, не понимает их или отказывается выполнить; самоконтроль отсутствует. Имеются множественные нарушения звукопроизношения на всех уровнях.

Количественный анализ показал, что 80% учеников продемонстрировали уровень выше среднего развития фонетико-фонематической стороны речи, 20% учащихся — средний уровень.

Таким образом, практически у всех обследованных детей в той или иной степени было обнаружено недоразвитие фонетико-фонематической стороны речи. Состояние звукопроизношения у всех обследуемых констатировалось как нарушенное, что также проявлялось в различной степени.

Процесс углубленного исследования навыка чтения у детей младшего школьного возраста с ФФН проводился индивидуально. При обследовании определялись:

- знание букв;
- способ чтения;
- понимание прочитанного;
- скорость чтения;

-наличие дислексических ошибок.

Диагностический материал был представлен в порядке постепенно возрастающей сложности, начиная с самого элементарного, что позволило наиболее точно определить, как проявляются и в чем заключаются нарушения чтения.

Ребенку предлагалось чтение:

- отдельных букв;
- слогов;
- слов;
- предложений;
- текстов.

Для обследования понимания прочитанного использовались вопросы по тексту.

В таблице 3 представлены результаты обследования скорости чтения.

Таблица 3 - Обследование скорости чтения

№	Имя учащегося	Диагностика (слов в минуту)
1	Любовь	19 с/мин
2	Макар	20с/мин
3	Семен	22с/мин
4	Софья	20 с/мин
5	Ульяна	14 с/мин

Обследование проводилось в первом полугодии второго класса, следовательно нормой скорости чтения считается 25–35 слов в минуту. Скорость чтения у детей из диагностируемой группы характеризуется как достаточно низкая, что свидетельствует о выраженных нарушениях. Следует заметить, что выразительность чтения была отмечена крайне низкая.

В таблице 4 представлены результаты обследования навыка чтения у

детей с ФФН в виде мониторинговой карты, в которой отражены ошибки при чтении.

Таблица 4 – Мониторинговая карта обследования чтения учащихся 2 класса

Ошибки при чтении (количество допущенных ошибок)	Любовь	Макар	Семен	Софья	Ульяна
Замена и смешение звуков и букв	3	4	4	3	5
Недифференцированные замены					2
Искажение звуко-слоговой структуры слова	2	2	3	1	3
Персеверация				2	
Нарушение слияния	2	1	2	2	3
Нарушение понимания на уровне слова	1	2	3	1	3
Нарушение на уровне понимания предложения	2	2		2	
Изменение окончаний глаголов		1		2	
Потеря строки			1		1
Замена графически сходных слов	1			3	3
Всего	11	12	13	16	19

Среди ошибок замены и смешения букв встречались такие, как замена звонких звуков глухими: Девочка- «тевочка», корзина- «корсина»; свистящих-шипящими: сковорода-«шковорода», сажа-«шажа». Изменяли окончания глаголов: корова не дала-«корова не дал», она хотела- «она хотел». Ульяна допустила недифференцированные замены: кот-«коп», сани-«сати». В чтении Софьи были следующие персеверации: ананас-«ананан», потолок-«потолоп». Макар допускал искажения звуко-слоговой структуры слова: часовщик-«часоцик», витамины-«витанимы». У большинства детей были трудности на уровне понимания слова, приходилось перечитывать

слово, чтобы понять, что оно означает.

Следует учитывать, что наличие более 9 ошибок свидетельствует о наличии нарушения, более 12 - о грубом нарушении чтения.

Из представленных выше результатов видно, что у 2 детей имеют место нарушения чтения, а у 3 детей - грубые нарушения чтения.

Основным способом чтения у обследуемых детей является медленное слоگو-аналитическое чтение (по слогам), но случался и переход на побуквенное чтение.

Из результатов экспериментального изучения видно, что у большинства учеников с ФФН уровень сформированности навыка чтения по всем анализируемым показателям отличался патологическими особенностями и был ниже среднестатистических показателей, соответствующих данной возрастной категории. Таким образом, недостаточная направленность на звуковую структуру слова, его фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез, недостаточная сформированность слуховой произносительной дифференциации звуков речи обуславливает проявления дислексии у детей младшего школьного возраста с ФФН.

2.2 Содержание работы по коррекции нарушения чтения у детей младшего школьного возраста с ФФН.

Несмотря на то, что у рассматриваемой группы детей младшего школьного возраста с ФФН дефекты устной, речи выражены не очень резко, их совокупное воздействие тормозит формирование соответствующих форм речи и видов речевой деятельности, что в свою очередь (при отсутствии логопедической помощи) отрицательно сказывается на усвоении программного материала, успешности обучения в целом.

В своих работах А. В. Ястребова указывает на то, что задачей учителя-логопеда общеобразовательной школы состоит в том, чтобы выявить детей

с рассматриваемыми отклонениями в речевом развитии и организовать их коррекционное обучение. Такое обучение предполагает устранение имеющихся пробелов в развитии устной и письменной речи и обусловленных ими затруднений в овладении программным материалом по родному языку. Основопологающим здесь является развитие и совершенствование устной речи детей, и прежде всего формирование фонетических (фонематических представлений), морфологических и синтаксических обобщений, на базе которых осуществляется коррекция письма и чтения [31].

Учитель-логопед должен знать: несмотря на то что на разных ступенях обучения нарушения звуковой стороны речи имеют различную степень выраженности, коррекции должна быть подвергнута вся система речи; при этом внимание логопеда ни в коем случае не должно быть сосредоточено исключительно на преодолении дефектов фонетического развития, поскольку, как это было показано выше, все составные элементы языковой структуры находятся в причинно-следственной зависимости и подвижно взаимодействуют. Несовершенство одного из этих элементов ведет к отставанию в развитии другого.

Своеобразие проявлений речевого недоразвития, уровень знаний по родному языку и особенности учебной деятельности детей требуют особой организации коррекционного воздействия. Иначе говоря, собственно логопедическая работа (коррекция отклонений в речевом развитии) должна быть теснейшим образом увязана с ликвидацией пробелов в знаниях тех разделов программного материала по родному языку, усвоение которых зависит от умения четко анализировать звуковой и морфологический состав слова, и упорядочением их учебной деятельности. Таким образом, организуя логопедические занятия с данной группой учащихся, необходимо предусмотреть: 1) преодоление отклонений в речевом развитии (упорядочение и формирование языковых средств, необходимых для осуществления полноценной речевой деятельности); 2) восполнение

пробелов в знаниях программного материала по родному языку, обусловленных отставанием в развитии устной речи; 3) осуществление коррекционно-воспитательного воздействия [31].

При планировании работы следует выбирать лишь те узловые разделы программы по грамматике, которые непосредственно связаны с содержанием работы, направленной на восполнение имеющихся у детей пробелов в речевом развитии.

Так, например, в период формирования фонетико-фонематических представлений следует привлекать соответственно такие грамматические понятия, как «гласные и согласные звуки», «деление слов на слоги», «твердые и мягкие согласные», «разделительный мягкий знак», «парные звонкие и глухие согласные», «ударение», «двойные согласные», «правописание жи, ши, ча, ща, чу, щу».

Кроме того, на занятиях необходимо добиваться от детей использования слов-терминов («звуки и буквы», «гласные-согласные», «твердые - мягкие согласные», «мягкий знак в конце и середине слова», «звонкие - глухие согласные», «гласные после шипящих», «слог», «перенос»).

В своей монографии М. Н. Русецкая определяет основные задачи коррекции дислексии, обусловленной ФФН [20]:

- формирование точной дифференциации фонем русского языка;
- формирование полноценных представлений о звуковом составе слова;
- закрепление навыков звуко-слогового анализа и синтеза речевых единиц;
- коррекция дефектов звукопроизношения.

Содержание логопедической работы, направленной на решение этих задач, представлено в трудах Т. П. Бессоновой, О. Е. Грибовой, Л. Н. Ефименковой, Г. А. Каше, Р. И. Лалаевой, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, А. В. Ястребовой и других.

Более подробно остановимся на методике логопедической работы по преодолению нарушений чтения, разработанной Р.И. Лалаевой, которое

включает в себя развитие фонематического восприятия (дифференциации фонем) и фонематического анализа и синтеза [11].

Коррекционная работа проводится в соответствии со следующими принципами:

-Принцип комплексности. Логопедическое воздействие осуществляется на весь комплекс речевых нарушений (устная речь, чтение и письмо).

-Принцип учета патогенеза, т. е. механизма нарушения (патогенетический принцип). Методика логопедической работы будет различной, так как будет направлена на преодоление основного механизма нарушения.

- Принцип учета симптоматики и степени выраженности дислексий.

Логопедическая работа по устранению нарушений чтения должна учитывать особенности симптоматики, степень выраженности нарушения и этап овладения чтением. Так при грубых проявлениях фонематических дислексий, связанных с недоразвитием фонематического анализа, логопедическая работа начинается с формирования элементарных его форм (выделения звука на фоне слова, определения первого или последнего звука). При менее выраженных формах фонематических дислексии элементарные формы фонематического анализа оказываются сформированными у детей. В этих случаях логопедическая работа включает методы, направленные на развитие более сложных его форм (определение количества, последовательности, места звуков в слове).

- Принцип опоры на сохранное звено психической функции, на сохранные анализаторы, на их взаимодействие (принцип обходного пути). Процесс звуко различения вначале осуществляется с участием зрительной, кинестетической, слуховой афферентации. Позднее ведущую роль приобретает слуховая афферентация. Поэтому при недоразвитии слуховой дифференциации фонем формирование функциональной системы необходимо проводить с опорой на зрительные, кинестетические

афферентации. В тех случаях, когда первичным является нарушение произносительной дифференциации фонем, формирование функции звукоразличения осуществляется с опорой на зрительный, слуховой анализаторы.

- Принцип поэтапного формирования умственных действий.

Определение последовательности и количества звуков в слове должно проходить постепенно, сначала с опорой на вспомогательные средства (фишки, готовая схема слова), затем в плане громкой речи и - как заключение - формирование во внутреннем плане. Таким образом, в процессе логопедической работы постепенно происходит интериоризация действия звукового анализа.

- Принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала. Особенности формирования речевых функций определяют постепенное включение трудностей в коррекционную работу. Задания должны основываться на простом речевом материале. И только тогда, когда будет сформировано то или иное умственное действие, можно перейти на более сложный речевой материал.

- Принцип системности. Методика устранения каждого вида дислексии представляет собой систему методов, направленных на преодоление основного дефекта, на создание определенной функциональной системы. Использование каждого метода определяется основной целью и его местом в общей системе работы.

- Онтогенетический принцип предполагает учет той последовательности в формировании речевых функций, которая имеет место в онтогенезе.

В логопедической работе учитываются и общие дидактические принципы.

Коррекционная работа по преодолению нарушения чтения проходит в следующей последовательности:

- Развитие фонематического восприятия (слухопроизносительной

дифференциации фонем).

- Развитие языкового анализа и синтеза: развитие умения анализировать предложения на слова; развитие слогового анализа и синтеза; развитие функции фонематического анализа и синтеза.

Логопедическая работа по формированию слухопроизносительной дифференциации звуков осуществляется с опорой на различные анализаторы (речеслуховой, речедвигательный, зрительный). Особенности использования тех или иных анализаторов определяются характером нарушения дифференцировок.

В большинстве случаев при фонематической дислексии смешения звуков при чтении обусловлены нечеткостью слухового восприятия и слуховых представлений о звуках. Ведущим нарушением при этом является нарушение слуховой дифференциации. Поэтому работу по формированию дифференциации смешиваемых звуков необходимо начинать с опоры на более сохраненные зрительные восприятия, тактильные и кинестетические ощущения, получаемые от органов артикуляции во время произношения звуков.

Использование кинестезий при дифференциации звуков довольно часто требует предварительной работы по уточнению и развитию кинестетических ощущений, которая опирается первоначально на зрительные и тактильные ощущения. Способность кинестетического различения отрабатывается в упражнениях по определению положения различных артикуляторных органов (губ, языка) во время произношения звуков речи.

Предварительная работа по развитию кинестетических ощущений подготавливает детей к работе по развитию слухопроизносительных дифференцировок.

В логопедической работе по дифференциации звуков необходимо учитывать, что совершенствование слухопроизносительных дифференцировок осуществляется более успешно в том случае, если оно

проводится в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза.

Логопедическая работа по формированию слухопроизносительной дифференциации конкретных пар смешиваемых звуков включает два этапа: 1) предварительный этап работы над каждым из смешиваемых звуков; 2) этап слуховой и произносительной дифференциации смешиваемых звуков.

На первом этапе последовательно уточняется произносительный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков. Работа проводится по следующему плану: а) Уточнение артикуляции звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения. Например, при уточнении правильной артикуляции звука [з] необходимо обратить внимание на его произнесение: губы растянуты как бы в улыбке, кончик языка находится за нижними зубами; с помощью тактильного ощущения уточнить, что при произнесении этого звука образуется узкая холодная струя воздуха, голосовые связки дрожат. Слуховой образ звука [з] сравнивается с неречевым звучанием, с гудением комара.

б) выделение звука на фоне слога. Для этого необходимо научить детей выделять звук из слога на слух и в произнесении различать слоги с заданным звуком и без него (поднять флажок или букву, если в слоге слышится звук [з], называть слоги: да, за, мы, ла, зо, ну, ра, зы, зу, пу. Слоги не должны включать оппозиционных звуков).

в) формирование умения определять наличие звука в слове. Логопед предлагает слова, включающие данный звук и не имеющие его. Исключаются слова со сходными акустически и смешиваемыми в произношении звуками. Изучаемый звук необходимо связать с соответствующей буквой. Буква вводится только после узнавания звука в различном звуковом окружении. В этом случае буква связывается не только с изолированно произнесенным звуком, но и с фонемой, т. е. с обобщенным представлением о звуке. Таким образом, исключается механическая связь буквы и изолированно произнесенного звука, которая может служить дополнительной трудностью при формировании слогового чтения и чтения

слов.

Для определения наличия звука в слове предлагаются следующие упражнения:

1. Поднять соответствующую букву на заданный звук.

2. Назвать картинку, отобразить ее, в названиях которых имеется заданный звук. Картинки на смешиваемые звуки не включаются. При дифференциации звуков [з] и [ж] включаются слова со звуком [з] и без него. Исключаются слова со звуком [ж] и другими фонетически сходными звуками (картинки могут быть следующими: забор, дверь, окно, ваза, арбузы, кукла, замок).

г) Определение места звука в слове: в начале, в середине, в конце, после какого звука, перед каким звуком.

д) Выделение звука из предложения. Дается, например, задание выделить из предложения слова, включающие заданный звук.

По указанному плану отрабатывается каждый из смешиваемых звуков.

На втором этапе проводится сопоставление конкретных смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане. Дифференциация звуков проводится в той же последовательности, что и работа по уточнению слуховой и произносительной характеристики каждого звука. Однако основная цель этого этапа - различение звуков, поэтому речевой материал должен включать слова со смешиваемыми звуками.

В качестве примера предлагается описание последовательности логопедической работы по дифференциации звуков [з] и [ж].

А) Дифференциация изолированных звуков [з] и [ж].

Для закрепления предлагаются следующие упражнения:

1. Определить звуки по беззвучной артикуляции.

2. Определить артикуляцию произнесенного логопедом звука. Чтобы исключить опору на зрительное восприятие, нижняя часть лица закрывается.

Б) Дифференциация звуков [з] и [ж] в слогах также проводится в плане слухового и произносительного сопоставления. Упражнения для произносительной дифференциации:

1. Повторение слогов со звуками [з] и [ж], сначала с одинаковой гласной, затем с разными гласными.

за - жа зо - жо зу - жу зы - жи

жа - за жо - зо жу - зу жи - зы

2. Чтение слогов.

1. Поднять соответствующую букву после произнесения слогов со звуками [з] и [ж].

за, жа, зо, жо, жу, зы, жи, же

В) Дифференциация звуков [з] и [ж] в словах проводится на фоне уточнения звуковой структуры слова. Используются различные формы звукового анализа: установление наличия или отсутствия звука в слове, выделение первого или последнего звука, определение количества, последовательности и места звука в слове.

Рекомендуются следующие упражнения:

1. Определить, какой звук ([з] или [ж]) в словах. Логопед называет слова, в которых звуки [з] и [ж] находятся в начале, а затем в середине слова.

Заря, жир, зонт, зуб, забор, жираф, журавль, загар, замок, жук, желудь; коза, кожа, ваза, вожжи, ложечка, базар, лазать, вожатый, лоза, гнездо, звезда, арбузы, лежать.

2. Определить место звука [з] или [ж] в слове (начало, середина).

3. Составить графические схемы слов. Отметить синим цветом кружок, соответствующий звуку [з], красным - кружок, соответствующий звуку [ж].

Жасмин, забор, заяка, жаба, Захар, ежик, коза, стрекоза.

4. Составление слов со звуками [з] и [ж] из букв разрезной азбуки.

5. Отгадать загадки. Определить место звука [з] или [ж] в отгадках.

Два конца, два кольца, посредине гвоздик. (Ножницы.)

Это что за зверь лесной

Встал, как столбик, под сосной?

И стоит среди травы,

Уши больше головы. (Заяц.)

Г) Дифференциация звуков з и ж в предложениях.

Рекомендуются следующие упражнения:

1. Придумать предложение, в котором есть слова с данным звуком ([з] или [ж]), назвать это слово, определить, какой звук ([з] или [ж]) в словах, место данного звука в слове.

Д) Дифференциация звуков [з] и [ж] в связной речи представляет собой последний этап работы по различению смешиваемых звуков.

Даются следующие упражнения:

1. Составить рассказ по сюжетной картинке с использованием слов на [з] и [ж].

2. Пересказать текст. Выделить из текста слова со звуками [з] и [ж].

3. Диктанты, включающие звуки [з] и [ж].

Наиболее распространенными при дислексиях являются нарушения чтения, связанные с недоразвитием функции фонематического анализа и синтеза (побуквенное чтение, искажения звуковой и слоговой структуры слова). Логопедическая работа, в связи с этим, должна проводиться над следующими формами языкового анализа и синтеза: над анализом предложения на слова, над слоговым анализом и синтезом, над фонематическим анализом и синтезом.

Развитие умения анализировать предложения на слова — это умение определить количество, последовательность и место слов в предложении, которое формируется в процессе выполнения следующих упражнений:

1. Придумать предложение по сюжетной картинке и определить количество слов в предложении.

2. Придумать предложение с определенным количеством слов в

предложении.

3. Распространить предложение, увеличив количество слов.

Логопедическая работа по развитию слогового анализа и синтеза должна учитывать поэтапность формирования умственных действий. Поэтому сначала работа ведется с опорой на вспомогательные средства, материализацию действия, в дальнейшем она осуществляется в плане громкой речи. На последующих этапах работы становится возможным перенос этого действия во внутренний план, осуществление его на основе слухопроизносительных представлений.

В коррекционной работе по развитию слогового анализа и синтеза особое внимание нужно уделить выделению закрытого слога как единого целого, в речевом плане делается акцент на умение выделять гласные звуки слова. Дети должны усвоить основное правило: в слове столько слогов, сколько гласных звуков. Опора на гласные звуки позволяет устранить и предупредить такие ошибки чтения, как пропуски гласных звуков или их добавление.

Коррекционная работа в данном направлении происходит в следующей последовательности:

- Выделение гласного звука из слога. При этом используются слоги различной структуры: открытые, закрытые, со стечением.

-Выделение гласных звуков из слова. Сначала логопед использует односложные слова (ус, мак, стол), дети должны определить гласный звук в слове, его место (в начале, середине, конце), научиться составлять графическую схему слова. Затем работа проводится на двухсложных и трехсложных словах.

Закрепление действия слогового анализа и синтеза проводится с помощью следующих упражнений:

1. Повторить заданное слово по слогам. Сосчитать количество слогов.
2. Определить количество слогов в названных словах. Поднять соответствующую цифру (1, 2, 3). Следует давать детям слова различной

слоговой структуры: односложные, двухсложные, трехсложные, простые и со стечением согласных (книга, машина, дом, двор, стол, ананас, марка).

3. Определить пропущенный слог в названии картинки. ...кет, ра...га, вил..., вед..., ка...даш, по...да, ...пог.

4. Составить слово из слогов, данных в беспорядке: нок, цып, лё; ка, точ, лас; дис, ре, ка; ша, прос, ква, то.

На последнем этапе предлагаются задания по формированию действия слогового анализа и синтеза в умственном плане, на основе слухопроизносительных представлений рекомендуются следующие упражнения:

1. Придумать слова с двумя, тремя слогами.

2. Придумать слово с определенным слогом в начале слова, например, со слогом па.

3. Придумать слова с определенным слогом в конце слова, например со слогом ма.

4. Определить количество слогов в названиях картинок (без предварительного воспроизведения слова).

С целью устранения нарушений чтения проводится работа по формированию функции фонематического анализа и синтеза. К элементарной форме фонематического анализа относится выделение звука на фоне слова. Эта форма появляется у детей дошкольного возраста спонтанно. Более сложной формой является вычленение первого и последнего звука из слова и определение его места (начало, середина, конец слова). И наконец, самой сложной формой фонематического анализа является определение последовательности звуков в слове, их количества, их места по отношению к другим звукам (после какого звука, перед каким звуком). Эта форма звукового анализа появляется у детей не спонтанно, а лишь в процессе специального обучения.

Коррекционная работа по развитию фонематического анализа происходит в следующей последовательности:

1) Выделение звука на фоне слова (определение наличия или отсутствия звука в слове).

2) Вычленение звука из начала и конца слова. Определить первый и последний звук в слове, а также его место (начало, середина, конец). При формировании указанного действия рекомендуются следующие задания: определить в слове первый звук, последний звук; назвать место звука в слове (начало, середина, конец слова). Например, определить первый звук в слове шапка или последний звук в слове букет.

3) Определение последовательности и количества звуков в слове.

4) Определение места звука в слове по отношению к другим звукам (какой звук слышится в слове перед и после данного звука). Например, после какого звука произносится звук [ш] в слове кошка? Перед каким звуком?

Сначала наличие звука определяется и по слуху, и на основе собственного произношения, затем - только на основе собственного произнесения или только по слуху и, наконец, по слухопроизносительным представлениям, в умственном плане. Для закрепления этого действия можно предложить детям самостоятельно подобрать слова с указанным звуком, отобрать картинки на данный звук, не называя их, т. е. на основе слухопроизносительных представлений.

На последующих этапах работы звук связывается с соответствующей буквой.

Даются следующие упражнения:

1. Показать букву, если в слове есть соответствующий звук.
2. Разделить страницу на две части: с одной стороны записать печатную букву, с другой - поставить черточку. Логопед произносит слова. Если в слове имеется заданный звук, дети ставят кружочек под буквой, если в слове нет звука, кружочек ставится на той половине страницы, где обозначена черточка.
3. Повторить вслед за логопедом слова с заданным звуком.

4. Выделить из предложения слово, имеющее в своем составе заданный звук, и показать соответствующую букву.

5. Подобрать к букве картинки, в названии которых имеется соответствующий звук.

В процессе формирования функций фонематического анализа слога и слова параллельно проводится работа по устранению нарушений чтения слогов и слов. Так, при побуквенном чтении основное внимание обращается на то, чтобы в процессе чтения ученик ориентировался на гласную открытого слога, а затем произносил слог слитно.

Усвоение действия фонематического анализа слога и слова, а также навык чтения с ориентировкой на последующую гласную служат предпосылкой слитного чтения, способствуют устранению побуквенного чтения и искажений звуко-слоговой структуры слова.

При чтении слогов и слов необходимо использовать сформированные навыки звукового анализа. Так, при заменах закрытого слога открытым ученик должен произвести анализ названного слога. Например, если вместо ум ученик читает му, логопед обращает внимание на первый звук в произнесенном слове. Ученик определяет, что это звук [м]. Тогда логопед задает вопрос: какой должен быть первый звук при чтении данного слога. Ученик устанавливает, что первым должен быть звук [у], так как первой написана буква у. Предлагается прочитать слог так, чтобы первым был звук [у].

С целью контроля за усвоением функции фонематического анализа и синтеза и закреплением навыка чтения проводится составление слогов и слов из разрезной азбуки, диктанты слогов и слов.

Посредством специальных логопедических приемов происходит устранение дефектов звукопроизношения.

При проведении соответствующих упражнений обеспечивается необходимая последовательность в работе над звуками одной фонетической группы и очередность включения в работу звуков разных фонетических

групп. Как известно, в логопедической практике коррекция групп свистящих и шипящих звуков, а также аффрикат осуществляется в такой последовательности, от [с] и [с'] к [з] и [з'], [ш], [ж], [ц], [ч], [щ]. Последовательность в постановке сонорных звуков [р]-[л] определяется индивидуальными особенностями ребенка. Постановка звонких взрывных [б], [д], [г] осуществляется после уточнения соответствующей каждому звонкому звуку его глухой пары: [п]; [т], [к], [х] [31].

Соблюдение определенной последовательности в процессе коррекции недостатков произношения фонем предупреждает появление логопатических ошибок, которые, как известно, возникают вследствие недостаточности слуховой дифференциации звуков.

Индивидуальная постановка звуков, как правило, осуществляется до или после фронтальных занятий. Коррекция неправильно произносимых звуков ведется с таким расчетом, чтобы ко времени отработки того или иного звука на фронтальных занятиях дефектный звук был исправлен.

Большое значение имеет характер используемого в процессе коррекционной работы материала, немаловажное значение имеют форма преподнесения материала и его объем.

Содержание материала, как уже отмечалось выше, составляют узловые темы программы по родному языку, усвоение которых предполагает определенный уровень звуковых, морфологических и синтаксических обобщений.

На основе данной методики мной была разработана технологическая карта фронтального логопедического занятия по теме «Дифференциация звуков [р]-[л] в предложениях и связной речи», которое было проведено в рамках данного исследования (Приложение 3).

Выводы по главе II

В ходе проведенного обследования устной речи и чтения у детей младшего школьного возраста с ФФН приходим к следующим выводам:

-Основными нарушениями произносительной стороны речи у испытуемой группы являются нарушения звукопроизношения в виде искажений, замен и смешений свистящих, шипящих и сонорных звуков([с], [ш], [р], [л]), а также недостаточная сформированность фонематических процессов: фонематического слуха, восприятия, фонематического анализа и синтеза.

- Чтение детей младшего школьного возраста с ФФН характеризуется низкими показателями таких параметров как скорость, правильность, выразительность чтения. Дети в чтении допускают грубые, повторяющиеся ошибки: замены и смешения букв, искажения звуко-слоговой структуры слова, персеверации, нарушение слияния. При основном слоговом способе чтения часто переходят на побуквенное чтение, имеет место отсутствие понимания или грубое искажение смысла прочитанного, что указывает нам на значительные трудности, которые испытывают дети с ФФН в процессе чтения.

Таким образом, у всех детей из испытуемой группы имеют место проявления дислексии, обусловленной несформированностью фонетико-фонематических процессов. Без направленной коррекционной работы дети в дальнейшем будут испытывать еще более значительные трудности в усвоении школьной программы, что непременно отразится на их успешности в жизни.

Логопедическая работа по преодолению нарушения чтения предусматривает взаимосвязь устной и письменной речи, должна быть направлена на коррекцию звукопроизношения, развитие всех фонематических процессов, а также на формирование и\или совершенствование навыков чтения и письма.

Коррекционная работа строится с учетом степени выраженности дислексии, поэтапного формирования умственных действий у детей.

Логопед должен выстроить таким образом свою работу, чтобы коррекционная работа могла восполнять пробелы в знаниях программного

материала.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Чтение – это сложная деятельность, которая включает в себя высшие психические функции, такие как сенсорное восприятие, внимание, память, мышление. Основная задача чтения – понимание написанного сообщения.

Формирование навыка чтения у детей младшего школьного возраста происходит в ходе специального обучения, успех которого зависит от уровня сформированности фонематического восприятия (дифференциации фонем), фонематического анализа, зрительного анализа и синтеза (дифференциации букв), пространственных представлений, зрительного мнестиса (запоминания букв).

При нарушении в развитии или формировании описанных выше процессов, ребенок не может полноценно овладеть навыком чтения, допускает стойкие повторяющиеся специфические ошибки, проявляющиеся в замене и смешении букв, искажении звуко-слоговой структуры слова, персеверациях, заменах графически сходных букв, замене слов. Наличие таких ошибок при чтении у детей младшего школьного возраста говорит нам о частичном нарушении процесса чтения – дислексии.

Существуют различные классификации дислексий: одни исследователи за основу берут проявления и степень выраженности нарушения чтения (литеральная и вербальная дислексии), другие учитывают нарушенную работу анализаторной системы (акустическая, моторная, оптическая дислексии), следующие – нарушенные операции (фонематическая, семантическая, аграмматическая, мнестическая, оптическая, тактильная дислексии).

Основной группой обучающихся, имеющие проблемы в овладении навыком чтения, являются дети с различными нарушениями устной речи. Самая многочисленная группа — это дети младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи характеризуется нарушением процессов формирования произносительной стороны речи у детей с различными речевыми

расстройствами, обусловленных дефектами в восприятии и произношении фонем, при сохранном физическом слухе. Фонетическая сторона речи у детей с ФФН характеризуется наличием искажений, замен и смешений, а также пропусками звуков, фонематическая – недоразвитием дифференциации речевых звуков, невозможностью определения звука в слове, места и последовательности звуков в слове.

Как показало исследование, основным механизмом нарушения чтения у детей младшего школьного возраста с ФФН является нарушение развития фонетико-фонематических процессов. В процессе чтения испытуемые допускали следующие ошибки: замена и смешение букв, пропуски и добавления, искажение звуко-слоговой структуры слова.

Для полноценного освоения школьного программного материала требуется проведение коррекционной работы по преодолению нарушений устной и письменной речи у детей младшего школьного возраста с ФФН, которая проводится в два этапа: предварительный – объединяющий направления работы над смешиваемыми звуками, и этап слуховой и произносительной дифференцировки звуков. Также проводится работа по развитию и усовершенствованию слогового анализа и синтеза, и развитию фонематического анализа и синтеза.

Логопедическая работа проводится с учетом степени выраженности дислексии, последовательности в формировании речевых функций в онтогенезе, с опорой на слуховое, зрительное и тактильное восприятие. Основные приемы, используемые в коррекционной работе: исправление дефектов звукопроизношения, зрительно-предупредительные и слухопредупредительные диктанты, письменные работы на развитие фонематического анализа и синтеза, упражнения на дифференциацию букв по различным признакам.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь/ М.М.Безруких. – М.:Эксмо, 2009. – 464 с. – (Растим первоклашку). ISBN 978-5-699-31065-4
2. Борозинец, Н. М. Логопедия. Фонетико-фоиематическое недоразвитие речи, общее недоразвитие речи, алалия : учебное пособие / Н. М. Борозинец, Т. С. Шеховцова, М. В. Колокольникова. — Ставрополь : Северо-Кавказский федеральный университет, 2016. — 203 с. — Текст : электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART : [сайт]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/69396.html> (дата обращения: 27.03.2023). — Режим доступа: для авторизир. Пользователей
3. Величенкова О.А., Русецкая М.Н. В27 Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. — М.: Национальный книжный центр, 2015. + CD-диск. (Логопедия в школе.) ISBN 978–5–4441–0084–4
4. Воронова А. П. Состояние психических функций и процессов у детей с общим недоразвитием речи // Методы изучения и преодоления речевых расстройств. — СПб.: Образование, 1994.
5. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. — М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1953. — 263, [1] с. : ил. — URL: http://elibr.gnpbu.ru/text/egorov_psihologiya-ovladieniya-navykom-chteniya_1953
6. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л.Н. Ефименкова . — URL: https://pedlib.ru/Books/6/0022/6_0022-1.shtml
7. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. — М.: Владос, 1998.
8. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. — М.: Просвещение, 1985. - 207 с., ил. — URL: https://pedlib.ru/Books/1/0255/index.shtml?from_page=12
9. Ковшиков, В. А. Исправление нарушений различения звуков :

методы и дидактические материалы / В. А. Ковшиков. — Санкт-Петербург : КАРО, 2022. — 122 с. — ISBN 978-5-9925-1319-6. — Текст : электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART : [сайт]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/128927.html> (дата обращения: 16.03.2023). — Режим доступа: для авторизир. пользователей

10. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. -- СПб.: МиМ, 1997. - 286 с. - URL: https://pedlib.ru/Books/1/0306/1_0306-1.shtml

11. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников : учебное пособие / Р. И. Лалаева ; под редакцией Н. В. Серебряковой. — Санкт-Петербург : КАРО, 2022. — 256 с. — ISBN 978-5-9925-1346-2. — Текст : электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART : [сайт]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/128941.html> (дата обращения: 16.03.2023). — Режим доступа: для авторизир. пользователей

12. Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия / авт.-сост. Лалаева Р.И. — 304 с. — (Библиотека учителя-дефектолога). — URL: https://pedlib.ru/Books/7/0058/7_0058-1.shtml

13. Логопедия: теория и практика/ [под редакцией д.п.н. профессора Т. Б. Филичевой]. -Издание 3-е, исправленное и дополненное. – Москва: Эксмо,2022. – 608 с.

14. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. — 680 с. — (Коррекционная педагогика). – URL: https://pedlib.ru/Books/7/0098/7_0098-1.shtml

15. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2003. –

240 с. – URL: <https://pedlib.ru/Books/1/0308/?ysclid=ljee3r8nh8445306974>

16. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. Приложения : протоколы обследования / под редакцией Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой, составители Т. В. Ахутина, О. Б. Иншакова. — 2-е изд. — Москва : Изд-во В. Секачев, 2019. — 49 с. — ISBN 978-5-4481-0453-4. — Текст : электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART : [сайт]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/90114.html> (дата обращения: 27.03.2023). — Режим доступа: для авторизир. Пользователей

17. Основы теории и практики логопедии. Под ред. Р.Е. Левиной. М., «Просвещение», 1967. 000 с. с илл. (Акад. пед. наук СССР). — URL: <https://pedlib.ru/Books/4/0286/index.shtml?ysclid=ljee8udif1278620259>

18. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. - URL: <https://fgosreestr.ru/poop/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-obuchayushhixsya-s-tyazhelyimi-narusheniyami-rechi>

19. Позднякова, Л. А. Новые загадки, игры и чистоговорки-языковертки в картинках : логопедам-практикам, воспитателям и внимательным родителям / Л. А. Позднякова, А. К. Костенко. — Санкт-Петербург : КАРО, 2009. — 84 с. — ISBN 978-5-9925-0345-6. — Текст : электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART : [сайт]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/44504.html> (дата обращения: 27.06.2023). — Режим доступа: для авторизир. пользователей

20. Русецкая М.Н. Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: Монография. -- СПб.:КАРО, 2007.-192с. - URL: <https://pedlib.ru/Books/6/0193/?ysclid=ljec8r4n4q15203550>

21. Садовникова, И. Н. Дисграфия, дислексия. Технология преодоления : учебное пособие / И. Н. Садовникова. — Москва :

ПАРАДИГМА, 2012. — 279 с. — ISBN 978-5-4214-0011-0. — Текст : электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART : [сайт]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/13026.html> (дата обращения: 27.06.2023). — Режим доступа: для авторизир. Пользователей

22. Сборник научных статей VII Международной конференции Российской ассоциации дислексии. – М., 2017. – 174 с. ISBN 978-5-98269-156-9 URL : <https://elibrary.ru/item.asp?edn=ypgpbd&ysclid=ljedx9kinh221452283>

23. Специфические языковые расстройства у детей. Вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия : методический сборник по материалам Международного симпозиума, 23-26 августа 2018 г. / В. Е. Агаева, М. А. Адильжанова, О. И. Азова [и др.] ; под редакцией А. А. Алмазова [и др.]. — Москва : Логомаг, 2018. — 360 с. — Текст : электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART : [сайт]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/80361.html> (дата обращения: 17.03.2023). — Режим доступа: для авторизир. Пользователей

24. Спирина Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I—IV классы); Науч. исслед. ин-т дефектологии АПН СССР.— М.; Педагогика, 1980. — 192с. – URL: <https://www.fractr.one/file/767522/?ysclid=ljeey174lm712515325>

25. Струнина Н.В., Яцук Т.А. Диагностика письма и чтения у младших школьников : сборник материалов. – Челябинск: Авангард-пресс, 2010. – 60 с., ил.

26. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: метод, пособие / Т. А. Фотекова.— М.: Айрис-пресс, 2006. — 96 с. — (Библиотека логопеда-практика). - URL: https://pedlib.ru/Books/2/0144/2_0144-1.shtml

27. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. II / Под ред. Л. С. Волковой и В. И.

Селиверстова. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. - 656 с: ил. ISBN 5-691-00071-3

28. Эльконин Д.Б. Этапы формирования действия чтения: Фонемный анализ слов//Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. - М.: Знание, 1976. - 64 с. – URL: https://pedlib.ru/Books/3/0157/index.shtml?from_page=1

29. Яворская, О. Н. Дидактические игры для занятий логопеда со школьниками 7–11 лет / О. Н. Яворская. — Санкт-Петербург : КАРО, 2019. — 96 с. — ISBN 978--5--9925--0407--1. — Текст : электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART : [сайт]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/97964.html> (дата обращения: 27.06.2023). — Режим доступа: для авторизир. Пользователей

30. Яворская, О. Н. Занимательные задания логопеда для школьников (2–3 классы) / О. Н. Яворская. — Санкт-Петербург : КАРО, 2019. — 176 с. — ISBN 978-5-9925-0872-7. — Текст : электронный // Цифровой образовательный ресурс IPR SMART : [сайт]. — URL: <https://www.iprbookshop.ru/98042.html> (дата обращения: 27.06.2023). — Режим доступа: для авторизир. Пользователей

31. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. — М.: Просвещение, 1984. — URL: https://pedlib.ru/Books/6/0193/6_0193-1.shtml

32. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. — М.: АРКТИ, 2007. — 360 с: ил. - URL: https://pedlib.ru/Books/5/0400/5_0400-1.shtml

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Протокол логопедического обследования

Обучающегося 2 класса

Фамилия, имя

Состояние общей моторики

Прием	Содержание задания		Характер выполнения
Исследование двигательной памяти, переключаемости движений и самоконтроля при выполнении двигательных проб	а) логопед показывает 4 движения для рук и предлагает их повторить: руки вперед, вверх, в стороны, на пояс; б) повторить за логопедом движения за исключением одного, заранее обусловленного «запретного» движения в) поза Ромберга.	+ - + -	Точность + - Плавность + - Последовательность + - Гиперкинезы + - Сопутствующие движения + -

Дата обследования _____ 20__ г.
(месяц)

Состояние мелкой моторики

Прием	Содержание задания		Характер выполнения
1. ИССЛЕДОВАНИЕ СТАТИЧЕСКОЙ КООРДИНАЦИИ ДВИЖЕНИЙ	а) «зайчик», удержать под счет (1 – 15);	+ -	
	б) «коза», удержать позу под счет (1 – 15) на правой, левой и обеих руках.	+ -	
2. ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИЧЕСКОЙ КООРДИНАЦИИ ДВИЖЕНИЙ	а) «колечки»	+ -	
	б) «ладони», «кулак» (5 – 8 раз).	+ -	

Состояние мимической мускулатуры

Прием	Содержание задания		Характер выполнения
1. ИССЛЕДОВАНИЕ ОБЪЕМА И КАЧЕСТВА ДВИЖЕНИЯ МЫШЦ ЛБА	а) нахмурить брови;	+ -	
	б) поднять брови.	+ -	
2. ИССЛЕДОВАНИЕ ОБЪЕМА И КАЧЕСТВА ДВИЖЕНИЯ МЫШЦ ГЛАЗ	а) легко сомкнуть веки;	+ -	
	б) плотно сомкнуть веки;	+ -	
	в) закрыть правый глаз, затем левый;	+ -	
	г) подмигнуть.	+ -	

Строение артикуляционного аппарата

- носогубные складки: выраженные, сглаженные; симметричные, несимметричные;
- прикус: норма, прогения, прогнатия, передний открытый, боковой открытый, перекрестный.
- язык: норма, толстый, маленький, длинный, узкий.
- твердое небо: норма, высокое, узкое, низкое, плоское.
- уздечка: норма, отсутствует, укороченная, короткая, утолщенная, толстая.
- зубы: норма, редкие, кривые, мелкие, кариозные, внечелюстные дуги.
- мягкое небо: нормальное, укороченное, малоподвижное, расщелина увули, отсутствие увули.
- губы: норма, излишне толстые губы, наличие рубцов, короткая верхняя губа.

Двигательная функция артикуляционной моторики

Процедура: взрослый просит ребенка выполнить артикуляционные упражнения по словесной инструкции, ребенок выполняет движения глядя в зеркало. Если движение по инструкции ребенок не выполняет, то предлагается образец.

Оценка результата:

1 балл – точное и правильное выполнение;

0,5 балла – замедленное и напряженное выполнение;

0,25 балла – длительный поиск позы, неполный объем движения, синкинезии, гиперкинез, тремор, девиация языка;

0 баллов – невозможность воспроизведения.

№ пробы	Инструкция: сделай, пожалуйста, так, как я скажу.	Качество выполнения	Оценки			
			1	0,5	0,25	0
1	Надуй правую щеку, потом левую.		1	0,5	0,25	0
2	Надуй обе щеки – «Голстячок»		1	0,5	0,25	0
3	Втяни щеки – «Худышка»		1	0,5	0,25	0
4	Улыбнись, удерживай улыбку пока я считаю до 5.		1	0,5	0,25	0
5	Вытяни губы «Трубочкой», удерживай позу пока я считаю до 5.		1	0,5	0,25	0
6	Чередуй: «Улыбочка» - «Трубочка».		1	0,5	0,25	0
7	Подними верхнюю губу – «Кролик» (на счет до5)		1	0,5	0,25	0
8	Опусти нижнюю губу – «Обиделись» (на счет до5)		1	0,5	0,25	0
	Инструкция: повторяй за мной движения.		1	0,5	0,25	0
9	«Лопаточка» - (на счет до 5)		1	0,5	0,25	0
10	«Иголочка» - (на счет до 5)		1	0,5	0,25	0
11	Сделай язык «Лопаточкой», потом «Иголочкой».		1	0,5	0,25	0
12	«Часики»		1	0,5	0,25	0
13	«Чашечка» - (под счет до 5)		1	0,5	0,25	0
14	«Горка» - (под счет до 5)		1	0,5	0,25	0

15	«Качели»		1	0,5	0,25	0
----	----------	--	---	-----	------	---

Просодическая сторона речи.

- Темп: норма, быстрый, медленный, ускоренный, замедленный.
- Голос: нормальный, громкий, тихий, крикливый, сиплый, назализованный, затухающий.
немодулированный, модулированный.
- Разборчивость: речь ясная, смазанная.
- Мелодико-интонационная окраска речи: выразительная, маловыразительная, монотонная.
- Дыхание: нормальное, прерывистое, шумное, поверхностное, верхнее, нижнее – диафрагмальное, грудное, смешанное.
 1. выдох продолжительный, плавный, укороченный, сильный, толчкообразный, короткий.
 2. речь организует на выдохе, на вдохе.

Обследование произношения звуков

Оценка результата:

1 балл – безукоризненное произношение звука;

0,5 балла — изолированно звук произносится верно, но иногда подвергается заменам или искажениям в самостоятельной речи, т.е. недостаточно автоматизирован;

0,25 балла – изолированно звук произносится верно, но в слогах и словах подвергается заменам или искажениям;

0 баллов - звук искажается, заменяется или отсутствует в любом положении.

№ пробы		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
	гласные	с	сь	з	зь	ц	ш	ж	ч	щ	р	рь	л	ль	ј	б	п	д	т	в	ф	к	г	х
изолированно																								
в слогах																								
в словах																								
в тексте																								
Оценка																								

Фонематический слух, восприятие

№ пробы	Инструкция: покажи, где на картинке...		оценка				
1	Усы-уши		0	0,25	0,5	1	1 балл – задание выполнено правильно; 0,5 балла – правильный показ при повторном произнесении; 0,25 балла – показ картинки наугад; 0 баллов – невыполнение задания, отказ.
2	Рожки-ложки		0	0,25	0,5	1	
3	Цапля-сабля		0	0,25	0,5	1	
4	Чашки-шашки		0	0,25	0,5	1	
5	Ночь-нож		0	0,25	0,5	1	
Инструкция: Сейчас я буду читать тебе слоги, а ты их внимательно слушай и повторяй в том же порядке							
6	ма-на	на-ма	0	0,25	0,5	1	1 балл – точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления; 0,5 балла – первый член воспроизводится правильно, второй уподобляется первому (ба – па – ба – па); 0,25 балла – неточное воспроизведение обоих членов пары с перестановкой слогов, их заменой и пропусками; 0 баллов – отказ от выполнения, полная невозможность воспроизведения пробы.
7	ба-па	па-ба	0	0,25	0,5	1	
8	фа-ба	ба-фа	0	0,25	0,5	1	
9	ха-ка	ка-ха	0	0,25	0,5	1	
10	фа-ва-фа	ва-фа-ва	0	0,25	0,5	1	
11	да-та-да	та-да-та	0	0,25	0,5	1	
12	ка-та-ка	та-ка-та	0	0,25	0,5	1	
13	га-да-га	да-га-да	0	0,25	0,5	1	
Инструкция: «Сейчас я буду называть слова правильно и неправильно. А ты внимательно слушай и поправляй меня. Например, я скажу слово «стол». Правильно я сказала? (Правильно.) А если я скажу «стом» - это будет правильно? (Неправильно)..							
14	можницы, носки, абрикос, тапки		0	0,25	0,5	1	1 балл – точное определение «правильных» и «неправильных» слов; 0,5 балла – не более одной ошибки; 0,25 балла – трудности при определении «правильных» и «неправильных» слов; 0 баллов – отказ от выполнения, полная невозможность воспроизведения пробы.
15	дабуретка, дым, кубы, голубь		0	0,25	0,5	1	
16	замолет, собака, лыши, жираф		0	0,25	0,5	1	
17	жаяц, коза, машина, коска		0	0,25	0,5	1	
18	цанки, кольцо, чигр, часы		0	0,25	0,5	1	
19	ключ, щетыре, чапля, яйцо		0	0,25	0,5	1	
20	луна, ломашка, глуша, ведро		0	0,25	0,5	1	

Навыки звукового анализа и синтеза

№		оценка				
Инструкция: Назови первый звук в слове.						1 балл – правильный ответ с первой попытки; 0,5 балла – правильный ответ со второй попытки; 0,25 балла – правильный ответ с третьей попытки; 0 баллов – неверный ответ с третьей попытки.
1	Облако,	0	0,25	0,5	1	
2	Аист,	0	0,25	0,5	1	
3	Удочка,	0	0,25	0,5	1	

Инструкция: Назови последний звук в слове						Оценка результата: 1 балл – правильный ответ с первой попытки; 0,5 балла – правильный ответ со второй попытки; 0,25 балла – правильный ответ с третьей попытки; 0 баллов – неверный ответ с третьей попытки.
4	Пила,	0	0,25	0,5	1	
5	грибы,	0	0,25	0,5	1	
6	кольцо,	0	0,25	0,5	1	
Инструкция: Назови гласный звук в середине слова.						
7	Рак	0	0,25	0,5	1	
8	Кит	0	0,25	0,5	1	
9	Лук	0	0,25	0,5	1	
Инструкция: Определи где находится звук [ш] (в начале, в середине или в конце слова)						
10	Школа,	0	0,25	0,5	1	
11	мышка,	0	0,25	0,5	1	
12	камыш.	0	0,25	0,5	1	
Инструкция: Раздели слово на слоги:						
13	Каша	0	0,25	0,5	1	
14	Карандаш	0	0,25	0,5	1	
15	Дом	0	0,25	0,5	1	
Инструкция: послушай звуки, скажи, какое слово получится если произнести их слитно.						
16	[с],[о],[к]	0	0,25	0,5	1	

17	[к],[а],[ш],[а]	0	0,2 5	0,5	1
18	[б],[у],[л],[к],[а]	0	0,2 5	0,5	1
Инструкция: Произнеси слитно слово, предложение, произнесенное по слогам:					
19	Кен-гу-ру	0	0,2 5	0,5	1
20	Маг-ни-то-фон	0	0,2 5	0,5	1
21	На-сто-ле-ле-жат-кни-ги	0	0,2 5	0,5	1

Звуко-слоговая структура слова

Оценка результата:

1 балл – задание выполнено правильно;

0,5 балла – правильное замедленное послоговое воспроизведение;

0,25 баллов - искажение слоговой структуры слова;

0 баллов – невозможность воспроизведения, отказ от выполнения.

№	проба	Ответ ребенка	оценка	№	проба	Ответ ребенка	оценка
1	муха			6	Конфеты		
2	паук			7	Платье		
3	Утка			8	Пианино		
4	Бантик			9	Магнитофон, Балалайка,		
5	Попугай			10	Пингвин. Инструмент		
№	проба		Ответ ребенка		оценка		
11	Дети видели в лесу дупло дятла.						
12	Рыбки плавают в аквариуме.						
13	Я расскажу стихотворение						
14	Мотоциклист заводит мотоцикл.						

15	В метро я ездил на эскалаторе		
----	-------------------------------	--	--

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Обследование чтения

1. Чтение отдельных букв.

Ребенку предлагается назвать буквы, которые предъявляет учитель (по одной букве). Затем ребенок показывает буквы, которые называет учитель (Учитель-логопед называет буквы в таком порядке, чтобы они соответствовали оппозиционным фонемам).

Инструкция: назови буквы, покажи буквы.

Аа	Бб	Вв	Гг	Дд	Ее
Жж	Зз	Ии	Кк	Лл	Мм
Нн	Оо	Пп	Рр	Сс	Тт
Уу	Фф	Хх	Цц	Чч	Шш
Щщ	Ыы	Ьь	Ээ	Юю	Яя

А а	Лл	Пп	Чч	Юю
Фф	Дд	Ее	Зз	Жж
Уу	и	Вв	Гг	Шш
Тт	Мм	Оо	Цц	Хх
Кк	Дд	Нн	Ыы	Рр

2. Чтение слогов

Ребенку предлагается чтение слогов в следующем порядке: прямые, обратные, со стечением согласных, с разделительным мягким знаком.

Инструкция: прочитай слоги .

БА	СИ	АК	ЯМ	ЗДА	КЛЮ	МЬЕ
МЫ	ЦЫ	ОП	ЕЩ	ВРО	СНЕ	ФЬЮ
ШУ	ЧЕ	УС	ЁТ	ГВА	ХЛЕ	ТЬЁ
ФО	РЯ	ИТ	ЮС	ЖДЫ	ЦВЕ	ЛЬЯ

Ребенку предлагается чтение слогов, включающих оппозиционные фонемы.

Инструкция: прочитай слоги парами.

БА-ПА	ГА-КА	ША-СА	ЧА-ЦА
ДА-ТА	ЗА-СА	ЗА-ЖА	ЧА-ТЯ
ВА-ФА	ЖА-ША	СА-ЦА	РА-ЛА

3. Чтение слов

Ребенку предлагается сначала чтение простых слов, затем – более сложных по слоговому и морфологическому составу.

Инструкция: Прочитай слова.

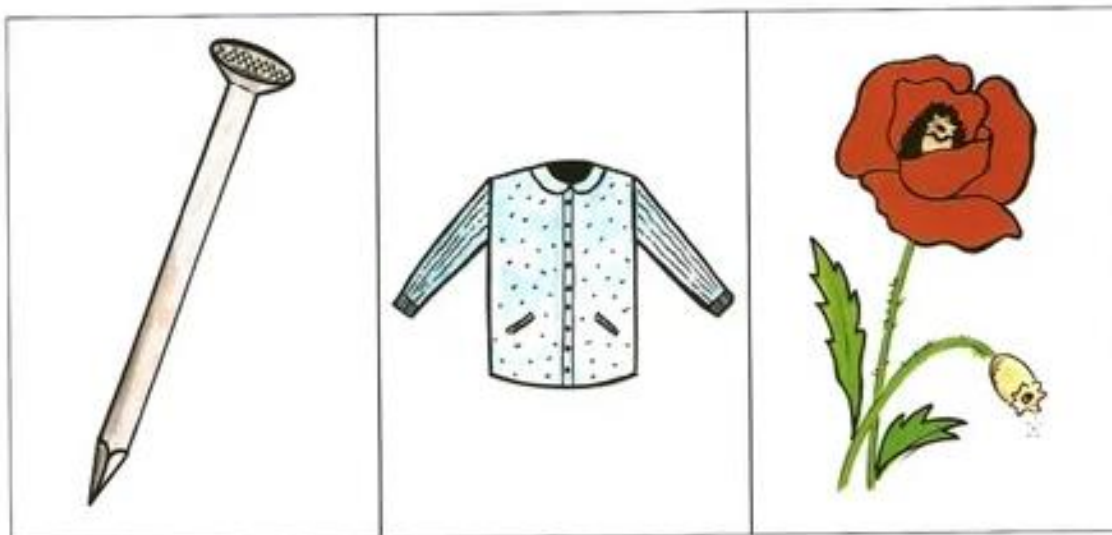
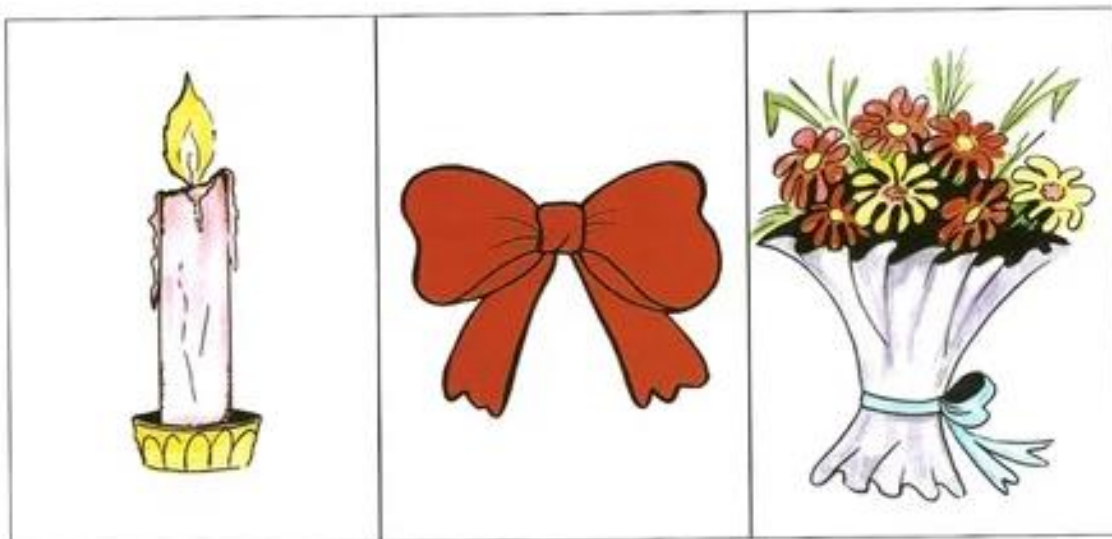
МАК	ОСЫ	МУКА	ЯМКА	ПЕНАЛ	ВОКЗАЛ
КОТ	ЮЛА	САНИ	ЮБКА	БУФЕТ	БАЛКОН
СУП	ЕЖИ	ЛУЖА	ОЧКИ	ГЕРОЙ	ЖУРНАЛ

МАШИНА	ШИПОВНИК	ВИТАМИНЫ
ПОТОЛОК	ЛАСТОЧКА	КОМЕДИЯ
ЛИНЕЙКА	ЧАСОВЩИК	СКОВОРОДА

ГОСУДАРСТВО	ПЕРВОКЛАССНИЦА
ИНСТРУМЕНТЫ	ГРЯЗЕЛЕЧЕБНИЦА
ЭКСКУРСОВОД	СООБРАЗИТЕЛЬНОСТЬ
РАЗВЛЕЧЕНИЕ	КОРАБЛЕКРУШЕНИЕ
ПОГРАНИЧНИКИ	ЗЕМЛЕТРЯСЕНИЕ

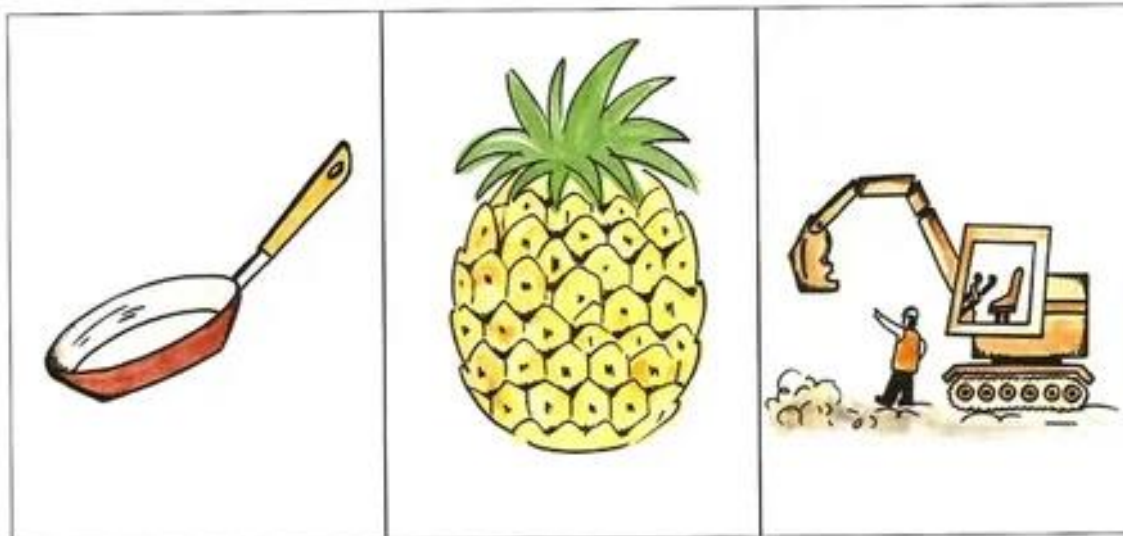
Инструкция: прочитай слова, выбери соответствующую картинку.

МАК	БАНТ	ГВОЗДЬ	БУКЕТ	КОФТА	СВЕЧА
-----	------	--------	-------	-------	-------



Инструкция: прочитай слова, выбери соответствующую картинку.

АНАНАС	ЧЕМОДАН	ВИНОГРАД
СКОВОРОДА	ВЕЛОСИПЕДЫ	ЭКСКАВАТОРЩИК



4. Чтение предложений

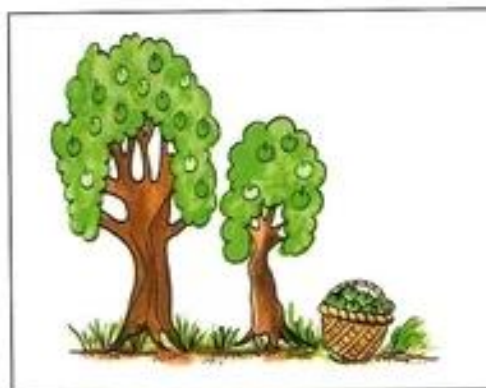
Инструкция: прочитай предложения и выбери соответствующую картинку.
Бабушка вяжет шарф.



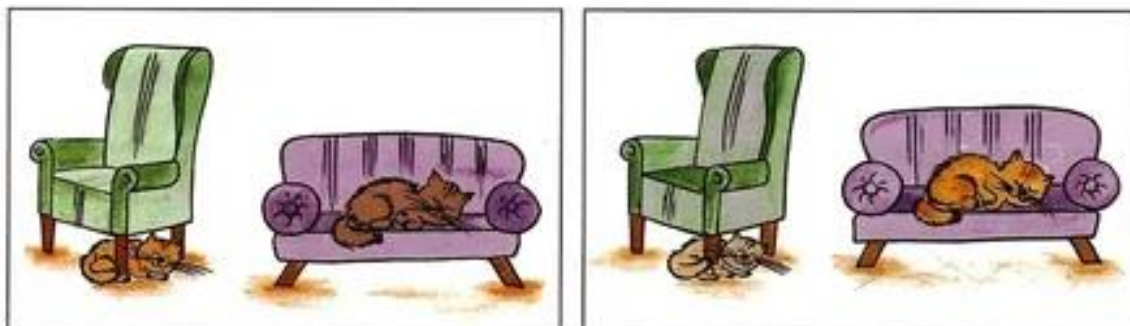
Девочка поливает цветы из лейки.



В корзине лежат жёлтые и красные яблоки.



Рыжий кот лежит на диване, а серый – под креслом.



Инструкция: прочитай предложения и скажи, о чем ты прочитал.

Мальчик рисует.

У Маши в руках книга.

Женя поймал красивую бабочку.

Белка сидит на ветке и грызёт орехи.

Лёня моет щёткой паркетный пол, а Зина вытирает пыль.

На севере деревья растут медленно, но вырастают крепкими и могучими.

5. Чтение текстов

Ребенку предлагается чтение связных текстов. Для проверки понимания прочитанного эффективны задания на пересказ или вопросы по тексту. Возможно использование только одного вопроса, или, при необходимости, нескольких вопросов.

Инструкция: расскажи, о чем ты прочитал/ ответь на вопросы (инструкция предлагается для всех текстов).

Декабрь

Лиса и белка

Лиса уже четвертый год жила в своей норе. Над лисьей норой жила белка. Она прыгала с ветки на ветку, шумела, дразнилась. Старая лиса смотрела и сердилась.

Однажды лиса легла на поляне и притворилась мёртвой. Белка увидела лису, соскочила на траву и пробежала около лисы. Вдруг лиса вскочила. Белка испугалась и убежала.

(54 слова)

Вопросы:

1. О ком идет речь в рассказе?
2. Где жили герои?
3. Что и почему сделала лиса?

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Ф. И. О. учителя-логопеда	Ильиных Анна Васильевна, учитель-логопед		
Группа (класс, логопедическое заключение)	2 класс Логопедическое заключение: Нарушения процессов чтения и письма, обусловленные фонетико-фонематическим недоразвитием.		
Тема занятия	Дифференциация звуков [Р] –[Л] в предложениях, в связной речи. Лексическая тема: «Овощи. Фрукты»		
Используемые технологии	- Технология на основе системно-деятельностного подхода. - Здоровьесберегающие технологии. - Игровая технология.		
Цель занятия	Формировать у учащихся умение различать звуки, имеющие акустико-артикуляционное сходство на слух, в собственном произношении и на письме.		
Планируемые образовательные результаты	Предметные:	Метапредметные:	Личностные:
	В результате занятия учащиеся смогут: - различать звуки [р] – [л] на слух и в произношении в предложениях и связной речи; - развить и уточнить словарь по лексической теме «Овощи. Фрукты»	Познавательные УУД: - продолжать формировать умение действовать по составленному плану, осуществлять самоконтроль; - закреплять умение делать выводы в результате проделанной работы. Регулятивные УУД: – определять и формулировать цель деятельности на уроке с помощью учителя; – учиться работать по предложенному учителем плану. Коммуникативные УУД: – оформлять свои мысли в устной и письменной форме; – слушать и понимать речь других.	- формирование положительного интереса и мотивационной основы к изучаемой теме; - формирование у учеников навыков самоконтроля.
Ресурсы урока	Презентация, карточки, картинки.		

Технологическая карта логопедического занятия

Организационная структура и содержание логопедического занятия

Этап	Длительность этапа	Деятельность учителя-логопеда	Деятельность обучающихся	
<p>I. Этап Мотивации к учебной деятельности</p>		<p>- создать условия для возникновения у младших школьников внутренней потребности включения в учебный процесс;</p> <p>- формировать установки на здоровый образ жизни и реализации в реальном поведении.</p>		
	2 минуты	<p>- Здравствуйте, ребята. Меня зовут Анна Васильевна, сегодня я у вас проведу занятие. Очень рада встрече с вами. Красиво все встаньте, посмотрим, как вы готовы к занятию. Садитесь, пожалуйста.</p> <p>- Каждый день всегда, везде, на занятиях, в игре ясно, четко говорим, потому что не спешим. Паузы мы соблюдаем! Звук ударный выделяем! И легко нам говорить, и не хочется спешить. Так спокойно, так приятно. Говорим – и всем понятно.</p>	<p>Учащиеся здороваются с учителем-логопедом. Садятся за парты.</p>	<p>Регулятивные УУД:</p> <p>- формирование основ самоконтроля.</p> <p>Коммуникативные УУД:</p> <p>- умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками.</p>
<p>II. Этап Актуализации знаний</p>		<p>- актуализировать изученные способы действий, достаточных для построения нового знания и их обобщение (воспроизводят и фиксируют ЗУН, необходимые для построения нового знания);</p> <p>- закреплять полученные знания звукобуквенном и слоговом анализе.</p>		
	Длительность этапа	Деятельность учителя-логопеда	Деятельность обучающихся	
	7 минут	<p>1. Пальчиковая гимнастика «Овощи» Вырос у нас чесночок, Перец, томат, кабачок, Тыква, капуста, картошка, Лук и немного горошка.</p> <p>Овощи мы собирали. Ими друзей угощали, Квасили, ели, солили,</p>	<p>Выполняют пальчиковую гимнастику.</p>	<p>Регулятивные УУД:</p> <p>-осуществлять итоговый и пошаговый контроль по результату.</p> <p>Коммуникативные УУД:</p> <p>-осуществлять</p>

		<p>С дачи домой увозили. Прощай же на год, Наш друг-огород.</p> <p>2. Упражнения для артикуляционной моторики: «Наказать непослушный язычок \Месим тесто», «Маляр», «Почистим зубы», «Лошадка».</p>	Выполняют артикуляционные упражнения.	взаимный контроль и оказывать в сотрудничестве необходимую взаимопомощь.
<p>III. Этап Выявления места и причины затруднений</p>	<p>- осознание того, в чем именно состоит недостаточность их знаний, умений или способностей. - фиксация места, на котором возникло затруднение, соотношение своих действий на этом месте с изученными способами и определение, какого знания или умения им недостает для решения затруднения.</p>			
	<p>Длительность этапа</p>	<p>Деятельность учителя-логопеда</p>	<p>Деятельность обучающихся</p>	
	<p>3 минуты</p>	<p>- Ребята, сегодня к нам в гости прилетел Карлсон. Он немного приболел. Скажите, а вы знаете, чем лечится Карлсон? Правильно, вареньем. Сегодня мы будем выполнять задания и получать баночку варенья. Я очень надеюсь, к концу занятия Карлсон у нас поправится.</p> <p>3. Работа по карточкам</p> <p>- Ребята, я сейчас раздам вам всем карточки. Вам надо их прочитать и определить, чем слова в парах отличаются друг от друга.</p> <p>- Да, ребята, правильно. Слова отличаются друг от друга звуками [Р] и [Л].</p> <p>- Сегодня мы с вами будем учиться различать эти звуки на слух в предложениях. А также правильно обозначать звуки [Р] и [Л] на письме.</p>	<p>Работают с карточками, определяют отличие звуков в словах. Формулируют предполагаемую тему урока.</p>	<p>Познавательные УУД: - анализировать, сравнивать, выделять существенные признаки, исключать лишнее в соответствии с выделенными существенными признаками.</p> <p>Коммуникативные УУД: - формулировать устное монологическое высказывание, отвечать на вопросы.</p> <p>Регулятивные УУД: - определять и формулировать цель</p>

		- И мы получаем баночку варенья из абрикосов – как называется такое варенье? Молодцы!		деятельности на уроке с помощью учителя; – учиться работать по предложенному учителем плану.
IV. Этап Построение проекта, выхода из затруднения	- выбирают способ, строят план достижения цели и определяют средства - алгоритмы, модели.			
	Длительность этапа	Деятельность учителя-логопеда	Деятельность учащихся	
	7 минут	<p>4. Сравнительная характеристика звуков [р]-[л]. Соотнесение звуков с буквами Р, Л.</p> <p>- Произнесите, пожалуйста, звук [Р].</p> <p>- Когда мы произносим звук [р], что делают наши губы, язык?</p> <p>- Звук [р] гласный или согласный?</p> <p>- Какой буквой обозначим этот звук на письме? (На доске вывешивается изображение буквы Р).</p> <p>- На что похожа буква Р?</p> <p>- Баночка варенья из сливы наша.</p> <p>- Произнесите звук [Л].</p> <p>-Когда мы произносим звук [Л], что делают наши губы, язык?</p> <p>- Звук [Л] гласный или согласный?</p> <p>- Какой буквой обозначим этот звук на письме? (На доске вывешивается изображение буквы Л).</p> <p>- На что похожа буква Л?</p> <p>- Мы получили варенье из апельсинов.</p> <p>- Попробуем написать буквы Р и Л пальчиком в воздухе.</p>		<p>Познавательные УУД: самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи.</p> <p>Коммуникативные УУД: Формулировать ответы на вопросы, составлять устное монологическое высказывание.</p>

		<p>- Что общего в произнесении этих звуков? Эти звуки гласные или согласные?</p> <p>- Чем различается произнесение этих звуков?</p> <p>- При произнесении звука Р воздушная струя колеблет поднятый кончик языка, голосовые связки вибрируют.</p> <p>- Проверим, поднесем ладонь к горлу.</p>		
V.Этап Физкультурная минутка	2 мин	<p>- Карлсон всех зовет на крышу. Поднимайтесь все неслышно. Руки выше вверх поднять, На носки всем срочно встать. Выше, выше... Опуститесь, Сильно – сильно поклонитесь, Влево, вправо наклонитесь, Повертитесь, улыбнитесь, А теперь, прошу, садитесь.</p>	Выполняют физкультурную минутку.	Регулятивные УУД: - планировать свое действие в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации, в том числе во внутреннем плане.
VI. Этап Закрепления, проговаривания во внешней речи	<p>-создавать на занятии условия, обеспечивающие формирование навыков самоконтроля; -способствовать овладению необходимыми навыками самостоятельной учебной деятельности</p>			
	Длительность этапа	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	
	7 мин	<p>5.Дифференциация звуков [Р] - [Л] в пословицах и поговорках. Сейчас вам нужно будет четко произнести пословицы: - Работник — с сошкой, лодырь — с ложкой. - Рыба ищет, где глубже, а человек — где лучше.</p>	Четко произносят пословицы.	Регулятивные УУД: - выполнять учебные действия в громкоречевой и умственной форме.

		<p>- Ворона хоть и за море летала, а всё белой не стала.</p> <p>- Лодырь трудяге не товарищ.</p> <p>- Лжи много, а правда одна.</p> <p>- Банка с вареньем из ананаса у нас.</p> <p>6. Дифференциация звуков [Р] - [Л] в скороговорках. Произнесем скороговорки, убыстряя темп.</p> <p>- Рыбу ловит рыболов, весь в реку уплыл улов.</p> <p>- Карл у Клары украл кораллы, а Клара у Карла украла кларнет.</p> <p>- На корабль прокрался краб, караси украли трап.</p> <p>- Свинья тупорыла, весь двор перерыла, вырыла полрыла, до норы не дорыла.</p> <p>- Мы хорошо поработали и получаем банку варенья из яблок.</p>	<p>Проговариваю т скороговорки, ускоряя темп.</p>	
<p>VII. Этап Самостоятельная работа с взаимопроверкой</p>	<p>- создавать на занятии условия, обеспечивающие формирование навыков самоконтроля;</p> <p>- способствовать овладению необходимыми навыками самостоятельной учебной деятельности.</p>			
	<p>Длительность этапа</p>	<p>Деятельность учителя</p>	<p>Деятельность учащихся</p>	
	<p>7 мин</p>	<p>8. Дифференциация звуков [р] - [л] на письме. Следующим заданием для вас будут четверостишия, в котором пропущены буквы Р и Л. Вам необходимо вписать недостающие буквы и прочитайте стих.</p> <p>- Овощи Овощи спорили до хрипоты:</p>	<p>Дети вставляют пропущенные буквы и читают стих.</p>	<p>Познавательные УУД: - осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков; - произвольно и осознанно владеть общим</p>

		<p>Кто же из них эта.он к .асоты? «Я и .умяна, и весе.а»,- С ми.ой у.ыбкой тве.дила свек.а. Го.до кудрями трягну.а мо.ковь, Даже нахмури.а я.кую б.овь. Г.омко сказа.а, свек.у отодвинув: «Ты весе.а, а я — к.ад витаминов!» В спо. их вмешаться рискну. огурец: «Я ль не к.асавец и не мо.одец? Я почти весь состою из воды, Так что нап.асны все ваши т.уды». Но возмути.ся вдруг репчатый .ук: «Сколько, однако, к.асавцев вок.уг! Речи хвалебные ма.о что значат, Рядом со мной все от .адости п.ачут». Только ка.тофель в корзинке вздыха.. Он .азгово.ы на кухне слыха.: Вымоют овощи — ско.о обед И приготовят из них винегрет.</p> <p>- Вы - большие молодцы!!! У нас еще одна банка с вареньем из лимонов. И мне кажется Карлсон здоров и весел, ему очень нравится у нас в гостях.</p>		<p>приемом решения задач.</p>
<p>VIII. Этап Включения в систему знаний и повторения</p>	<p>Длит ельн</p>	<p>- повторение учебного материала по лексической теме «Овощи. Фрукты», актуализация знаний и словаря. Деятельность учителя</p>	<p>Деятельность учащихся</p>	

	ость этап а			
	5 мин ут	<p>- Ребята, а варенье из чего чаще варят?</p> <p>- Подскажите, дети, а с чем часто путают фрукты?</p> <p>- Правильно с овощами.</p> <p>9. Задания на карточках Я приготовила для вас карточки с загадками. По очереди загадываете, а мы все вместе отгадываем.</p> <p>- На грядке длинный и зеленый, А в кадке желтый и соленый. (Ответ - Огурец) Само с кулачок, красный бочок, Потрогаешь - гладко, откусишь - сладко. (Ответ - Яблоко) - Как слива, темна, Как репа, кругла, На грядке силу копила – К хозяйке в борщ угодила. (Ответ - Свекла) - Прежде чем его мы съели, Все наплакаться успели. (Ответ - Лук) — Вот соль тебе, Вот хлеб и ложка Сварилась к ужину ... (Ответ - Картошка) - Синий мундир, белая подкладка, В середине - сладко. (Ответ - Слива) Знают этот фрукт детишки, Любят есть его мартышки. Родом он из жарких стран, В тропиках растет (Ответ - Банан) Молодцы!! - А чем отличаются овощи и фрукты? (растут на огороде; в саду)</p>	<p>Отвечают на вопросы, отгадывают загадки.</p>	<p>Познавательные УУД: - анализировать, сравнивать, выделять существенные признаки, исключать лишнее в соответствии с выделенными существенными признаками. Коммуникативные УУД: - формулировать устное монологическое высказывание, отвечать на вопросы.</p> <p>Регулятивные УУД: – определять и формулировать цель деятельности на уроке с помощью учителя; – учиться работать по предложенному учителем плану.</p>

		- А что готовят из овощей? А из фруктов? Молодцы!!		
IX. Этап рефлексии	3 мин	- Сегодня мы выполняли различные задания для того, чтобы помочь Карлсону выздороветь. Какие звуки мы учились различать на занятии? Какие буквы? -Что вам сегодня понравилось больше всего? - Какое задание было для вас самым трудным?	Отвечают на вопросы.	Регулятивные УУД: -оценивать правильность своих действий на уровне адекватной оценки, осуществлять итоговый контроль, различать способ и результат действий.

Артикуляционная гимнастика

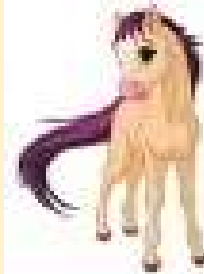
МЕСИМ ТЕСТО

- улыбнуться
- пошлёпать языком между губами – “пя-пя-пя-пя-пя”
- покусать кончик языка зубками (чередовать эти два движения)



Лошадка

- вытянуть губы
- приоткрыть рот
- поцокать “узким” языком (как цокают копытами лошадки)



МАЛЯР

- губы в улыбке
- приоткрыть рот
- кончиком языка погладить (“покрасить”) нёбо



ЧИСТИМ ЗУБКИ

- улыбнуться
- открыть рот
- кончиком языка с внутренней стороны “почистить” поочередно нижние и верхние зубы







Задание 1

рад – лад

рак – лак

рама – лама

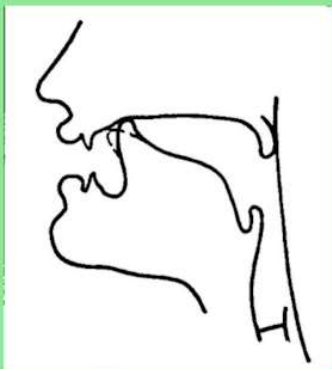
игра – игла

рожь – ложь



Звук [Р] и буква Р

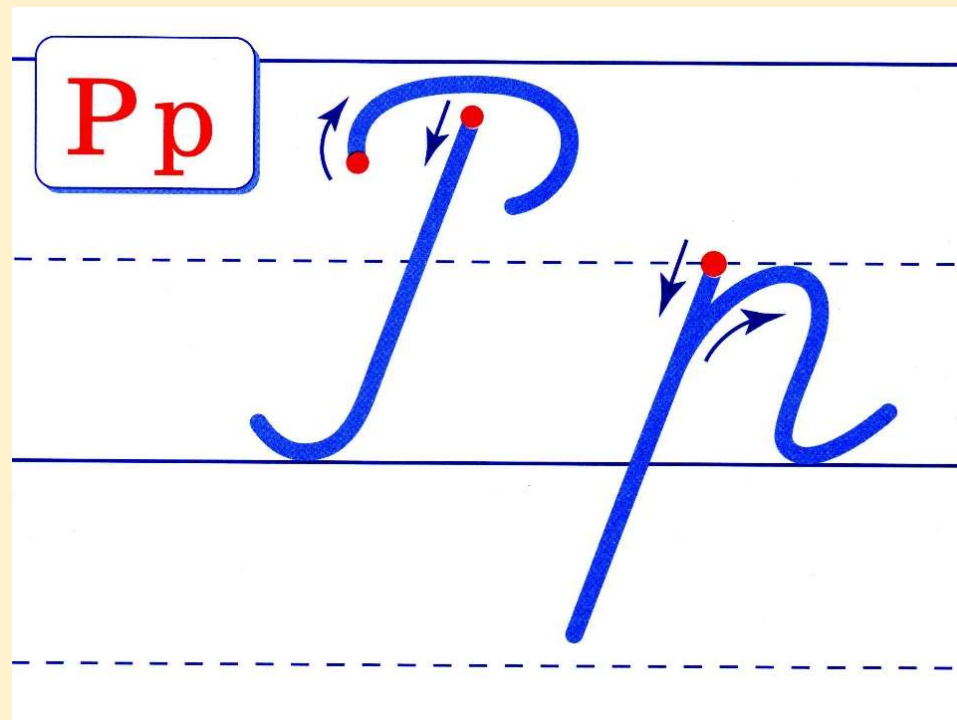
Вспомни:

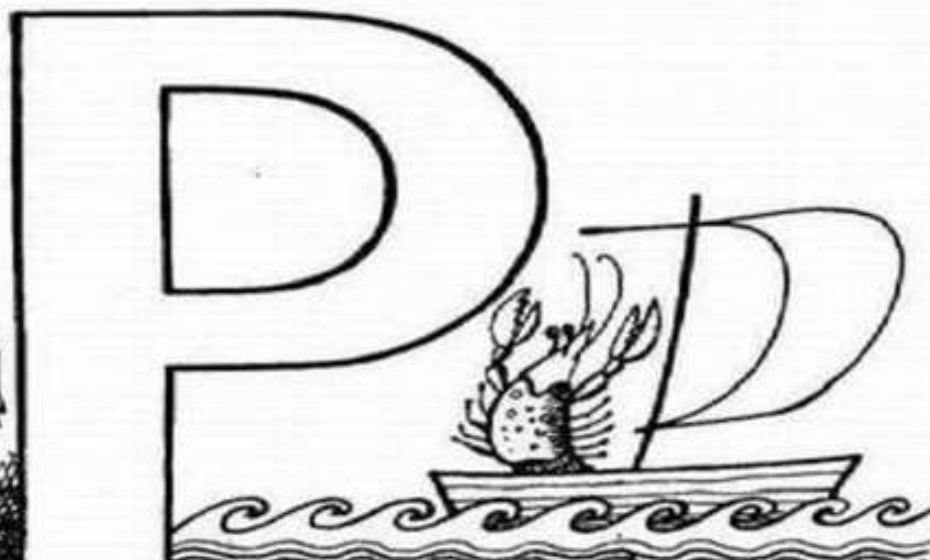
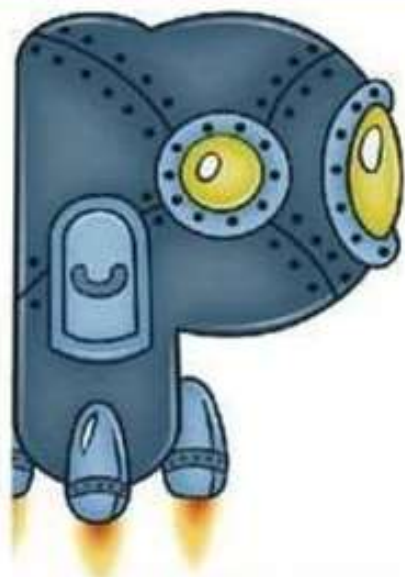
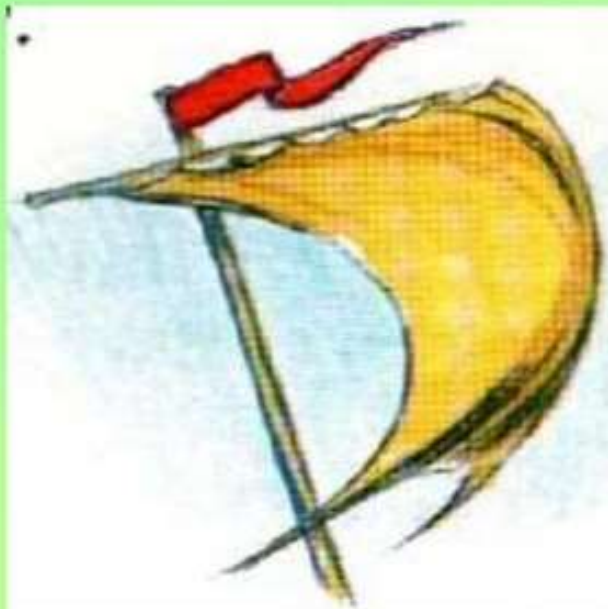


Характеристика звука [Р]:
СОГЛАСНЫЙ, ЗВОНКИЙ,
ТВЁРДЫЙ.

РАССКАЖИ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ АРТИКУЛЯЦИИ
ЗВУКА [Р]

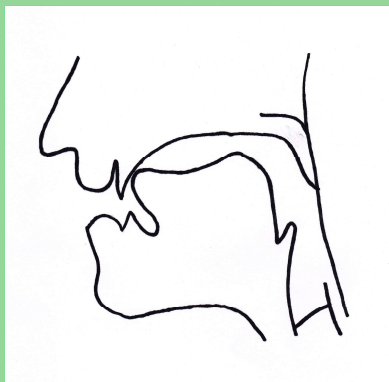
АРТИКУЛЯЦИОННЫЙ ПРОФИЛЬ
ЗВУКА [Р]





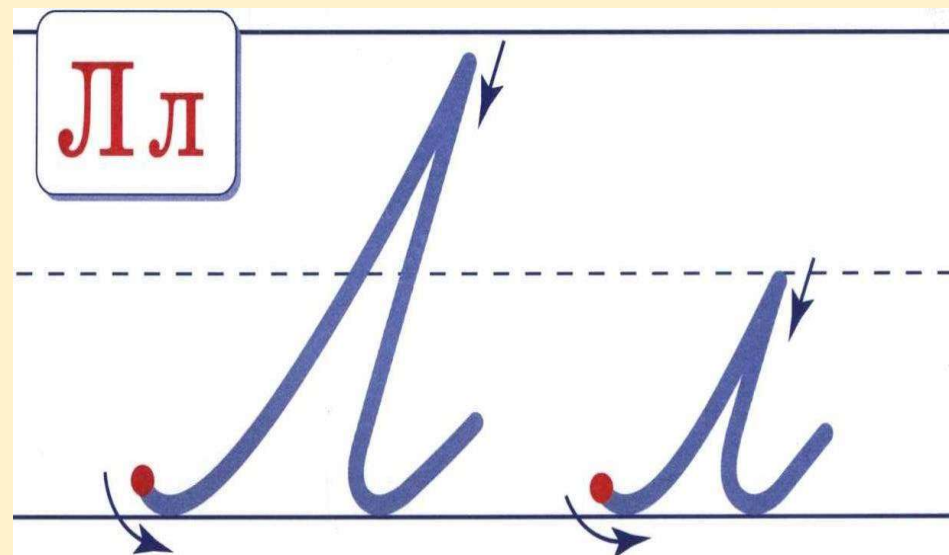


Звук [Л] и буква Л



Характеристика
звука [Л]:
Согласный, звонкий,
твердый

Артикуляционный профиль
Звука [Л]



На что похожа буква?





Пословицы и поговорки

Работник — с сошкой, лодырь — с ложкой.

Рыба ищет, где глубже, а человек — где лучше.

Ворона хоть и за море летала, а всё белой не стала.

Лодырь трудяге не товарищ.

Лжи много, а правда одна.





Физкультминутка



Скороговорки

Рыбу ловит рыболов, весь в реку уплыл улов.

Карл у Клары украл кораллы, а Клара у Карла украла кларнет.

На корабль прокрался краб, караси украли трап.

Свинья тупорыла, весь двор перерыла, вырыла полрыла, до норы не дорыла.

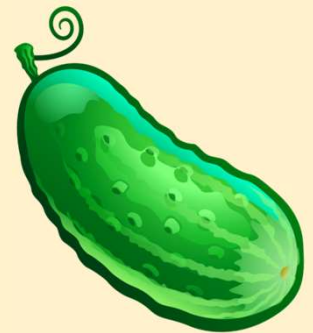
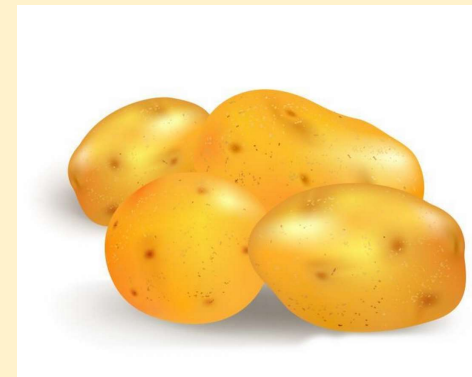
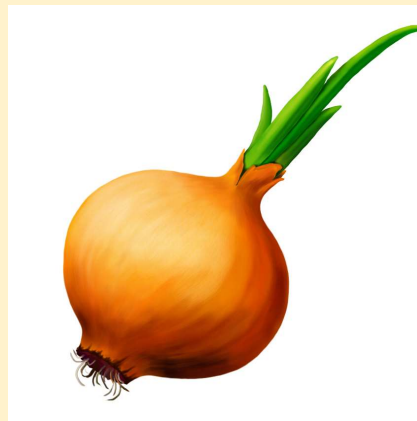
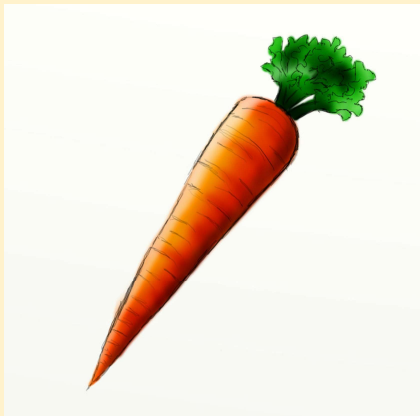






Овощи спорили до хрипоты:
Кто же из них эта.он к .асоты?
«Я и .умяна, и весе.а»,-
С ми.ой у.ыбкой тве.дила свек.а.
Го.до кудрями трягну.а мо.ковь,
Даже нахмури.а я.кую б.овь.
Г.омко сказа.а, свек.у отодвинув:
«Ты весе.а, а я — к.ад витаминов!»
В спо. их вмешаться рискну. огурец:
«Я ль не к.асавец и не мо.одец?
Я почти весь состою из воды,
Так что нап.асны все ваши т.уды».

Но возмути.ся вдруг репчатый .ук:
«Сколько, однако, к.асавцев вок.уг!
Речи хвалебные ма.о что значат,
Рядом со мной все от .адости п.ачут».
Только ка.тофель в корзинке вздыха..
Он .азгово.ы на кухне слыха.:
Вымоют овощи — ско.о обед
И приготовят из них винегрет.









ЗАГАДКИ

- На грядке длинный и зеленый,
А в кадке желтый и соленый.

Синий мундир, белая
подкладка,
В середине - сладко.

Знают этот фрукт детишки,
Любят есть его мартышки.
Родом он из жарких стран,
В тропиках растет

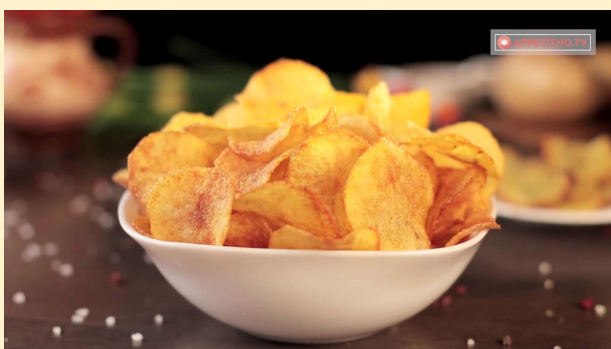
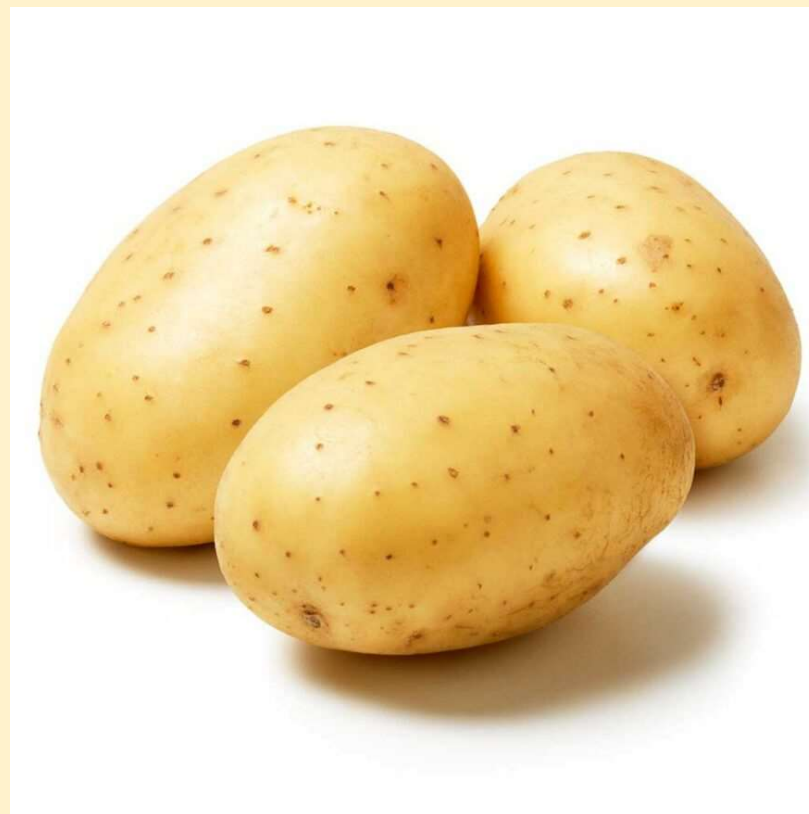
Само с кулачок, красный бочок,
Потрогаешь - гладко, откусишь - сладко.

Этот фрукт в рубашке яркой
Любит, чтобы было жарко.
Не растет среди осин
Круглый, рыжий...

- Как слива, темна,
Как репа, кругла,
На грядке силу копила –
К хозяйке в борщ угодила.

Прежде чем его мы съели,
Все наплакаться успели.

Вот соль тебе,
Вот хлеб и ложка
Сварилась к ужину ...











Спасибо!
Хорошего настроения!