



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

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

**Коррекционная работа по преодолению нарушений чтения детей
младшего школьного возраста со стертой формой дизартрии**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование**

Направленность (профиль) «Логопедия»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

77,18 % авторского текста

Работа рекоменд. к защите:

рекомендована/не рекомендована

«1» 03 2023 г. пр. 8

Зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-506-101-5-1

Панова Алина Андреевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент

Васильева Виктория Сергеевна

Челябинск
2023

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	6
1.1. Определение понятия «нарушения чтения» в психолого-педагогической литературе. Развитие навыка чтения у детей в онтогенезе.	6
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста со стёртой формой дизартрией.....	10
1.3. Проявления нарушений чтения у детей младшего школьного возраста со стёртой дизартрией	17
ВЫВОД ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	22
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СТЁРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ	24
2.1. Методики изучения состояния нарушений чтения у детей младшего школьного возраста со стёртой дизартрией.....	24
2.2. Организация логопедической работы по преодолению нарушений чтения у детей младшего школьного возраста со стёртой дизартрией	29
2.3 Результаты реализации программы логопедической работы по преодолению нарушений чтения детей младшего школьного возраста со стёртой дизартрией на контрольном этапе исследования.....	33
ВЫВОД ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	40
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	41
ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ	46
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	50
ПРИЛОЖЕНИЕ	56

ВВЕДЕНИЕ

Чтение - вид речевой деятельности, в процессе которого буквенный код переводится в звуковой и осуществляется понимание прочитанного материала. Психофизической основой процесса чтения является взаимодействие работы зрительного, речедвигательного, слухового анализаторов и таких психических процессов, как мышление, речь, память, внимание, воображение. Чтение - это один из видов письменной речи, являющийся более поздним и сложным видом, чем устная речь. Формируется чтение на базе устной речи.

Нарушение чтения представляет собой наиболее распространенную форму речевой патологии детей школьного возраста и потому относится к активно развивающейся области исследований, объединяющей педагогов, психологов, лингвистов, биологов и многих других специалистов.

Между тем в последние годы в отечественной литературе появилось всего несколько научных публикаций, специально посвященных данной теме (Т. А. Алтухова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева). В целом можно утверждать, что после фундаментальных работ профессора Р. Е. Левиной, которой отечественная логопедия обязана значительным подъемом, отмеченным в 60-70-х годах прошлого столетия, сегодня во всех областях логопедии отмечается определенный спад. Не стала исключением и та отрасль логопедии, центром исследовательского интереса которой являются нарушения чтения.

Современные представления о чтении базируются на фундаментальных исследованиях П. К. Анохина, Л. С. Выготского, А. Р. Лурия, Л. С. Цветковой и других ученых, рассматривающих высшие психические функции как сложные системы, имеющие многоуровневое иерархическое строение. Л. С. Цветкова отмечает, что современная психология рассматривает чтение в связи с речью, с одной стороны, и процессом восприятия (зрительного) - с другой.

Актуальность проблемы изучения и преодоления нарушения чтения младших школьников в общеобразовательной школе возрастает с каждым годом. Это объясняется увеличением количества детей с дислексией и стертой дизартрией, широтой и распространенностью нарушений чтения в популяции. Компьютеризация обучения, длительное пребывание школьников в социальных сетях, подготовка к урокам с помощью интернет-ресурсов, отрицательно влияет на формирование читательской компетенции.

Стертая дизартрия встречается очень часто в логопедической практике. Основные жалобы при стертой дизартрии: невнятная невыразительная речь, плохая дикция, искажение и замена звуков в сложных по слоговой структуре словах и др. Стертая дизартрия - это речевая патология, проявляющаяся в расстройствах фонетического и просодического компонентов речевой функциональной системы и возникающая вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга (Л.В. Лопатина).

Цель работы: разработать и апробировать содержание логопедической работы по преодолению нарушения чтения у детей младшего школьного возраста со стертой дизартрией.

Объект исследования: процесс развития навыка чтения у младших школьников.

Предмет исследования: особенности развития навыка чтения у детей младшего школьного возраста.

Задачи исследования:

- 1) проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме нарушения чтения у детей младшего школьного возраста
- 2) изучить состояние навыка чтения у детей младшего школьного возраста со стёртой дизартрией

3) выделить содержание логопедической работы по преодолению нарушения чтения у детей младшего школьного возраста со стёртой дизартрией.

Методы исследования: теоретические: изучение и анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования; практические: организация и проведение логопедической работы по преодолению нарушения чтения у детей младшего школьного возраста со стертой дизартрией.

База исследования: эксперимент проводился на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения "Средней общеобразовательной школы № 94 г. Челябинска". В эксперименте принимали участие 20 учеников третьего класса.

Структура работы: работа включает в себя введение, 2 главы, 6 параграфов, выводы, заключение, список использованной литературы и приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Определение понятия «нарушения чтения» в психолого-педагогической литературе. Развитие навыка чтения у детей в онтогенезе

Чтение – это сложный психофизиологический процесс, в акте которого принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. В основе этого процесса, по мнению А.Н. Корнева, лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем» [14].

С психолингвистической позиции данный навык представляет собой, с одной стороны, процесс непосредственного чувственного познания, а с другой – опосредованное отражение действительности (В.П. Глухов, А.Н. Соколов и др.). Чтение, как один из видов письменной речи, является более поздним и более сложным образованием, чем устная речь. Чтение как вид письменной речи формируется на базе устной и представляет собой более высокий этап речевого развития.

Выделяют четыре важнейших качества навыка чтения:

- правильность (плавное чтение без искажений, влияющих на смысл читаемого),
- беглость (скорость чтения, обуславливающая понимание прочитанного),
- сознательность (понимание замысла автора и осмысление своего собственного отношения к прочитанному),
- выразительность (способность средствами устной речи передать слушателям главную мысль произведения и свое собственное отношение к нему). Все названные качества взаимосвязаны между собой и взаимообусловлены.

В научных исследованиях отмечается, что освоение чтения – очень сложный процесс (Д.Н. Богоявленский, Е.В. Гурьянов, Т.Г. Егоров, Д.Б. Эльконин). Для овладения им необходимо:

1) тонко различать звуки в слышимых словах (или в их частях – фонемах);

2) уметь соотнести слышимый звук речи с определенным знаком, напечатанным в книге;

3) научиться воспринимать не только каждую букву и по образовавшейся ассоциации воспроизводить соответствующий этому знаку «чистый звук»; нужно увидеть сочетание одной буквы с другой и в соответствии с этим изменить произношение нужного звука;

4) все буквы в слове нужно произносить слитно, как целый звуковой комплекс;

5) слово должно быть понято, т.е. получившаяся комбинация звуков должна быть понята как обозначение какого-либо знакомого ребенку предмета, действия, признака [1].

Как упрочившийся способ действия, чтение в процессе своего формирования проходит ряд качественных этапов, каждый из которых тесно связан с предыдущим и последующим. Т.Г. Егоров выделил следующие ступени («стадии») формирования деятельности чтения:

1) овладение звукобуквенными обозначениями;

2) послоговое чтение;

3) становление синтетических приемов чтения;

4) синтетическое чтение[11].

Каждая из них характеризуется своеобразием, качественными особенностями, своими задачами и трудностями.

На ступени овладения звукобуквенными обозначениями, ребенок остается в течение всего добукварного и букварного периода. На данном этапе он учится анализировать речевой поток, делить слова на слоги и звуки. Ребенок сначала выделяет звук, соотносит его с графическим изображением (буквой), а затем в процессе чтения он осуществляет синтез букв в слоги и слова, соотносит прочитанное слово со словом устной речи. Темп чтения на данном этапе очень медленный, а осознание слова

осуществляется лишь после того, как оно произнесено вслух. Кроме того, наблюдаются особенности и при чтении предложений – каждое слово на данном этапе читается изолированно, смысловая догадка почти не используется, поэтому их понимание чаще всего затруднено.

Следующая ступень – слогового чтения, на которой обычно не встречается трудностей в узнавании букв и слиянии звуков в слоги. Единицей чтения является слог, темп чтения еще довольно медленный, однако уже имеет место смысловая догадка, особенно при чтении конца слова. Также характерным для данной «стадии» является стремление повторить прочитанное слово, благодаря чему ребенок пытается узнать его (путем соотнесения с определенным известным ему словом устной речи).

Третья ступень – становление целостных приемов восприятия, которое является переходным этапом от аналитических к синтетическим приемам чтения. На данной ступени знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и трудные по звуко-слоговой структуре – по слогам. На этапе становления целостных приемов восприятия значительную роль играет смысловая догадка, более зрелым становится синтез слов в предложении, темп чтения возрастает.

Последняя «стадия», выделяемая Т.Г. Егоровым – ступень синтетического чтения, характеризующаяся целостным чтением. Техническая сторона теперь уже не затрудняет чтеца, а главной задачей становится осмысливание читаемого [11].

Таким образом, освоение навыка чтения – трудная работа для младшего школьника, она основана на точном слухо-зрительно-артикуляционном анализе и синтезе, на сочетании звуковой формы слова с его значением. К сожалению, в настоящее время наблюдается увеличение количества школьников, испытывающих трудности при чтении.

В логопедической практике существует определение, характеризующее трудности формирования процесса чтения, которое называется дислексия. Под дислексией понимается частичное

расстройство процессов овладения чтением, которое проявляется в многочисленных ошибках стойкого характера, обусловленных несформированностью психических функций, участвующих в процессе овладения чтением. По данным разных авторов распространенность нарушений чтения среди детей с нормальным интеллектом в европейских странах достигает 10%.

При дислексии возникают следующие группы ошибок:

1. Замена и смешивание звуков при чтении (фонетически близких).
2. Замена графически похожих букв (х-ж, г-н).
3. Побуквенное чтение: буквы читаются по очереди.
4. Видоизменение звуко-слоговой структуры слова (пропуск согласных при слиянии (слон-сон); добавление звуков (трава-тирава); перестановка звуков (парта-патра)).
5. Нарушение понимания прочитанного на уровне слова, предложения, текста (когда не наблюдаются расстройства технической стороны процесса чтения).
6. Аграмматизмы при чтении (нарушения в падежных окончаниях, в соответствии существительного и прилагательного, в замене окончаний глаголов)[9].

Основными особенностями дислексических ошибок являются типичность, повторяющийся характер, а также устойчивость нарушения.

Нормальные дети, которые начинают учиться читать, делают ошибки, которые очень быстро исчезают. У детей-дислексиков те же ошибки сохраняются долгое время, месяцы и даже годы.

Следует отметить - дислексия не означает, что способности ребенка к обучению ниже среднего. В действительности, много людей, которые страдают от дислексии, обладают выдающимися умственными способностями. Но неспособность читать хорошо может осложнить изучение многих областей знаний.

1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с дизартрией

Традиционно в отечественной и зарубежной неврологии и логопедии термином «дизартрия» обозначается нарушение членораздельности речи. Дословно термин «дизартрия» происходит от греческого «Dys» - приставка, означающая расстройство, «arthro» - членораздельно произношу.

В понятийно-терминологическом словаре логопеда В.И. Селиверстова, «Дизартрия – это органическое поражение головного мозга, негативно отражающееся на работе некоторых отделов центральной и периферической нервной системы, в результате чего появляются артикуляционные, речевые, неврологические и психические симптомы» [22, с.63].

В неврологическом плане дизартрия относится к нарушениям проводного характера: возникает дизартрия при нарушении функции черепно-мозговых нервов нижнего отдела ствола головного мозга, именно эта группа нервов отвечает за артикуляцию. Практикующие медики, логопеды, дефектологи понимают под дизартрией смазанную, мало разборчивую речь, обусловленную корковыми, подкорковыми, мозжечковыми и бульбарными поражениями мозга.

В специальной педагогике и логопедии дизартрия определяется как нарушение звукопроизношения, голосообразования и просодии, что обусловлено недостаточностью иннервации мышц речевого, дыхательного, голосового аппаратов и артикуляции (А.Ф. Архипова, Л.В. Лопатина, С.М. Серебрякова и др.) [2; 17]. При дизартрии нарушается двигательный механизм речи за счет органического поражения центральной нервной системы.

Структура дефекта при дизартрии образует нарушение всей произносительной стороны речи и неречевых процессов общей и мелкой моторики, а также пространственных представлений и тому подобное.

Хрестоматия по логопедии (под редакцией Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова) [24], приводит информацию о том, что первым, кто обратил внимание на нетипичные нарушения речи, общими признаками которых являются «размытость, стертость артикуляции», был Г. Гуцман. Научный же подход к исследованию проблемы дизартрии был впервые применен немецким неврологом У. Литтлем. Изучая это нарушение у детей, он описал речевые расстройства, характерные для дизартрии.

В 1879 году А. Куссмауль подробно описал несколько форм расстройств речи, среди которых он исследовал особые нарушения звукопроизношения у детей и дал им название «дизартрия».

Важным этапом в изучении проблемы дизартрии стало изучение локально-диагностических проявлений дизартрических расстройств в трудах А. Н. Винарской, в которых впервые было проведено комплексное нейролингвистическое изучение дизартрии [8].

Этиологически дизартрия обусловлена корковыми, подкорковыми, мозжечковыми и бульбарными нарушениями вследствие различных неблагоприятных факторов, среди которых родовые травмы, воспалительные процессы, образование опухолей, а также постнатальные травмы мозга. При этом возможны повреждения коры головного мозга в передней области прецентральной извилины, нарушение пирамидных путей и волокон, которые объединяют координационные центры в мозжечке, ядер черепно-мозговых нервов в продолговатом мозге [26].

Дизартрия – распространенный паторечевой синдром в логопедии детского возраста. По данным различных исследований ее стертая форма выявляется у 25-70% детей с перинатальной патологией ЦНС. В клинике детского церебрального паралича частота дизартрических расстройств составляет от 60 до 85% [21].

По своему речевому статусу дети-дизартрики могут относиться к категории ФФН или ОНР 1-4 уровня. Степень расстройства речевой

функции зависит от тяжести и локализации церебрального поражения, колеблется от стертой дизартрии до анартрии.

Неврологическая симптоматика, свойственная для дизартрии, свидетельствует не только о задержке созревания ЦНС, но и о неглубоких поражениях структур головного мозга. Среди неврологических симптомов у детей этой нозологии наиболее распространены гипертензивно-гидроцефальный, церебрастенический синдромы, синдромы двигательных расстройств (Н. С. Жукова, А. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева) [25; 50]. Синдром проявляется артикуляционными трудностями, звукопроизносительными дефектами, диспросодией. Возможны затруднения глотания, гиперсаливация, расстройства произвольной моторики и координации.

Для дизартрии характерно тесное переплетение речевой и неврологической симптоматики, которая может немного отличаться в различные периоды жизни ребенка. Чаще всего некоторые симптомы видны у ребенка уже в раннем возрасте, например:

- позднее начало некоторых самостоятельных действий: начинает держать головку к 5-7 месяцам, сидеть и ползать – к 8-12 месяцам, ходить – в 1,5 года и позже. Первые звуки и слова также появляются позже принятого и отличаются заметным однообразием и слабостью произношения;

- слабость сосательного рефлекса, из-за чего ребенок быстро устает во время кормления и плохо держит грудь, часто захлебывается. Молоко при сосании груди или соски может вытекать из уголков губ или носика малыша, что говорит о слабости мышечной системы артикуляционного аппарата вследствие недостаточной его иннервации;

- отсутствие интереса к окружающему, в частности к игрушкам;

- неадекватная реакция на появление родителей (не радуется: не улыбается, не двигает активно ножками и ручками, не гулит) [26, с.89].

В дальнейшем такие неврологические отклонения носят характер:

- неправильных хватательных движений (излишне сильный либо очень слабый захват предмета, нескоординированность действий),
- нарушений зрительно-пространственного восприятия (расположение предметов, их форма и размер),
- недоразвития моторных реакций (неловкость в движениях, трудности с выполнением различных устных заданий, выполнении физических упражнений, танцевальных, подражательных движений, лепкой из пластилина или глины),
- недостаточности графо-моторных навыков (неспособность нормально держать ручку или карандаш, начертить прямую линию, изобразить графическую фигуру и т.д.),
- излишнего напряжения (повышенного тонуса) мышц лица и артикуляционного аппарата,
- нескоординированности действия различных частей речевого аппарата,
- скудности словарного запаса,
- отсутствия мимики, а в некоторых случаях и таких эмоциональных реакций, как смех или плач,
- специфических реакций (сильно сцепленные губы или, наоборот, их несмыкание, вываливания языка из приоткрытого рта, слюнотечение, особенно при разговоре, невозможность вытянуть губки в трубочку, а также выполнять движения языком вверх-вниз и т.д.) [26, с.29].

Дети с дизартрией моторно неловки, объем их активных движений ограничен, наблюдается быстрая утомляемость при функциональных нагрузках. Особенно заметной становится моторная несостоятельность дошкольников на физкультурных и музыкальных занятиях, где дети отстают в темпе, ритме движений, а также при переключении движений.

Мелкая моторика рук у детей с дизартрией развивается поздно. Они с трудом овладевают навыками самообслуживания: не могут застегнуть

пуговицу, развязать шарф и т.п. На занятиях по рисованию они плохо держат карандаш, мышцы пальцев руки бывают напряженными [6].

Нарушение тонких дифференцированных движений рук проявляется при выполнении проб-тестов пальцевой гимнастики. Детям трудно или просто невозможно без посторонней помощи выполнять движения рук с подражания, например, упражнение «замок» - составить кисти вместе, переплетая пальцы, и другие упражнения пальцевой гимнастики.

У детей младшего школьного возраста с дизартрией при письме отмечаются пробелы, замены, искажения, недописывание окончаний и другие дисграфические ошибки [7].

Также у детей-дизартриков наблюдаются некоторые особенности протекания психических процессов, а именно:

- сниженный уровень устойчивости и переключения внимания,
- отклонения в формировании процессов слухоречевой памяти,
- снижение зрительной памяти,
- нарушение зрительного восприятия.

Определенные особенности формирования речевых и неречевых психических функций и процессов у детей с дизартрией отмечают Л.В. Лопатина, Р.И. Мартынова, А.Ф. Собонович и др. Исследователями было отмечено, что артикуляционная моторика у этих детей может нарушаться своеобразно: при ограничении движений языка и губ наблюдается неточность движений и недостаточность их силы. Вялость и приблизительность артикуляторных движений характерны в одних случаях, а в других - неточность движений объясняется гиперкинезами мышц, обеспечивающими процесс говорения.

По мнению М.Ф. Фомичевой, обычно дети-дизартрики большинство изолированных звуков могут произносить правильно, но в речевом потоке слабо автоматизируют их и недостаточно дифференцируют.

В процессе исследований нарушений звукопроизношения у детей с дизартрией А.Ф. Собонович была обнаружена распространенность нарушений произношения различных групп звуков. Для таких детей характерно полиморфное нарушение звукопроизношения, которое проявляется в нарушении произношения (по типу искажения и отсутствия) трех групп звуков - свистящих, шипящих, сонорных [23, с.114-155].

В работах А. М. Мастюковой, посвященных изучению речи детей с дизартрией, отмечается нарушениях у детей данной нозологии темпа речи, а также трудности в использовании динамического, ритмического и мелодического ударений. Нарушение темпо-ритмической организации высказывания проявляются нерегулярностью, изменчивостью ритма, трудностями модуляции ударения вследствие изменения нормированной длительности ударных и безударных гласных звуков, которые отличаются в артикуляционном и спектральном отношении. Нарушение темпа речи в сторону ускорения или замедления могут объясняться отсутствием равновесия между двумя основными нервными процессами (возбуждения и торможения). Изменение темпа значительно превращает относительные длительности согласного и гласного в середине слогов. При ускоренном темпе гласные могут полностью редуцироваться, а при замедлении темпа продолжительность согласного практически не меняется и удлинение состава происходит за счет увеличенной нормированной длительности гласного. Вследствие этого страдает общее звучание речи, наблюдается торопливость, «проглатывания звуков» или целых слогов, или неестественное растяжение произношения фраз [24].

Нарушение тембра голоса у школьников с дизартрией связано с характером протекания нервных процессов и эмоциональным состоянием. Для детей с доминированием процессов торможения характерны слабость, приглушенность, недостаточная модулируемость голоса, низкое тембральное звучание. У детей с доминированием процессов возбуждения повышенная громкость голоса, наблюдается крикливость, высокий тембр

[14].

Интонационно-выразительная сторона речи у детей с дизартрией резко снижена, что объясняется комплексными нарушениями просодики. Как отмечалось выше, страдает голос: он или тихий, или слишком громкий; плохо модулированный по высоте, возбуждена сила голоса (ребенок не может по подражанию произносить звуки высоким и низким голосом, имитировать голоса животных). Нарушается тембр речи, иногда появляется назальный оттенок. Темп речи чаще ускоренный. У части детей на фоне грудного регистра появляется фальцет, вдох с придыханием с поднятием плеч; обычно наблюдается ключичное дыхание; ослаблен речевой выдох. У некоторых детей речевой выдох сокращен, и они говорят на вдохе - в этом случае ребенок как бы захлебывается во время речи: она неразличима, дикция нечеткая. Во время рассказа стихотворения речь ребенка монотонная, становится менее разборчивой, голос угасает. Наблюдается нарушение формирования интонационной структуры предложения, при этом более нарушенным является процесс слуховой дифференциации интонационных структур, чем процесс самостоятельной реализации [16].

Во многих исследованиях просодическая сторона речи детей с дизартрией оценивается как эмоционально невыразительная, монотонная. Понятность речи заметно снижается при увеличении речевой нагрузки.

Голос детей оценивается следующими характеристиками: слабый, немелодичный, глухой, хриплый, монотонный, сдавленный, тусклый, напряженный, прерывистый, назализированный, слабо модулированный. Эти симптомы могут быть представлены при различных формах дизартрии в различных комбинациях и различными степенями проявлений [21].

Дизартрия, как патология может возникнуть в разные периоды жизни человека. Но современные исследования показали, что примерно в 80% случаев она является врожденной. То есть, поражение мозга

происходит в момент внутриутробного периода жизни. К основным причинам развития врожденной патологии можно отнести:

- вирусные и инфекционные заболевания матери
- почечная недостаточность, а также патологии сердца и сосудистой системы у женщины
- травмы во время беременности, причем, как физические, так и психологические
- радиоактивное облучение беременной женщины
- конфликт резус-фактора и несовпадение групп крови у матери и плода
- сильные интоксикации, в том числе алкоголем, никотином и наркотиками[8].

Наибольшую опасность для плода вышеперечисленные факторы имеют в первые три месяца беременности.

1.3. Проявления нарушения чтения у детей младшего школьного возраста со стёртой дизартрией

Как показывает практика, к моменту поступления в школу, дети без нарушений в развитии речи обладают определенной готовностью к обучению чтению благодаря достаточному уровню общего и речевого развития. Они могут быстро запомнить буквы, соотнести их со звуками речи, понять принцип слияния звуков, передать смысл прочитанного слова или предложения.

Дети с речевой патологией, поступая в школу, являются потенциальной группой риска в отношении полноценного овладения навыком чтения. На фоне несформированных психических процессов, обеспечивающих механизм чтения в норме, у детей с дефектами речи (в частности со стертой дизартрией) часто проявляются стойкие нарушения чтения, выражающиеся в повторяющихся ошибках.

Кроме того, у детей - дизартриков отмечается ограниченная подвижность речевой и мимической мускулатуры. Речь такого ребенка характеризуется нечетким, смазанным звукопроизношением. Голос у них тихий, слабый, а иногда, наоборот, резкий; ритм дыхания нарушен; речь теряет свою плавность, темп речи может быть ускоренным или замедленным.

Основными причинами возникновения затруднений при обучении чтению у детей с дизартрией является недоразвитие фонематических процессов, полиморфные нарушения в звукопроизношении, бедный словарный запас, многочисленные ошибки при употреблении лексико-грамматических категорий, трудности в связной речи, при построении самостоятельных высказываний [16].

Как следствие, дети с нарушениями речи с трудом учатся звуковому анализу и синтезу слов, у них возникают проблемы при запоминании букв и соотнесению их со звуком речи. Некоторые из них даже при совместной работе логопеда, педагога, родителей по обучению грамоте длительный период времени не могут освоить способ слияния гласных и согласных. В дальнейшем они читают очень медленно, допускают большое количество ошибок, не понимают или плохо понимают и не могут объяснить прочитанное или подобрать картинку, которая обозначает смысл прочитанного.

Е.А. Яструбинская, говорит о необходимости учить детей «обдумывающему» восприятию, умению размышлять над книгой. Развитие способности вдумчиво читать у младших школьников с дизартрией осложняется несформированностью технической стороны чтения. У учащихся с дизартрией наблюдаются следующие ошибки при чтении:

- чтение по догадке с частой заменой одного слова другим;
- многократное повторение отдельных букв или слогов, пропуски, перестановки, замена и т.д.[27].

Это нередко приводит к искажению прочитанного, к неправильному пониманию смысла, обуславливает резкий замедленный темп чтения, восприятие слова во фразе изолированно; дети не учитывают характерных лексико-грамматических связей слов, а если и учитывают, то не могут сгруппировать слова по принципу лексической и грамматической связей в отдельности.

Ученикам со стертой дизартрией крайне трудно овладевать навыками чтения. Им необходима коррекционная логопедическая помощь, так как вышеописанные ошибки являются специфическими. Для данных трудностей характерна типичность, они носят повторяющийся характер, стойкость. Поэтому работа над навыком чтения детей с разными видами речевой патологии должна учитывать специфику нарушений и особенности их психики.

В связи с этим основными направлениями работы учителя-логопеда при работе с детьми с дизартрией (стертой) являются:

- развитие звуковой стороны речи;
- развитие лексического запаса и грамматического строя речи; формирование связной речи;
- развитие и совершенствование психологических предпосылок к обучению;
- формирование полноценных учебных умений;
- формирование коммуникативных умений и навыков, адекватных ситуации учебной деятельности [9].

При дизартрии происходит нарушение иннервации артикуляционного аппарата, которое приводит к нарушению артикуляционной моторики, нарушению произношения, фонематического слуха и фонематического восприятия. Следствием всего является нарушение письма. Недоразвитие фонематического слуха приводит к появлению у обучающихся ошибок в звуковом анализе. Ошибки в звуковом анализе влекут за собой ошибки в письменной речи, это

приводит к таким ошибкам как: пропуск букв, перестановки букв, вставка лишних букв или лишних слогов.

Провоцировать пропуски букв и слогов могут такие условия как: а) встреча двух одноименных букв на стыке слов: «сто(л) лакирован, говорит(т) только шёпотом». б) соседство слогов, которые включают одинаковые буквы, обычно гласные, реже согласные: приста(ла), мальчи(ки), ка(ра)ван и так далее. Перестановки букв и слогов являются выражением трудностей анализа последовательности звуков в слове.

Более встречающиеся перестановки, искажающие слоговую структуру слов. Так, односложные слова, состоящие из обратного слога, заменяются прямым слогом: он — «но», от двери - «то двери», из дома - «зи дома». В двусложных словах, состоящих из прямых слогов, один слог заменяется другим слогом: лето - «леот», мама - «маам». Наиболее часты перестановки в словах, имеющих стечение согласных: стол - «сотл», парк — «пакр» и т.д. Вставки гласных букв наблюдаются обычно при стечении согласных (особенно, когда один из них взрывной): «шекола», «девочика», «душиный», «ноябарь», «дружено», «Александр». Эти вставки можно объяснить призвуком, который неизбежно появляется при медленном проговаривании слова в ходе письма и который напоминает редуцированный гласный [27].

В основе ошибок фонематического восприятия лежат трудности дифференциации фонем, имеющих акустико-артикуляционное сходство. В устной речи недифференцированность фонем ведет к заменам и смешениям звуков. В письме происходит смешение букв. Смешение букв указывает на то, что пишущий выделил в составе слова определенный звук, но для его обозначения выбрал несоответствующую букву.

Это может иметь место при: - нестойкости соотнесения фонемы с графемой, когда не упрочилась связь между значением и зрительным образом буквы; - нечетком различении звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство. По акустико-артикуляционному сходству

смешиваются обычно следующие фонемы: парные звонкие и глухие согласные; лабиализованные гласные; сонорные; свистящие и шипящие; аффрикаты смешиваются как между собой, так и с любым из своих компонентов.

Рукописные буквы можно назвать разные варианты особых элементов, которые установлены в графической системе языка. Зрительное восприятие играет важную роль в письме, так как благодаря ему происходит контроль за двигательными актами, помимо этого этот контроль осуществляется и костно-мышечными ощущениям (кинестезиям). Способность обучающегося верно оценивать правильность написания букв благодаря кинестезиям даёт возможность вносить изменение в движение до того, как это ошибка будет совершена.

Если кинетическая и динамической сторона двигательного акта недостаточно развита, то кинестезии не могут иметь направляющего значения, что приводит к смешению букв, написание первого элемента которых требует точно таких же движений. На стадии связного письма наблюдается увеличение подобных ошибок, подобное увеличение ошибок связано с ускорением темпа письма и большим объёмом письменных работ.

Стадия поэлементного написания букв практически отсутствует. Навык вносить предварительные изменения по ходу письма (до совершения ошибки) может формироваться только тогда, когда разработана система графических упражнений в букварном периоде. Особенное искажение фонетического наполнения слов проявляется в устной и письменной речи по типу явлений прогрессивной и регрессивной ассимиляции и носит соответственно названия: персеверации (застревание) и антиципации (упреждение, предвосхищение): согласный, а реже - гласный - заменяет вытесненную букву в слове.

Различие правил устной и письменной речи способно создать определённые трудности для обучающегося на начальном периоде

усвоения письменной речи. Написание способно обнаружить такие проблемы анализа и синтеза слышимой речи, как нарушение индивидуализации слов: обучающийся не смог определить и выявить в потоке речи устойчивые речевые единицы, а также их элементы. Как результат это приводит к слитному написанию смежных слов либо к раздельному написанию частей слова.

В некоторых случаях слияние слов как бы провоцируется наличием одноименной буквы в составе смежных слов, говоря другими словами, обучающийся сбивается с замысла, проговаривая при письме слова: на «общем» звуке переходит на следующее слово. В начальном периоде обучения обучающиеся тяжело воспринимают речевые единицы, что в свою очередь отражается в отсутствии обозначения границ предложений, например заглавных букв, точек и запятых.

Как правило, ошибки как на уровне словосочетания и предложения выражаются в так называемых аграмматизмах, то есть в нарушении связи слов, в нарушении согласования и управления. Изменение слов по категориям числа, рода, падежа, времени образует сложную систему кодов, которая позволяет организовать обозначаемые явления, выделить признаки и отнести их к определенным категориям. Недостаточный уровень языковых обобщений не позволяет обучающимся уловить категориальные различия частей речи [27].

ВЫВОД ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Таким образом, теоретический обзор источников по теме исследования позволил сделать следующие выводы:

1. Чтение - сложный психофизиологический процесс, в котором принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы.

Чтение начинается со зрительного восприятия, узнавания сходства и различия букв. На этой основе происходит соотношение букв с

соответствующими звуками и осуществляется воспроизведение образа слова, его чтение.

2. В современной логопедии частичное расстройство процессов овладения чтением обозначается термином «дислексия», которое проявляется в многочисленных ошибках стойкого характера, обусловленных несформированностью психических функций, участвующих в процессе овладения чтением.

3. Как показывает практика особые сложности в овладении навыком чтения испытывают дети с таким дефектом речи как дизартрия. Основными причинами возникновения затруднений при обучении чтению у детей с дизартрией является недоразвитие фонематических процессов, полиморфные нарушения в звукопроизношении, бедный словарный запас, многочисленные ошибки при употреблении лексико-грамматических категорий, трудности в связной речи, при построении самостоятельных высказываний.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СТЁРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

2.1. Диагностические методики изучения состояния нарушения чтения у детей младшего школьного возраста со стёртой дизартрией

В процессе экспериментальной работы по коррекции нарушения чтения у младших школьников со стёртой дизартрией нами было проведено исследование состояния навыка чтения среди учащихся третьих классов, обучающихся по программе общеобразовательной школы.

Для достижения цели исследования в ходе констатирующего этапа эксперимента были выдвинуты следующие задачи:

1. Подобрать методику и соответствующий речевой материал для исследования навыка чтения в группе детей младшего школьного возраста.
2. Провести исследование навыков чтения и проанализировать полученные данные.
3. По результатам анализа выявить преобладающие виды ошибок, которые допускают младшие школьники в процессе чтения.

Обследование проводилось нами на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения "Средней общеобразовательной школы № 94 г. Челябинска".

Были обследованы 20 человек.

В качестве диагностического инструментария мы использовали материалы исследований М.Н. Русецкой, Т.А. Алтуховой, Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной.

Процесс исследования навыка чтения состоял из нескольких этапов.

1 этап. Фронтальное обследование навыка чтения у учащихся в ходе урока. Целью данного этапа было предварительное выявление учащихся с проблемами в чтении.

Для более быстрого обследования мы пользовались экспресс-диагностикой, подразумевающей работу со всем классом. Дети по цепочке

читали сборник рассказов о природе, по окончании чтения (каждый ребенок читал в среднем по одному-два абзаца) им задавались вопросы по содержанию прочитанного. По результатам фронтального обследования выявлялась группа учащихся с нарушением чтения.

2 этап. Углубленное исследование навыка чтения в группе учащихся, у которых были выявлены нарушения чтения. Для исследования навыка чтения каждому учащемуся из группы предлагались три текста различной структуры: рассказ-диалог («Кошка Маруся» Е.И. Чарушин), рассказ-монолог («Как я ловил раков» А.Н. Корнев) и стихотворение («Федорино горе» К.И. Чуковский). Тексты рассказов представлены в приложении 1. После прочтения предлагалось ответить на вопросы по содержанию текстов.

Вопросы по содержанию составлялись таким образом, чтобы определить, смог ли ребенок понять общий смысл рассказа и конкретные детали.

Так, по тексту повествовательного характера были составлены следующие вопросы:

1. Кто главный герой этого рассказа?
2. Кто жил в деревенских ручейках?
3. Почему мальчик боялся ловить раков?
4. Что посоветовал ему друг?
5. Как прошла его охота на раков?

Вопросы по содержанию текста описательного характера.

1. Кто главный герой этого рассказа?
2. Чем занимается Маруся?
3. Как выглядит кошка?
4. О ком еще рассказывается в тексте?
5. Как ты думаешь, хорошо ли живется домашним питомцам у хозяйки и почему?

Вопросы по содержанию стихотворения.

1. О чем рассказывается в стихотворении?
 2. Какая посуда принимала участие в побеге?
 3. Как вы считаете, почему посуда убежала от Федоры?
- 3 этап. Анализ полученных результатов.

Далее нами был проведен анализ работы и подведены результаты, которые отражали следующие параметры чтения: скорость, правильность, сознательность, выразительность.

По итогам проведения фронтального обследования мы выявили 10 учащихся, у которых, по предварительному заключению, отмечались недостатки навыка чтения. Они заключались в способе чтения (послоговой), скорости чтения, недостаточной выразительности чтения или отсутствии таковой, и, наконец, недостаточном осмыслении прочитанного. Далее исследование проводилось с данной группой учащихся, состоящей из 10 человек.

По результатам чтения всех трех текстов определялись средняя скорость чтения, среднее количество ошибок, допущенных ребенком при чтении ста слов, их виды, а также процент неправильных ответов на вопросы по содержанию прочитанных текстов.

При этом результаты данных представлялись в виде определенного количества баллов. Были разработаны следующие критерии оценки (с опорой на методические рекомендации Т.А. Фотековой) [39].

- При определении скорости чтения детям, которые прочитали 0 – 30 слов в минуту, присваивался 0 баллов. 31 – 60 слов – 1 балл, 61 и выше слов – 2 балла.

- При оценке правильности технической стороны чтения при допущении 10 и выше ошибок присваивался 0 баллов, 4 – 9 ошибок – 1 балл, 0 – 3 ошибки – 2 балла.

- При оценке сознательности чтения за отсутствие неправильных ответов - 2 балла, 1 неверный ответ – 1 балл, за 2 и более неверных ответа – 0 баллов.

- За выразительность чтения давался 1 дополнительный балл.

Максимальное количество набранных баллов по одному прочитанному рассказу составляло 7 баллов.

При чтении детьми текста повествовательного характера были получены следующие данные: при чтении повествовательного текста скорость была достаточно низкой, что свидетельствовало о выраженных нарушениях. Следует заметить, что выразительность чтения была отмечена крайне низкая. Только 40 % детей прочитали рассказ выразительно, в остальных случаях чтение было монотонным, скандированным, без соблюдения интонации.

При чтении рассказа-описания были получены следующие результаты: по сравнению с рассказом-повествованием скорость прочтения данного отрывка была выше, из чего можно сделать вывод о том, что рассказы-монологи с элементами описания детям читать было легче. Также было отмечено снижение ошибок технического чтения. Сознательность чтения у детей повысилась почти в 2 раза (с одного неверного ответа до 0,5 неверных ответов). Следует отметить также, что выразительность чтения осталась такой же низкой.

При чтении стихотворения были получены следующие результаты: в группе детей с нарушением чтения скорость чтения стиха показывает промежуточный результат, она ненамного отличается от показателей чтения рассказов. Показатели осознанности чтения неизменны по сравнению с предыдущим чтением. Также стоит отметить, что выразительность чтения у детей даже снизилась до 20 %, что говорит нам о затруднениях при чтении рифмованного текста и неумении улавливать ритм строф.

Таким образом, средняя скорость чтения у детей с нарушением чтения заметно ниже установленных норм. При чтении учащиеся совершают большее количество ошибок, хуже осознают смысл прочитанного. Выразительность чтения тоже находится на низком уровне.

Анализ результатов по уровню сформированности навыков чтения (в %) представлен на рисунке 1.

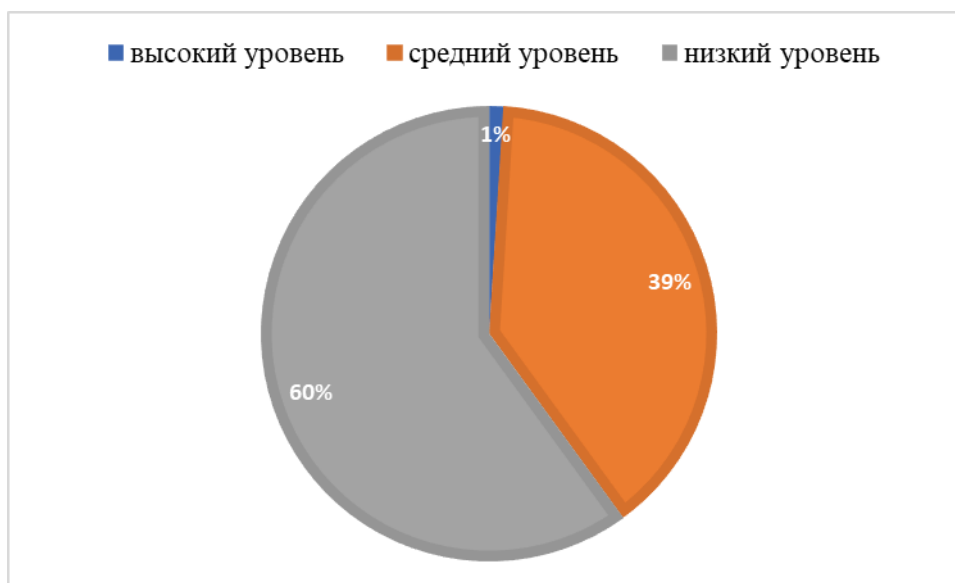


Рисунок – 1 Уровни сформированности навыка чтения

Мы выявили 12 учащихся, у которых отмечались недостатки навыка чтения. Они заключались в способе чтения (послоговой), скорости чтения, недостаточной выразительности чтения или отсутствии таковой, и, наконец, недостаточном осмыслении прочитанного.

Проанализировав все допущенные детьми технические ошибки при чтении, мы сделали вывод, что большую часть всех ошибок составили случаи угадывающего чтения (ошибки в окончаниях слов, замены слов на основе смыслового сходства). Также у детей велик процент ошибок на замены гласных и согласных букв по акустико-артикуляционному признаку, аграмматизмы при чтении (например, коценок вместо котенок, туфлях вместо туфлях, подметывает вместо подметает).

Сравнительные показатели ошибок чтения у младших школьников в данной группе представлены на рисунке 2.

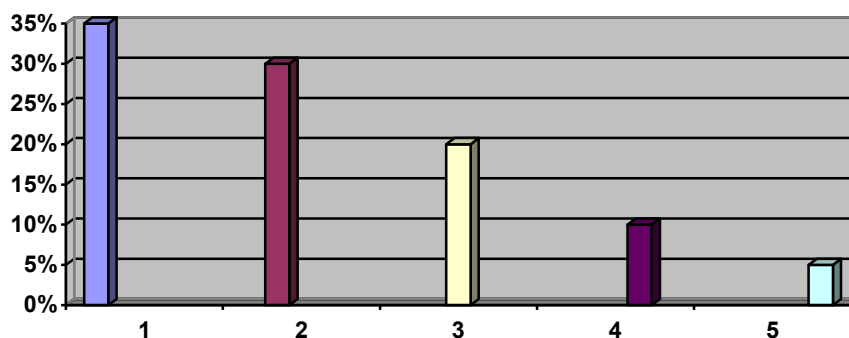


Рисунок – 2 Сравнительная характеристика ошибок чтения у детей

- 1 – ошибки, связанные с угадывающим чтением
- 2 – ошибки на замены гласных и согласных по акустико-артикуляционному признаку
- 3 – аграмматизмы
- 4 – перестановки слогов, слов при чтении
- 5 – оптические смешения

Таким образом, в результате проведенной диагностики можем отметить, что у большинства учеников с нарушением чтения уровень сформированности исследуемого навыка 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 фонематической дислексии у детей с нарушением речи данной группы.

2.2. Организация логопедической работы по преодолению нарушения чтения у детей младшего школьного возраста со стёртой дизартрией

На основе результатов исходной диагностики нами была организована логопедическая работа по преодолению нарушения чтения у детей младшего школьного возраста со стёртой дизартрией.

Коррекционная логопедическая работа предусматривала реализацию следующих этапов:

1. Развитие анализа структуры предложения. На первом этапе коррекционной работы проводились мероприятия по развитию анализа структуры предложения. Чтобы научить детей анализировать структуру предложения, мы использовали разнообразные приемы, например:

- определить границы предложения в тексте
- придумать предложение по сюжетной картинке и определить количество слов в нём
- придумать предложение с определённым количеством слов
- увеличить количество слов в предложении
- составить предложение из слов, данных в беспорядке
- составить предложения по нескольким картинкам, на которых изображён один и тот же предмет в разных ситуациях
- придумать предложение с определённым словом
- составить графическую схему предложения
- по графической схеме придумать предложение
- определить место слова в предложении

Примеры заданий представлены в приложении 2.

2. Развитие слогового анализа и синтеза. На втором этапе проводилась коррекционная работа по развитию слогового анализа и синтеза. Для усвоения навыков чтения и письма большое значение имеет умение разделять слово на составляющие его слоги. При овладении чтением значимость слогового анализа обусловлена, прежде всего, тем, что на начальных этапах ребенок учится сливать звуки в слоги, синтезировать слоги в слово и на основе этого объединять узнавать слова. При слоговом анализе делается опора на гласные звуки. Степень сложности слогового анализа во многом зависит от характера слогов, составляющих слово, и их произносительной трудности. Чем более слиты в произношении звуки слога, тем легче выделить слог из слова. В открытом слоге звуки более

тесно слиты в произношении, чем в обратном или закрытом слоге. Поэтому дети легче выделяют открытые слоги и затрудняются в выделении обратных и закрытых слогов. В связи с этим мы особое внимание уделяли выделению обратного и закрытого слога как единого целого. Примеры заданий представлены в приложении 2.

3. Развитие фонематического анализа и синтеза. На третьем этапе проводилась работа по развитию фонематического анализа и синтеза. Разложение слова на составляющие его фонемы представляет собой сложную психическую деятельность. В связи с этим при коррекции нарушений чтения особое внимание уделяется развитию фонематического анализа и синтеза. Учитывая различную сложность форм фонематического анализа и синтеза и последовательность овладения ими в онтогенезе, логопедическая работа проводилась нами в следующей последовательности:

1. Выделение (узнавание) звука на фоне слова, т.е. определение наличия звука в слове.

2. Вычленение звука в начале, в конце слова. Определить первый и последний звук в слове, а также его место (начало, середина, конец слова).

3. Определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам. В период первоначального знакомства с такой элементарной единицей речи, как звук, нам помогали игровые ситуации, в которых использовалось звукоподражание. Например, игровая ситуация «Мухи в паутине» предоставляла возможность выделить отдельный звук [ж] и упражнять детей в его произношении. Звуковые упражнения в таких игровых ситуациях сочетались с физическими действиями, разнообразными движениями. Затем звук связывался с буквой.

Для того чтобы ребенок лучше усвоил графический образ букв, проводилась работа, обеспечивающая запоминание букв учащимися. Использовали два способа достижения поставленной цели: первый из них

- работа над графическим обликом буквы. Лучше запомнить конфигурацию буквы помогали следующие приемы:

- поэлементный анализ графического облика буквы (Из каких частей состоит буква: из палочек или из кружочков?);

- сравнение конфигурации буквы с конкретными предметами (На что похожа буква? В каких предметах спряталась буква?);

- сравнение новой буквы с уже изученными (Какую букву напоминает новая?).

Второй путь, который обеспечивал запоминание учащимися графического облика букв, – регулярное повторение изученных звуков и букв. На начальных этапах работы по развитию фонематического анализа делалась опора на проговаривание слова, в процессе которого уточнялись характер звука, последовательность звуков в слове. Конечной же целью логопедической работы являлась для нас сформированность действия фонематического анализа в умственном плане, по представлению, без опоры на проговаривание. Примеры заданий представлены в приложении 2.

4. Работа по дифференциации фонем. На четвертом этапе мы проводили работу по дифференциации фонем. В нашем случае нарушение дифференциации фонем проявлялось у учащихся в неусвоении букв, в заменах фонетически близких звуков при чтении. Формирование дифференциации звуков проводилось с опорой на различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный. Использование тех или иных анализаторов определялось характером нарушения дифференцировок. В большинстве случаев при фонематической дислексии замены букв обусловлены нечеткостью слухового восприятия и слуховых представлений о звуках. Ведущим при этом является нарушение слуховой дифференциации. Поэтому работу по дифференциации смешиваемых звуков мы начали с опоры на более сохранное зрительное восприятие,

тактильные и кинестетические ощущения, получаемые от органов артикуляции вовремя произношения звуков.

В логопедической работе мы учитывали, что совершенствование слухового различения звуков будет успешнее в том случае, если оно проводится в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза. Чем более точно представляет ребенок звуковую структуру слова, место каждого звука в слове, тем более четко определяет он характер звука, тем правильнее дифференцирует звуки речи. Развитие функции фонематического анализа способствует совершенствованию звукопроизводительной дифференциации. Именно поэтому данный этап работы перекликается с предыдущим, работа ведется в неразрывной взаимосвязи. Примеры заданий представлены в приложении 2.

2.3 Результаты реализации программы логопедической работы по преодолению нарушений чтения у детей младшего школьного возраста со стёртой дизартрией на контрольном этапе исследования

В процессе экспериментальной работы по коррекции нарушения чтения у младших школьников со стёртой дизартрией нами была проведена повторная диагностика исследования состояния навыка чтения среди учащихся третьих классов, обучающихся по программе общеобразовательной школы. Обследование проводилось нами на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения "Средней общеобразовательной школы № 94 г. Челябинска". Были обследованы 20 человек.

В качестве диагностического инструментария мы использовали те же материалы исследования, что и на констатирующем этапе: диагностический инструментарий М.Н. Русецкой, Т.А. Алтуховой, Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной.

Процесс исследования навыка чтения состоял из нескольких этапов.

1 этап. Фронтальное обследование навыка чтения у учащихся в ходе урока. Целью данного этапа было предварительное выявление учащихся с проблемами в чтении.

Для более быстрого обследования мы пользовались экспресс-диагностикой, подразумевающей работу со всем классом. Дети по цепочке читали сборник рассказов о природе, по окончании чтения (каждый ребенок читал в среднем по одному-два абзаца) им задавались вопросы по содержанию прочитанного. По результатам фронтального обследования выявлялась группа учащихся с нарушением чтения.

2 этап. Углубленное исследование навыка чтения в группе учащихся, у которых были выявлены нарушения чтения. Для исследования навыка чтения каждому учащемуся из группы предлагались три текста различной структуры: рассказ-диалог («Кошка Маруся» Е.И. Чарушин), рассказ-монолог («Как я ловил раков» А.Н. Корнев) и стихотворение («Федорино горе» К.И. Чуковский). Тексты рассказов представлены в приложении 1. После прочтения предлагалось ответить на вопросы по содержанию текстов.

Вопросы по содержанию составлялись таким образом, чтобы определить, смог ли ребенок понять общий смысл рассказа и конкретные детали.

Так, по тексту повествовательного характера были составлены следующие вопросы:

1. Кто главный герой этого рассказа?
2. Кто жил в деревенских ручейках?
3. Почему мальчик боялся ловить раков?
4. Что посоветовал ему друг?
5. Как прошла его охота на раков?

Вопросы по содержанию текста описательного характера.

1. Кто главный герой этого рассказа?
2. Чем занимается Маруся?

3. Как выглядит кошка?
4. О ком еще рассказывается в тексте?
5. Как ты думаешь, хорошо ли живется домашним питомцам у хозяйки и почему?

Вопросы по содержанию стихотворения.

1. О чем рассказывается в стихотворении?
2. Какая посуда принимала участие в побеге?
3. Как вы считаете, почему посуда убежала от Федоры?

3 этап. Анализ полученных результатов. Далее нами был проведен анализ работы и подведены результаты, которые отражали следующие параметры чтения: скорость, правильность, сознательность, выразительность.

По результатам чтения всех трех текстов определялись средняя скорость чтения, среднее количество ошибок, допущенных ребенком при чтении ста слов, их виды, а также процент неправильных ответов на вопросы по содержанию прочитанных текстов.

При этом результаты данных представлялись в виде определенного количества баллов. Были разработаны следующие критерии оценки (с опорой на методические рекомендации Т.А. Фотековой) [39].

- При определении скорости чтения детям, которые прочитали 0 – 30 слов в минуту, присваивался 0 баллов. 31 – 60 слов – 1 балл, 61 и выше слов – 2 балла.

- При оценке правильности технической стороны чтения при допущении 10 и выше ошибок присваивался 0 баллов, 4 – 9 ошибок – 1 балл, 0 – 3 ошибки – 2 балла.

- При оценке сознательности чтения за отсутствие неправильных ответов - 2 балла, 1 неверный ответ – 1 балл, за 2 и более неверных ответа – 0 баллов.

- За выразительность чтения давался 1 дополнительный балл.

Максимальное количество набранных баллов по одному прочитанному рассказу составляло 7 баллов.

При чтении детьми текста повествовательного характера были получены следующие данные: при чтении повествовательного текста скорость была достаточно низкой, что свидетельствовало о выраженных нарушениях. Следует заметить, что выразительность чтения была отмечена крайне низкая. Только 40 % детей прочитали рассказ выразительно, в остальных случаях чтение было монотонным, скандированным, без соблюдения интонации.

При чтении рассказа-описания были получены следующие результаты: по сравнению с рассказом-повествованием скорость прочтения данного отрывка была выше, из чего можно сделать вывод о том, что рассказы-монологи с элементами описания детям читать было легче. Также было отмечено снижение ошибок технического чтения. Сознательность чтения у детей повысилась почти в 2 раза (с одного неверного ответа до 0,5 неверных ответов). Следует отметить также, что выразительность чтения осталась такой же низкой.

При чтении стихотворения были получены следующие результаты: в группе детей с нарушением чтения скорость чтения стиха показывает промежуточный результат, она ненамного отличается от показателей чтения рассказов. Показатели осознанности чтения неизменны по сравнению с предыдущим чтением. Также стоит отметить, что выразительность чтения у детей даже снизилась до 20 %, что говорит нам о затруднениях при чтении рифмованного текста и неумении улавливать ритм строф.

Таким образом, средняя скорость чтения у детей с дизартрией значительно выше, чем на констатирующем этапе. При чтении учащиеся совершают меньше ошибок, уже осознают смысл прочитанного. Выразительность чтения тоже повысилась.

Анализ результатов по уровню сформированности навыков чтения (в %) представлен на рисунке 3.

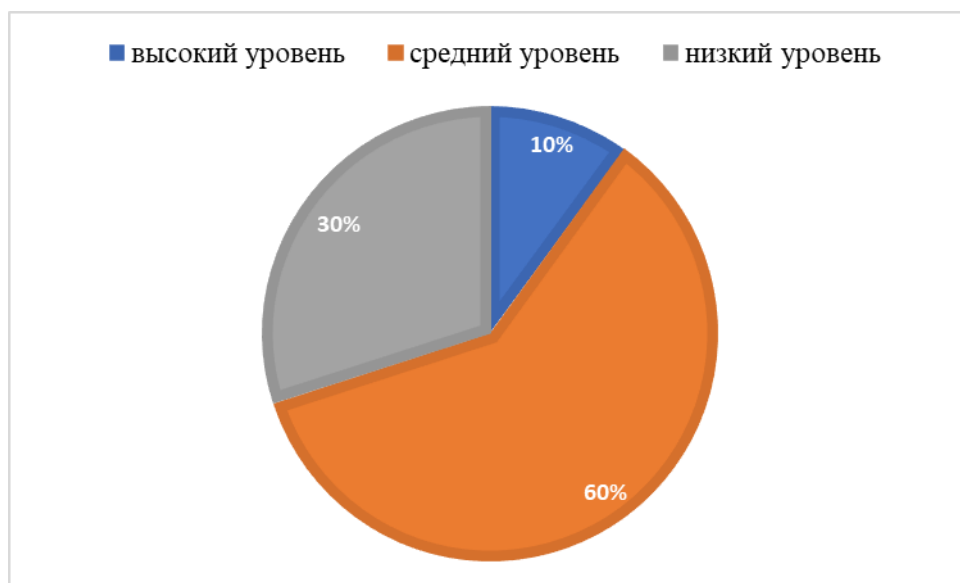


Рисунок – 3 Уровни сформированности навыка чтения

Мы выявили 6 учащихся, у которых отмечались недостатки навыка чтения. Они заключались в способе чтения (послоговой), скорости чтения, недостаточной выразительности чтения или отсутствии таковой, и, наконец, недостаточном осмыслении прочитанного.

Проанализировав все допущенные детьми технические ошибки при чтении, мы сделали вывод, что большую часть всех ошибок составили случаи угадывающего чтения, однако показатели улучшились. Также дети стали допускать меньше ошибок при замене гласных и согласных букв по акустико-артикуляционному признаку, аграмматизмы при чтении.

Сравнительные показатели ошибок чтения у младших школьников в данной группе представлены на рисунке 4.

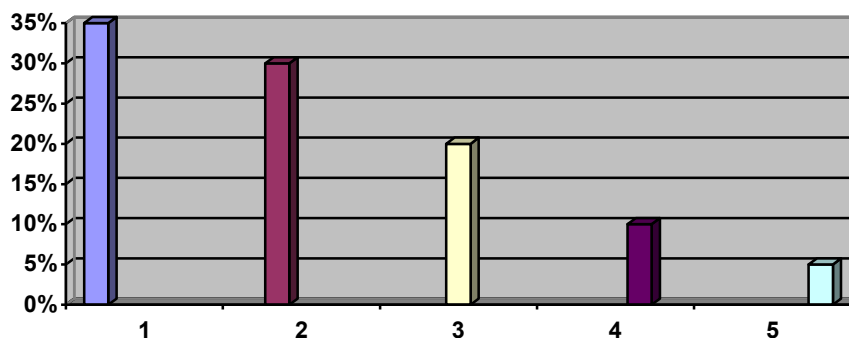


Рисунок – 4 Сравнительная характеристика ошибок чтения у детей

- 1 – ошибки, связанные с угадывающим чтением
- 2 – ошибки на замены гласных и согласных по акустико-артикуляционному признаку
- 3 – аграмматизмы
- 4 – перестановки слогов, слов при чтении
- 5 – оптические смещения

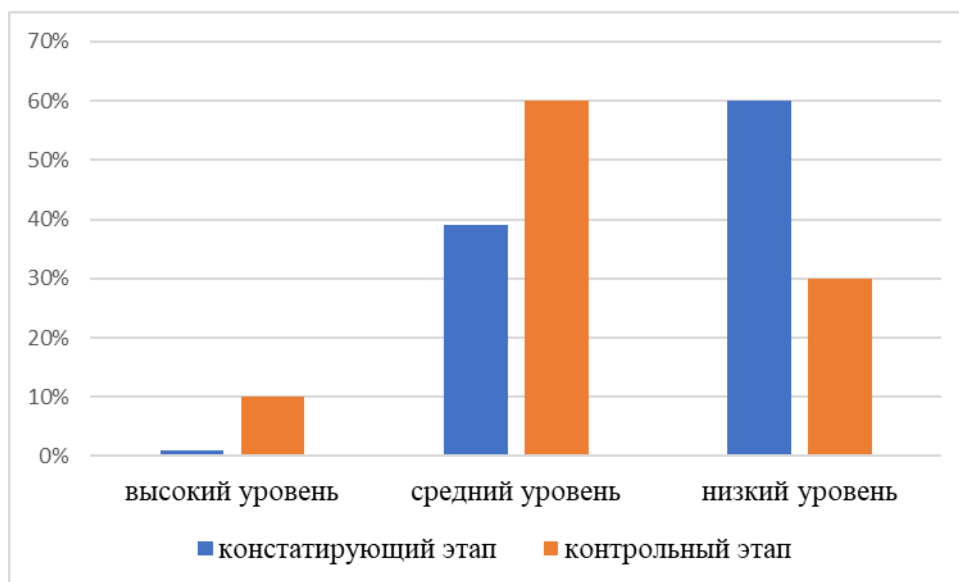


Рисунок – 4 Сравнительные результаты сформированности навыка чтения

Следовательно, в результате проведенной диагностики можем отметить, что у большинства учеников с нарушением чтения уровень сформированности исследуемого навыка по всем анализируемым показателям отличался патологическими особенностями и был выше среднестатистических показателей на контрольном этапе исследования.

То есть, можно сделать вывод, что проведенная нами логопедическая работа способствует преодолению нарушения чтения у детей младшего школьного возраста со стёртой дизартрией.

Необходимо выяснить, отмечаются ли уровни сформированности навыка чтения на констатирующих и контрольных этапах статистически достоверно друг от друга. С этой целью нами был использован t-критерий Вилконсона.

N	"До"	"После"	Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	1	2	1	1	11.5
2	3	3	0	0	2
3	2	3	1	1	11.5
4	2	3	1	1	11.5
5	1	2	1	1	11.5
6	2	3	1	1	11.5
7	1	2	1	1	11.5
8	2	2	0	0	2
9	2	3	1	1	11.5
10	1	2	1	1	11.5
11	1	2	1	1	11.5
12	2	3	1	1	11.5
13	2	3	1	1	11.5
14	1	2	1	1	11.5
15	1	3	2	2	20
16	2	3	1	1	11.5
17	1	2	1	1	11.5
18	3	3	0	0	2
19	2	3	1	1	11.5
20	2	3	1	1	11.5
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					6

Итак, с помощью t-критерия Вилконсона мы выяснили, отличаются ли статистически достоверно друг от друга выборочные средних величин, принадлежащих к двум совокупностям. Выяснилось, что на контрольном этапе эксперимента уровень сформированности навыка чтения значительно выше, чем на констатирующем. Анализ полученных данных свидетельствует о существенном изменении показателей сформированности навыка чтения детей младшего школьного возраста контрольном этапе. Таким образом, проведённая нами логопедическая работа способствует преодолению нарушения чтения у детей младшего школьного возраста со стёртой дизартрией.

ВЫВОД ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

В процессе экспериментальной работы по коррекции нарушения чтения у младших школьников со стёртой дизартрией нами было проведено исследование состояния навыка чтения среди учащихся третьих классов, обучающихся по программе общеобразовательной школы.

В результате диагностики было установлено, что средняя скорость чтения у детей с нарушением чтения заметно ниже установленных норм. При чтении учащиеся совершают большее количество ошибок, хуже осознают смысл прочитанного. Выразительность чтения находится на низком уровне.

На основе результатов исходной диагностики нами была организована логопедическая работа по преодолению нарушения чтения у детей младшего школьного возраста со стёртой дизартрией.

Коррекционная логопедическая работа предусматривала реализацию следующих этапов:

1. Развитие анализа структуры предложения.
2. Развитие слогового анализа и синтеза.
3. Развитие фонематического анализа и синтеза.
4. Работа по дифференциации фонем.

С помощью t-критерия Вилконсона мы выяснили, отличаются ли статистически достоверно друг от друга выборочные средних величин, принадлежащих к двум совокупностям. Выяснилось, что на контрольном этапе эксперимента уровень сформированности навыка чтения значительно выше, чем на констатирующем.

Анализ полученных данных свидетельствует о существенном изменении показателей сформированности навыка чтения детей младшего школьного возраста контрольном этапе. Таким образом, проведённая нами логопедическая работа способствует преодолению нарушения чтения у детей младшего школьного возраста со стёртой дизартрией.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, теоретический обзор источников по теме исследования позволил сделать следующие выводы:

1. Чтение - сложный психофизиологический процесс, в котором принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы.

Чтение начинается со зрительного восприятия, узнавания сходства и различия букв. На этой основе происходит соотношение букв с соответствующими звуками и осуществляется воспроизведение образа слова, его чтение.

2. В современной логопедии частичное расстройство процессов овладения чтением обозначается термином «дислексия», которое проявляется в многочисленных ошибках стойкого характера, обусловленных несформированностью психических функций, участвующих в процессе овладения чтением.

3. Как показывает практика особые сложности в овладении навыком чтения испытывают дети с таким дефектом речи как дизартрия. Основными причинами возникновения затруднений при обучении чтению у детей с дизартрией является недоразвитие фонематических процессов, полиморфные нарушения в звукопроизношении, бедный словарный запас, многочисленные ошибки при употреблении лексико-грамматических категорий, трудности в связной речи, при построении самостоятельных высказываний.

В процессе экспериментальной работы по коррекции нарушения чтения у младших школьников со стёртой дизартрией нами было проведено исследование состояния навыка чтения среди учащихся третьих классов, обучающихся по программе общеобразовательной школы.

В результате диагностики было установлено, что средняя скорость чтения у детей с нарушением чтения заметно ниже установленных норм. При чтении учащиеся совершают большее количество ошибок, хуже

осознают смысл прочитанного. Выразительность чтения находится на низком уровне.

На основе результатов исходной диагностики нами была организована логопедическая работа по преодолению нарушения чтения у детей младшего школьного возраста со стёртой дизартрией.

Коррекционная логопедическая работа предусматривала реализацию следующих этапов:

1. Развитие анализа структуры предложения. На первом этапе коррекционной работы проводились мероприятия по развитию анализа структуры предложения. Чтобы научить детей анализировать структуру предложения, мы использовали разнообразные приемы, например:

- определить границы предложения в тексте
- придумать предложение по сюжетной картинке и определить количество слов в нём
- придумать предложение с определённым количеством слов
- увеличить количество слов в предложении
- составить предложение из слов, данных в беспорядке
- составить предложения по нескольким картинкам, на которых изображён один и тот же предмет в разных ситуациях
- придумать предложение с определённым словом
- составить графическую схему предложения
- по графической схеме придумать предложение
- определить место слова в предложении

2. Развитие слогового анализа и синтеза. На втором этапе проводилась коррекционная работа по развитию слогового анализа и синтеза. Для усвоения навыков чтения и письма большое значение имеет умение разделять слово на составляющие его слоги.

3. Развитие фонематического анализа и синтеза. На третьем этапе проводилась работа по развитию фонематического анализа и синтеза.

Разложение слова на составляющие его фонемы представляет собой сложную психическую деятельность:

1. Выделение (узнавание) звука на фоне слова, т.е. определение наличия звука в слове.

2. Вычленение звука в начале, в конце слова. Определить первый и последний звук в слове, а также его место (начало, середина, конец слова).

3. Определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам. В период первоначального знакомства с такой элементарной единицей речи, как звук, нам помогали игровые ситуации, в которых использовалось звукоподражание. Например, игровая ситуация «Мухи в паутине» предоставляла возможность выделить отдельный звук [ж] и упражнять детей в его произношении. Звуковые упражнения в таких игровых ситуациях сочетались с физическими действиями, разнообразными движениями. Затем звук связывался с буквой.

4. Работа по дифференциации фонем. На четвертом этапе мы проводили работу по дифференциации фонем. В нашем случае нарушение дифференциации фонем проявлялось у учащихся в неусвоении букв, в заменах фонетически близких звуков при чтении. Формирование дифференциации звуков проводилось с опорой на различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный.

В логопедической работе мы учитывали, что совершенствование слухового различения звуков будет успешнее в том случае, если оно проводится в тесной связи с развитием фонематического анализа и синтеза.

В процессе экспериментальной работы по коррекции нарушения чтения у младших школьников со стёртой дизартрией нами была проведена повторная диагностика исследования состояния навыка чтения среди учащихся третьих классов, обучающихся по программе общеобразовательной школы. Обследование проводилось нами на базе

муниципального автономного общеобразовательного учреждения "Средней общеобразовательной школы № 94 г. Челябинска". Были обследованы 20 человек.

При чтении детьми текста повествовательного характера были получены следующие данные: при чтении повествовательного текста скорость была достаточно низкой, что свидетельствовало о выраженных нарушениях. Следует заметить, что выразительность чтения была отмечена крайне низкая. 40 % детей прочитали рассказ выразительно, в остальных случаях чтение было монотонным, скандированным, без соблюдения интонации.

При чтении рассказа-описания были получены следующие результаты: по сравнению с рассказом-повествованием скорость прочтения данного отрывка была выше, из чего можно сделать вывод о том, что рассказы-монологи с элементами описания детям читать было легче. Также было отмечено снижение ошибок технического чтения. Сознательность чтения у детей повысилась почти в 2 раза (с одного неверного ответа до 0,5 неверных ответов). Следует отметить также, что выразительность чтения осталась такой же низкой.

При чтении стихотворения были получены следующие результаты: в группе детей с нарушением чтения скорость чтения стиха показывает промежуточный результат, она ненамного отличается от показателей чтения рассказов. Показатели осознанности чтения неизменны по сравнению с предыдущим чтением. Также стоит отметить, что выразительность чтения у детей даже снизилась до 20 %, что говорит нам о затруднениях при чтении рифмованного текста и неумении улавливать ритм строф.

Таким образом, средняя скорость чтения у детей с дизартрией значительно выше, чем на констатирующем этапе. При чтении учащиеся совершают меньше ошибок, уже осознают смысл прочитанного. Выразительность чтения тоже повысилась.

Итак, с помощью t-критерия Вилконсона мы выяснили, отличаются ли статистически достоверно друг от друга выборочные средних величин, принадлежащих к двум совокупностям. Выяснилось, что на контрольном этапе эксперимента уровень сформированности навыка чтения значительно выше, чем на констатирующем. Анализ полученных данных свидетельствует о существенном изменении показателей сформированности навыка чтения детей младшего школьного возраста контрольном этапе. Таким образом, проведённая нами логопедическая работа способствует преодолению нарушения чтения у детей младшего школьного возраста со стёртой дизартрией.

Таким образом, цель исследования достигнута, а задачи решены.

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

Очень важно, чтобы ребенок слышал речь правильную, отчетливо звучащую, на примере которой формируется его собственная речь. Родители детей с дизартрией должны учитывать, что интенсивность речевого развития ребенка зависит от характера его общения со взрослыми.

Влияние семейного окружения, активное вмешательство в развитие ребенка создают необходимые предпосылки для формирования правильной речи. Участие родителей в ежедневных занятиях значительно сокращает сроки логопедической работы.

Педагоги и родители должны с вниманием относиться к самым незначительным успехам ребенка, положительно оценивать его усидчивость, старание. Если у ребенка речевые дефекты, он зачастую подвергается насмешкам сверстников, обидным замечаниям, в концертах и детских праздниках не участвует.

Ребенок обижен, он не чувствует себя равным среди других детей. Постепенно такой ребенок отдаляется от коллектива, замыкается в себе. Он старается отмолчаться или ответить односложно, не принимать участия в речевых играх. Задача логопеда совместно с родителями убедить ребенка в том, что речь можно исправить, можно помочь дошкольнику стать таким, как все. Важно заинтересовать ребенка так, чтобы ему самому захотелось участвовать в процессе коррекции речи.

А для этого занятия не должны быть скучными уроками, а интересной игрой. Логопедическая работа при дизартрии предусматривает обязательное включение родителей в коррекционную работу с ребёнком. Труд родителей по преодолению нарушений речи у детей незаменим.

Для успешного исправления речи детей родителям необходимо:

- 1) выполнять все рекомендации логопеда;
- 2) обеспечивать регулярное посещение ребенком логопедических занятий; выполнять с ребенком домашние задания;

3) осуществлять контроль за речью ребенка.

4) Для закрепления результатов логопедической работы дети нуждаются в постоянных домашних занятиях. Время занятий (15-20 мин) должно быть закреплено в режиме дня. Постоянное время занятий дисциплинирует ребенка, помогает усвоению учебного материала.

Желательно сообщать ребенку о том, какие задания он будет выполнять завтра. Занятия могут проводиться во время прогулок, поездок. Но некоторые виды занятий требуют обязательной спокойной деловой обстановки, а также отсутствия отвлекающих факторов. Необходимо приучать ребенка к самостоятельному выполнению заданий.

Не следует спешить, показывая, как нужно выполнять задание, даже если ребенок огорчен неудачей. Помощь ребенку должна носить своевременный и разумный характер. Необходимо определить, кто именно из взрослого окружения ребенка будет с ним заниматься по заданиям логопеда; необходимо выработать единые требования, которые будут предъявляться к ребенку. При получении задания внимательно ознакомьтесь с его содержанием, убедитесь в том, что оно понятно.

В случаях затруднений проконсультируйтесь с воспитателем или логопедом. Подберите наглядный или игровой материал, который вам потребуется для занятий. Продумайте, какой материал вы можете изготовить совместно с ребенком. Будьте терпеливы с ребенком, внимательны к нему во время занятий. Вы должны быть доброжелательны, участливы, но достаточно требовательны.

Стимулируйте ребенка к дальнейшей работе, поощряйте успехи, учите преодолевать трудности. Таким образом, мы сформулировали основные рекомендации по формированию речи у детей с дизартрией. Логопедическая работа при дизартрии предусматривает обязательное включение родителей и воспитателей в коррекционную работу с ребёнком.

Коррекционная работа должна проходить в несколько этапов. Коррекционная логопедическая работа предусматривала реализацию следующих этапов:

1. Развитие анализа структуры предложения. На первом этапе коррекционной работы проводились мероприятия по развитию анализа структуры предложения. Чтобы научить детей анализировать структуру предложения, мы использовали разнообразные приемы, например:

- определить границы предложения в тексте
- придумать предложение по сюжетной картинке и определить количество слов в нём
- придумать предложение с определённым количеством слов
- увеличить количество слов в предложении
- составить предложение из слов, данных в беспорядке

2. Развитие слогового анализа и синтеза. На втором этапе проводилась коррекционная работа по развитию слогового анализа и синтеза. Для усвоения навыков чтения и письма большое значение имеет умение разделять слово на составляющие его слоги.

3. Развитие фонематического анализа и синтеза. На третьем этапе проводилась работа по развитию фонематического анализа и синтеза. Разложение слова на составляющие его фонемы представляет собой сложную психическую деятельность:

1. Выделение (узнавание) звука на фоне слова, т.е. определение наличия звука в слове.

2. Вычленение звука в начале, в конце слова. Определить первый и последний звук в слове, а также его место (начало, середина, конец слова).

3. Определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам. В период первоначального знакомства с такой элементарной единицей речи, как звук, нам помогали игровые ситуации, в которых использовалось звукоподражание. Например, игровая ситуация «Мухи в паутине» предоставляла возможность выделить

отдельный звук [ж] и упражнять детей в его произношении. Звуковые упражнения в таких игровых ситуациях сочетались с физическими действиями, разнообразными движениями. Затем звук связывался с буквой.

4. Работа по дифференциации фонем. На четвертом этапе мы проводили работу по дифференциации фонем. В нашем случае нарушение дифференциации фонем проявлялось у учащихся в неусвоении букв, в заменах фонетически близких звуков при чтении. Формирование дифференциации звуков проводилось с опорой на различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный.

В качестве диагностического инструментария мы предлагаем использовать материалы исследований М.Н. Русецкой, Т.А. Алтуховой, Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной. Процесс исследования навыка чтения включает следующие этапы:

1 этап. Фронтальное обследование навыка чтения у учащихся в ходе урока. Целью данного этапа было предварительное выявление учащихся с проблемами в чтении.

2 этап. Углубленное исследование навыка чтения в группе учащихся, у которых были выявлены нарушения чтения. Для исследования навыка чтения каждому учащемуся из группы предлагались три текста различной структуры: рассказ-диалог («Кошка Маруся» Е.И. Чарушин), рассказ-монолог («Как я ловил раков» А.Н. Корнев) и стихотворение («Федорино горе» К.И. Чуковский). Тексты рассказов представлены в приложении 1. После прочтения предлагалось ответить на вопросы по содержанию текстов.

3 этап. Анализ полученных результатов. Далее нами был проведен анализ работы и подведены результаты, которые отражали следующие параметры чтения: скорость, правильность, сознательность, выразительность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айнетдинова И. Г. Особенности механизмов письменной речи у детей (теоретический аспект) [Текст] / И. Г. Айнетдинова, Н. М. Трубникова // Специальное образование. – 2008. – №2. – С. 9-17.
2. Аксенова, А. К. Дидактические игры на уроках чтения в 1 – 4 классах вспомогательной школы [Текст] : учеб. пособие / А. К. Аксенова, Э. В. Якубовская. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.
3. Ананьев, Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом [Текст] / Б. Г. Ананьев. – Известия АПН РСФСР, 1955. – № 70. – 106 с.
4. Аманатова М. М. Обзор нарушений чтения и письма у учащихся общеобразовательных школ // Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения: Материалы II международной конференции Российской ассоциации дислексии. М.: МСГИ, 2016. -С.10-13
5. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии / Е.Ф. Архипова.– М., 2018 .-370с.
6. Ахутина Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников: методическое пособие / Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова. – М.: В. Секачев.- 2008. -180с.
7. Ахутина, Т. В. Чтение, письмо, решение математических задач представляют собой высшие психические функции [Текст] / Т. В. Ахутина // Коммерсантъ Наука. – 2014. – №6. – С. 24-31.
8. Башмакова С.Б. Современные исследования дизартрии в отечественной и зарубежной логопедии // Научно-методический
9. Белякова Л. И. Логопедия. Дизартрия / Л.И. Белякова. - М.: Владос, 2018. - 385 с. электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 17. – С. 818–822.

10. Блудов А.А. Дизартрия.NET. Лечение нарушений произношения у детей и взрослых / А.А. Блудов, Н.В. Белова. - М.: Наука и техника, 2017. - 160 с.
11. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. / Л.И. Божович.- М.: МПА, 2015. - 324 с.
12. Боскис Р. И. Нарушение письма при некоторых расстройствах артикуляции у детей [Текст] / Р. И. Боскис // Известия АПН РСФСР. – 2011. – №15. – С. 167-191.
13. Винарская Е. Н. Дизартрия / Е.Н. Винарская. - Москва: АСТ: Астрель, 2019. -141 с.
14. Винифатьева, Н. В. Наглядный материал по формированию предпосылок оптически грамотного чтения и письма у детей с речевой патологией на материале букв [Текст] / Н. В. Винифатьева, Е. А. Михайлова, Л. А. Соколова, Е. В. Слободенюк. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 112 с.
15. Воронина Т. П. Дислексия, или Почему ребенок плохо читает? / Т.П. Воронина. - Москва: Мир, 2015. - 468 с.
16. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С.Выготский // Мысль и слово. - М.: Лабиринт, 2015. – 560 с.
17. Глаголева Е. А. Преодоление трудностей при обучении младших школьников чтению и письму [Текст] / Е. А. Глаголева. // Журнал воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2003. – № 4 – С. 52-57.
18. Егоров Т. Г. Очерки психологии обучения детей чтению [Текст] / Т. Г. Егоров // Исследование чтения и грамотности в психологическом институте за сто лет. Хрестоматия / гл. ред. Н. Л. Карпова. – М., 2013. – С. 132-135.
19. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров. - Санкт-Петербург: изд-во КАРО, 2006. – 296 с.

20. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст] / Л. Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 2011. – 224 с.

21. Зайцев В. Н. Резервы обучения чтению [Текст] / В. Н. Зайцев. – М.: Просвещение, 2011. – 32 с.

22. Калягин В. А. Логопсихология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова – М.: Академия, 2006. – 320 с.

23. Карелина И.Б. Дифференциальная диагностика стертых форм дизартрии и сложной дислалии / И.Б. Карелина// Дефектология.- 2016.- №5.- с.10-13.

24. Каше Г. А. Нарушения чтения и письма как проявления системного недоразвития звуковой стороны речи у детей [Текст] / Г. А. Каше, Р. И. Шустфер // Методы коррекции нарушений звуковой стороны речи у детей. – М., 2009. – С. 192-198.

25. Киселева В.А. Диагностика и коррекция стертой формы дизартрии / В.А. Киселева. – М.:Просвещение, 2017.-240 с.

26. Киселева, Н. Ю. Чтение учащихся с речевыми нарушениями: от навыка к деятельности [Текст] / Н. Ю. Киселева. – М. : Перо, 2016. – 134 с.

27. Климанова Л. Ф. Обучению чтению в начальных классах [Текст] / Л. Ф. Климанова // Журнал начальная школа. – 2000. – № 8. – С. 36-41.

28. Кобзарева Л. Г. Ранняя диагностика нарушения чтения и его коррекция [Текст]: учеб. метод. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л. Г. Кобзарева, Т. И. Кузьмина – Воронеж.: Учитель, 2000. – 120 с.

29. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. /А.Н.Корнев. СПб.: Издательский дом «МиМ», 2017.- 286 с.

30. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст] / Р. И. Лалаева. – М.: Владос, 2018. – С.153-165.

31. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р. Е. Левина. - М. : Просвещение, 2017. – С. 62-67.
32. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды / А.А. Леонтьев. - М.:МПСИ,2015. - 534 с.
33. Логопедия: методические традиции и новаторство / Под. ред С.Н. Шаховской, Т.В. Волосовец. – М.: Издательство Московского психолого-социального института.- 2013.- 460с.
34. Лопатина Л. В. Дифференциальная диагностика стертой дизартрии и функциональных расстройств звукопроизношения / Л.В. Лопатина. – С.-Пб., 2010. – с. 177-182.
35. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. / А.Р. Лурия. СПб.: Питер, 2014. - 320 с.
36. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии [Текст] / Е. М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 2012. – 95 с.
37. Милостивенко Л. Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей [Текст] / Л. Г. Милостивенко. – СПб.: Стройлеспечать, 2015. – 64 с.
38. Пальченко И. Г. Система упражнений для развития навыка чтения у детей [Текст] / И. Г. Пальченко, И. Т. Федоренко. – Луганск. : Альма-матер, 2019. – 55 с.
39. Приходько О. Г. Дизартрические нарушения речи у детей раннего и дошкольного возраста / О. Г. Приходько // Специальное образование. – 2010. – №2. – С. 68-81.
40. Расстройства речи и методы их устранения. / Под ред. С. С. Ляпидевского, С. Н. Шаховской. - М.: Дело, 2015. - 342 с.
41. . Репина З. А. Нарушения письма у школьников с ринолалией [Текст] : учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп / З. А. Репина. – Екатеринбург. : Урал, гос. пед, ун-т, 2009. – 90 с

42. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн - СПб: «Питер», 2016. - 712 с.
43. Садовникова И. Н. Дисграфия, дислексия. Технология преодоления / И.Н. Садовникова. - М.: Парадигма, 2012. - 280 с.
44. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / И. Н. Садовникова. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 256 с.
45. Селиверстов В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда. – М.: ВЛАДОС, 2015. - 287 с.
46. Соботович Е.Ф. Проявление стертых дизартрий и методы их диагностики / Е. Ф. Соботович, А. Ф. Чернопольская // Хрестоматия по логопедии/ под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. - М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2017. - В 2 тт. Т. II. - С. 208-213.
47. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты [Текст] : учеб.-метод. пособие / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург, : Урал. гос. пед. унт. , 2018. – 51 с.
48. Филатова И. А. Подготовка к обучению грамоте дошкольников с речевой патологией [Текст]: учебно-методическое пособие / И. А. Филатова, З. В. Поливара. – Тюмень.: Тюменский гос. ун-т, 2002. – 45 с.
49. Филичева Т. Б. Основы логопедии [Текст] : Учеб. пособие для студ. пед. институтов / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 2009. – 223 с.
50. Хватцев М. Е. Логопедия [Текст] / М. Е. Хватцев. – М. : Владос, 2009. – 272 с.
51. Хрестоматия по логопедии: 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, 2007. - 656 с.

52. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: Нарушение и восстановление: Учебное пособие. / Л.С.Цветкова. - М.: «МОДЭК», 2015. -300 с.

53. Чиркина Г. В. Методы обследования речи детей [Текст]: Пособие по диагностике речевых нарушений / Г. В. Чиркина. – М. : Аркти, 2013. – 240 с.

54. Чиркина Г. В. Основы логопедической работы с детьми [Текст] : учеб. пособие для логопедов, воспитателей дет. садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Г. В. Чиркина / под ред. 68 Г. В. Чиркиной. – М. : Аркти, 2015. – 240 с.

55. Чиркина Г. В. Современные тенденции в изучении дислексии у детей / Г.В. Чиркина // Дефектология, 2015, С. 89 – 93.

56. Шереметьева Е. В. Особенности читательских компетенций младших школьников с минимальными дизартрическими расстройствами [Текст] / Е. В. Шереметьева // Образование: традиции и инновации: Материалы IV Международной научно-практической конференции. – Прага, 2014. – С. 139-143.

57. Эльконин Д. Б. Развитие речи и обучение чтению. Развитие собственной активной речи ребенка [Текст] / Д. Б. Эльконин // Исследование чтения и грамотности в психологическом институте за сто лет. Хрестоматия. – М., 2013. – С. 234-247

58. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся [Текст] / Д. Б. Эльконин / Под ред. В. В. Давыдова, Т. А. Нежной. – М. : Интор, 2018. – 112 с.

59. Ястребова А. В. Дифференцированный подход к проявлениям нарушения чтения и письма у учащихся общеобразовательных школ [Текст] / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина. – М. : Сфера, 2008. – 176 с.

60. Яструбинская Е.А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста/ Е.А. Яструбинская // Логопедия.-2014.-№ 2.- С.60 – 70.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Диагностические тексты

«Кошка Маруська» Чарушин Е.И.

У деревенского охотника Никиты Ивановича Пистончикова жила пестрая кошка Маруська. Плешивая кошка, худая, тощая, потому что Никита Иванович ее очень плохо кормил.

Весной кошка Маруська с голоду стала ходить в лес на охоту.

Потихоньку, крадучись, чтобы деревенские собаки ее не видели, уйдет она из деревни и охотится в лесу. То мышку поймает, то изловит какую-нибудь птицу.

Пошла она так однажды охотиться, да и осталась совсем жить в лесу.

Скоро кошка Маруська потолстела, похорошела, гладкой стала. Ходит по лесу, как разбойник, гнезда разоряет, — живет в свое удовольствие.

А хозяин ее — Никита Иванович Пистончиков — о ней совсем забыл.

Но вот пришла осень. Птицы из лесу улетели. Только мыши остались на добычу кошке Маруське.

Потом и настоящая зима настала. Мыши стали жить под снегом. Редко-редко, когда выбегут. Пробегут поверху немного и опять уйдут в свои подснежные ходы-переходы.

Плохо тут пришлось Маруське. И холодно, и голодно. Как прокормиться?

Стала устраивать засады. Залезет на дерево и лежит на суку: ждет, не пробежит ли под деревом мышка или заяц. А если пробежит, Маруська тогда сверху и кинется.

Недобычливая такая охота. Отощала кошка, похудела, стала злющей-презлющей, как дикий зверь.

Однажды Никита Иванович собрался на охоту. Надел заячью шапку-ушанку, овчинный полушубок, взял ружье, взял мешок для добычи и пошел на лыжах в лес. Идет он по лесу и разные звериные следы разбирает.

Вот заяц прыгал — наследил, вот лиса прошла, а вот белка от дерева к дереву проскакала.

Проходит он мимо высокой толстой ели, и вдруг как свалится ему прямо на голову какой-то зверь. Когтями его заячью шапку рвет, шипит, ворчит.

Никита хватить зверя обеими руками — так вместе с шапкой и снял с головы. Хотел бросить зверя наземь — глядит: да это его пестрая кошка Маруська! Тощая-претощая, одна кожа да кости.

— Эх ты, — засмеялся Никита Иванович, — горе-охотник! Заячью шапку с зайцем спутала.

Пожалел он ее, принес домой и с тех пор стал кормить как следует.

«Как я ловил раков» А.Н. Корнев

В нашей деревне текут два ручейка. В них живет много раков. Мальчишки ловят их руками под камнями, в дырах между корнями или под берегом. Потом они варят их и лакомятся ими. Одного рака я получил от моего друга, и он мне очень понравился, был очень вкусный.

Мне тоже захотелось ловить раков. Но легко сказать, а трудно сделать. У раков есть свое оружие — клешни, которыми они щиплются как следует. Кроме того, я боялся сунуть руку в дыру между корнями. Ведь можно прикоснуться к лягушке или даже к змее! Мой друг посоветовал мне, как можно ловить раков совсем по-другому...

Нужно привязать на длинную палку тухлое мясо. Рак крепко схватит мясо, и затем его легко вытащить из воды, как рыбу на удочке. Этот способ мне очень понравился, и поэтому я подготовил все нужные вещи. В пруду я нашел глубокое место и сунул палку в воду.

Сижусь спокойно. Вода чистая, но раков я не видел нигде. Вдруг я заметил усы, потом глаза и клешни, наконец, весь рак медленно вылез к мясу. Потом схватил мясо клешнями и разорвал его челюстями. Я очень осторожно вытянул свою удочку из воды, и рак лежит на траве.

Но некоторые раки были более осторожными. Когда палка-удочка дрожала, рак сразу ее отпускал и задом плыл в нору.

Отгадайте, почему задом? Но все-таки я наловил много раков. Мама их сварила. Какими они были красными! И очень вкусными!

«Федорино горе» К.И. Чуковский

Скачет сито по полям,
А корыто по лугам.
За лопатую метла
Вдоль по улице пошла.

Топоры-то, топоры
Так и сыплются с горы.
Испугалась коза,
Растопырила глаза:
«Что такое? Почему?
Ничего я не пойму».

Но, как чёрная железная нога,
Побежала, поскакала кочерга.
И помчались по улице ножи:
«Эй, держи, держи, держи, держи, держи!»

И кастрюля на бегу
Закричала утюгу:

«Я бегу, бегу, бегу,
Удержаться не могу!»

Вот и чайник за кофейником бежит,
Тараторит, тараторит, дребезжит...
Утюги бегут покрякивают,
Через лужи, через лужи перескакивают.

А за ними блюдца, блюдца —
Дзынь-ля-ля! Дзынь-ля-ля!
Вдоль по улице несутся —
Дзынь-ля-ля! Дзынь-ля-ля!

На стаканы — дзынь!- натываются,
И стаканы — дзынь!- разбиваются.
И бежит, бренчит, стучит сковорода:
«Вы куда? куда? куда? куда? куда?»
А за нею вилки,
Рюмки да бутылки,
Чашки да ложки
Скачут по дорожке.

Из окошка вывалился стол
И пошёл, пошёл, пошёл, пошёл, пошёл...
А на нём, а на нём,
Как на лошади верхом,
Самоварище сидит
И товарищам кричит:
«Уходите, бегите, спасайтесь!»
И в железную трубу:
«Бу-бу-бу! Бу-бу-бу!»

А за ними вдоль забора
Скачет бабушка Федора:
«Ой-ой-ой! Ой-ой-ой!
Воротитесь домой!»

Но ответило корыто:
«На Федору я сердито!»
И сказала кочерга:
«Я Федоре не слуга!»

А фарфоровые блюдца
Над Федорою смеются:
«Никогда мы, никогда

Не воротимся сюда!»

Тут Федорины коты
Расфуфырили хвосты,
Побежали во всю прыть.
Чтоб посуду воротить:

«Эй вы, глупые тарелки,
Что вы скачете, как белки?
Вам ли бегать за воротами
С воробьями желторотыми?
Вы в канаву упадёте,
Вы утонете в болоте.
Не ходите, погодите,
Воротитесь домой!»

Но тарелки вьются-вьются,
А Федоре не даются:
«Лучше в поле пропадём,
А к Федоре не пойдём!»

Мимо курица бежала
И посуду увидала:
«Куд-куда! Куд-куда!
Вы откуда и куда?!»

И ответила посуда:
«Было нам у бабы худо,
Не любила нас она,
Била, била нас она,
Запылила, закоптила,
Загубила нас она!»
«Ко-ко-ко! Ко-ко-ко!
Жить вам было нелегко!»
«Да, промолвил медный таз,
Погляди-ка ты на нас:
Мы поломаны, побиты,
Мы помоями облиты.
Загляни-ка ты в кадушку —
И увидишь там лягушку.
Загляни-ка ты в ушат —
Тараканы там кишат,

Оттого-то мы от бабы
Убежали, как от жабы,

И гуляем по полям,
По болотам, по лугам,
А к неряхе — замарахе
Не воротимся!»

И они побежали лесочком,
Поскакали по пням и по кочкам.
А бедная баба одна,
И плачет, и плачет она.

Села бы баба за стол,
Да стол за ворота ушёл.
Сварила бы баба щи,
Да кастрюлю, поди, поищи!
И чашки ушли, и стаканы,
Остались одни тараканы.
Ой, горе Федоре,
Горе!

А посуда вперед и вперед
По полям, по болотам идёт.
И чайник шепнул утюгу:
«Я дальше идти не могу».
И заплакали блюда:
«Не лучше ль вернуться?»
И зарыдало корыто:
«Увы, я разбито, разбито!»

Но блюдо сказало: «Гляди,
Кто это там позади?»
И видят: за ними из тёмного бора
Идёт-ковыляет Федора.
Но чудо случилось с ней:
Стала Федора добрей.
Тихо за ними идёт
И тихую песню поёт:
«Ой, вы, бедные сиротки мои,
Утюги и сковородки мои!
Вы подите-ка, немытые, домой,
Я водою вас умою ключевой.
Я почищу вас песочком,
Окачу вас кипяточком,

И вы будете опять,
Словно солнышко, сиять,

А поганых тараканов я повыведу,
Прусаков и пауков я повымету!»
И сказала скалка:
«Мне Федору жалко».
И сказала чашка:
«Ах, она бедняжка!»
И сказали блюда
«Надо бы вернуться!»
И сказали утюги:
«Мы Федоре не враги!»

Долго, долго целовала
И ласкала их она,
Поливала, умывала.
Полоскала их она.
«Уж не буду, уж не буду
Я посуду обижать.
Буду, буду я посуду
И любить и уважать!»
Засмеялись кастрюли,
Самовару подмигнули:
«Ну, Федора, так и быть,
Рады мы тебя простить!»
Полетели,
Зазвенели
Да к Федоре прямо в печь!
Стали жарить, стали печь,-
Будут, будут у Федоры и блины и пироги!
А метла-то, а метла — весела —
Заплясала, заиграла, замела,
Ни пылинки у Федоры не оставила.
И обрадовались блюда:
Дзынь-ля-ля! Дзынь-ля-ля!
И танцуют и смеются —
Дзынь-ля-ля! Дзынь-ля-ля!

А на белой табуреточке
Да на вышитой салфеточке
Самовар стоит,
Словно жар горит,
И пытит, и на бабу поглядывает:
«Я Федорушку прощаю,

Сладким чаем угощаю.
Кушай, кушай, Федора Егоровна!»

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

1. Развитие анализа структуры предложения

1. Определить границы предложения в тексте.

Осень.

Желтеют на деревьях листья. Часто дует ветер и идет дождь Становится холоднее Птицы летят в теплые края

2. Придумать предложение по сюжетной картинке и определить количество слов в нем.



3. Сосчитать сколько слов в предложении (устно):

Стало холодно.

Мама варит суп.

Идет дождь.

Котенок спит на крыльце.

Папа купил воздушные шарик.

Громко гудит паровоз.

4. Придумать предложение в четыре слова; из двух слов.

5. Указать на каком месте стоит каждое слово в предложении:

Мы идем гулять.

Собака лежит возле домика.

Чайник закипел.

Очень ярко светит солнце.

6. Составить предложения по данному образцу: Юра ловит мячик.

Папа пишет ... Курица снесла... Корова пьет... Лошадь везет ... Волк унес...

7. Придумать к каждой схеме предложение.

----- . ----- . ----- .

8. Составить предложения из слов, данных вразбивку:

грядке, на, огурцы, растут;

по, лев, клетке, ходит;

с, ручьи, бегут, быстрые, гор;

Ученик прослушивает ряд слов и устно, а затем письменно составляет из них предложение. Далее предлагается проанализировать содержание предложения.

9. Составить предложения по нескольким картинкам, на которых изображен один и тот же предмет в различных ситуациях (мяч лежит на полке, на мяч села муха, мальчик играет мячом). Дети придумывают предложения по картинкам. Затем называют предложения, в котором слово находится первым в предложении, затем предложение, в котором это слово на втором месте, далее - на третьем месте.



10. Увеличить количество слов в предложении.

Я рисую картину. Бабушка вяжет Маше шарф. Ученики идут. Сколько стало слов в предложении?

11. Придумать предложение со словом собака, дорога, малина и т.д.

12. Определить место слова в предложении (какое по счету) указанное слово:

Оля хочет стать врачом. Какое по счету слово «стать»?

13. Вставить в предложения подходящие по смыслу слова. Найти главные слова в предложении. Поставить к ним вопросы.

Мама шьет Ежик тащит Мама зовет Птица поймала Воробей клюет Муравей тащит Машинист ведет Ласточка вьет
Курица несет Портниха шьет

14. Вставить пропущенные слова в предложения. Произнести предложения целиком. Назвать главные слова в предложении. Поставить к ним вопросы.

а) Ветер ... деревья. Дождь ... землю. Град ... огурцы. Оля ... ватрушки.
Марина ... журнал. Рита ... кур. Саша ... козу. Верблюд ... колючки.
Обезьяна ... бананы. Снег ... поля.

б) ... пасет стадо. ... помогают малышам. ... читает газету. ... стирает белье.
... взвешивает продукты. ... выбивает чеки. ... лечит больного. ... пишет письмо. ... разносит письма. ... созывает цыплят.

15. Прослушать стихотворение. Определить, сколько предложений в стихотворении. В каждом предложении выделить главные слова, поставить к ним вопросы.

Вот настала осень.

Часто дождь идет.

Солнце мало греет.

Ветер листья рвет.

16. Прослушать предложения и, если надо, исправить их.

Собака грызет капусту. Заяц грызет кость. Каменщик строит гнездо. Аист строит дом. Рыбак плетет паутину. Паук плетет сети. Корова дает щетину. Свинья дает молоко. Волк ищет нефть. Геолог ищет добычу.

17. Поднять карточку с точкой, если предложение закончено.

Зрители смотрят Часы остановились. Поезд прибыл. Коршун схватил
... . Космонавты приземлились. Дождик смочил Ветер сломал
Вишни созрели. Журчит ручеек. Птицы собираются Почтальон принес
. . . . Снег покрыл

18. Прослушать тексты, поднять карточку с точкой, если предложение закончено. (Логопед произносит предложения с правильной интонационной законченностью.)

День рождения.

У Марины гости. Ей сегодня исполняется десять лет. Бабушка испекла пирог. Папа купил конфеты. Дедушка принес фрукты. Подруги подарили Марине книги.

Дежурные.

Сегодня дежурит наша звездочка. Полюют цветы Коля и Маша. Вымоет доску Рита. Пол подметет Алеша. Всем найдется работа.

Запасливый еж.

В лесу жил еж. Ночью он приходил в сад. В саду еж находил яблоки. Яблоки он накалывал на иголки. Еж складывал яблоки в норке. Он заготавливал корм на зиму.

2. Развитие слогового анализа и синтеза

- Придумать слова с двумя или тремя слогами.
- Придумать слово с определённым слогом в начале слова, например со слогом *ма*.
- Придумать слово с определённым слогом в конце слова, например со слогом *ка*.
- Определить количество слогов в названиях картинок (без предварительного их воспроизведения).
- Поднять цифру (1, 2, 3) в соответствии с количеством слогов в названии картинки. Логопед показывает картинки, не называя их.
- По сюжетной картинке (без предварительного называния предметов) назвать слово из одного, двух или трёх слогов.

Полезными также являются упражнения по составлению слогов из букв разрезной азбуки, запись слогов.

1. Составить слоги из букв разрезной азбуки. Предлагаются слоги различной структуры: ма, ах, со, ом, кра, аст, мы, зом, тра.

2. Изменить порядок букв в слого. Назвать полученный слог. Логопед читает слог, дети воспроизводят буквы слога в обратной последовательности. Например: су – ус, ам – ма.

А) ух, ам, ор, ан, ум, ок;

Б) на, ма, но, со, ку, лу, ны, ми.

3. Работа по таблицам:

chudo-udo.info

СЛОГОВАЯ ТАБЛИЦА
ЗАКРЫТЫХ СЛогов ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ

	А	О	И	У	Ы	Э	Я	Е	Ю
М	МА	МО	МИ	МУ	МЫ	МЕ	МЯ	МЕ	МЮ
П	ПА	ПО	ПИ	ПУ	ПЫ	ПЕ	ПЯ	ПЕ	ПЮ
Б	БА	БО	БИ	БУ	БЫ	БЕ	БЯ	БЕ	БЮ
Н	НА	НО	НИ	НУ	НЫ	НЕ	НЯ	НЕ	НЮ
Т	ТА	ТО	ТИ	ТУ	ТЫ	ТЕ	ТЯ	ТЕ	ТЮ
В	ВА	ВО	ВИ	ВУ	ВЫ	ВЕ	ВЯ	ВЕ	ВЮ
Д	ДА	ДО	ДИ	ДУ	ДЫ	ДЕ	ДЯ	ДЕ	ДЮ
Ф	ФА	ФО	ФИ	ФУ	ФЫ	ФЕ	ФЯ	ФЕ	ФЮ
С	СА	СО	СИ	СУ	СЫ	СЕ	СЯ	СЕ	СЮ
К	КА	КО	КИ	КУ	КЫ	КЕ	КЯ	КЕ	КЮ
Г	ГА	ГО	ГИ	ГУ	ГЫ	ГЕ	ГЯ	ГЕ	ГЮ
Х	ХА	ХО	ХИ	ХУ	ХЫ	ХЕ	ХЯ	ХЕ	ХЮ
З	ЗА	ЗО	ЗИ	ЗУ	ЗЫ	ЗЕ	ЗЯ	ЗЕ	ЗЮ
Ш	ША	ШО	ШИ	ШУ	ШЫ	ШЕ	ШЯ	ШЕ	ШЮ
Ж	ЖА	ЖО	ЖИ	ЖУ	ЖЫ	ЖЕ	ЖЯ	ЖЕ	ЖЮ
Л	ЛА	ЛО	ЛИ	ЛУ	ЛЫ	ЛЕ	ЛЯ	ЛЕ	ЛЮ
Р	РА	РО	РИ	РУ	РЫ	РЕ	РЯ	РЕ	РЮ
Я	ЯА	ЯО	ЯИ	ЯУ	ЯЫ	ЯЕ	ЯЯ	ЯЕ	ЯЮ
Ч	ЧА	ЧО	ЧИ	ЧУ	ЧЫ	ЧЕ	ЧЯ	ЧЕ	ЧЮ
Щ	ЩА	ЩО	ЩИ	ЩУ	ЩЫ	ЩЕ	ЩЯ	ЩЕ	ЩЮ
Ц	ЦА	ЦО	ЦИ	ЦУ	ЦЫ	ЦЕ	ЦЯ	ЦЕ	ЦЮ

chudo-udo.info

chudo-udo.info

СЛОГОВЫЕ ТАБЛИЦЫ
ПО БУКВАРИО Н. ЖУКОВОЙ

	а	у	о	ы	и	е	я	ю	ё
м	ма	му	мо	мы	ми	ме	мя	мо	ме
с	са	су	со	сы	си	се	ся	со	се
х	ха	ху	хо	хы	хи	хе	хя	хе	хё
р	ра	ру	ро	ры	ри	ре	ря	ре	рё
ш	ша	шу	шо	шы	ши	ше	шя	ше	шё
л	ла	лу	ло	лы	ли	ле	ля	ле	лё
н	на	ну	но	ны	ни	не	ня	не	нё
к	ка	ку	ко	кы	ки	ке	кя	ке	кё
т	та	ту	то	ты	ти	те	тя	те	тё
п	па	пу	по	пы	пи	пе	пя	пе	пё
з	за	зу	зо	зы	зи	зе	зя	зе	зё
г	га	гу	го	гы	ги	ге	гя	ге	гё
ж	жа	жу	жо	жы	жи	же	жя	же	жё
д	да	ду	до	ды	ди	де	дя	де	дё
б	ба	бу	бо	бы	би	бе	бя	бе	бё
ж	жа	жу	жо	жы	жи	же	жя	же	жё
ч	ча	чу	чо	чы	чи	че	чя	че	чё
ц	ца	цу	цо	цы	ци	це	ця	це	цё
ш	ша	шу	шо	шы	ши	ше	шя	ше	шё

chudo-udo.info

4. Логопед называет буквы в определённом порядке и даёт задание назвать слог.

5. Составить из букв разрезной азбуки пары слогов, состоящих из одинаковых звуков: мо – ом, ша – аш, ур – ру, мы – ым.

6. Записать только слоги, начинающиеся с гласного звука.

7. Записать только слоги, которые оканчиваются гласным звуком.

8. Записать под диктовку открытые и закрытые слоги.

3. Развитие фонематического анализа и синтеза

Примерные задания по выделению звука «Р» на фоне слова.

1. Поднять руку или карточку с буквой «р», если в слове имеется звук «р». Слова называет логопед. Примерные слова: рама, нос, рыбак,

шапка, санки, рак, книга, арбуз, крыша, стол, топор, ромашка, собака, тигр, трава, карман, забор, ножницы, корова, марка, помидор.

2. Отобрать предметные картинки, в названии которых есть звук «р».

3. По сюжетной картинке назвать слова со звуков «р».

4. Придумать слова со звуком «р».

5. Назвать животных, овощи, фрукты, растения, посуду или игрушки, в названии которых есть звук «р».

6. Добавить слог со звуком «р», чтобы получилось слово. Например: го...(ра), ко...(ра), вед...(ро), ша...(ры), топо...(ры), забо...(ры), кома...(ры). Логопед предлагает детям назвать всё слово, определить в каком слоге указанный звук – во втором или в третьем; затем произнести всё слово, уточнить место звука в слове.

7. Логопед произносит слова. Дети пишут букву «р» в тетради, если в слове есть звук «р». Если в слове нет звука «р», то ставят черточку. Предъявляются слова, в которых звук произносится в начале, середине и конце слова.

8. Дополнить предложение словами, в которых содержится звук «р» с опорой на картинки. Например, логопед называет часть предложения, а ученики выбирают картинку на звук «р» и дополняют предложение соответствующими словами: Мама посадила на грядке...(свёкла, лук, морковь). Вначале ребёнок произносит недостающее слово, а затем всё предложение полностью.

9. Игра в лото. Детям предлагаются карточки с картинками на слова, включающие звук «р» и не имеющие его, а также цветные квадратики с буквой «р». Логопед называет слова, дети находят на карточке соответствующую картинку, определяют, есть ли в названии звук «р» и закрывают картинку квадратиком с буквой «р», если в слове есть звук «р», и цветным квадратиком – если в слове нет данного звука.

Примерные задания по определению места звука «л» в слове:

1. Разложить в три ряда картинки, в названии которых есть звук «л»: в один ряд положить картинки, в названии которых звук слышится в начале слова, в другой – в середине, в третий – в конце. Примерные картинки: лампа, лыжи, пол, стол, стул, луковица, полка, палка, голубь, мыло, пенал, лодка, лось.

2. Подобрать слова, в которых звук «л» в начале слова.

3. Подобрать слова, в которых звук «л» в конце слова.

4. Подобрать слова, в которых звук «л» в середине слова.

5. Назвать животных, овощи, растения, цветы, названия которых начинаются на звук «л».

6. Назвать животных, овощи, растения, цветы, посуду или игрушки, в названии которых звук «л» в конце или в середине слова.

7. По сюжетной картинке подобрать слова, которые начинаются со звука «л».

8. Игра «Светофор». Логопед называет слова. Ученики ставят фишки на левую красную, желтую или зелёную правую часть полоски, в зависимости от того, где слышится заданный звук в слове.

9. Игра в лото. Предлагаются карточки с картинками на звук «л» и картонные полоски, разделенные на три части. На одной трети полоски (в начале, середине или в конце) написана буква. В ходе игры логопед называет слова. Ученики определяют место звука и закрывают картинки соответствующей полоской.

Виды работ по закреплению функции фонематического анализа:

1. Составить слова различной звукослоговой структуры из букв разрезной азбуки: дом, мак, рот, муха, сани, лапы, банка, кошка, марка, крот, стол, волк, крыша, спина, крышка, спинка, канава, капуста и др.

2. Вставить в данные слова пропущенные буквы: руч...а, кры...а, с...ин...а, но...ни...ы.

3. Подобрать слова, где заданный звук был бы на первом, втором, третьем месте. Например, придумать слова, в которых звук «к» был бы на первом (кот), втором (окно), на третьем месте (мак).

4. Выбрать из предложения слова с определённым количеством звуков и записать их.

5. Добавить 1, 2, 3, 4 звука к одному и тому же слогу так, чтобы получились разные слова. Например, па- - пар, пары, парад, паруса.

6. Подобрать слова с определённым количеством звуков, например с тремя звуками (дом, дым, рак, мак), с четырьмя звуками (роза, рама, лапа, козы), с пятью звуками (кошка, сахар, банка).

7. Выбрать предметные картинки, в названии которых есть определённое количество звуков.

8. По сюжетной картинке подобрать слова с определённым количеством звуков.

9. Подобрать слова на каждый звук, составляющий исходное слово. Слово записывается на доске:

	к	о	ш	к
а	кот	он	шар	ком
аист	каша	окна	шуба	коза
астра	конь	осень	шалаш	крыша
арбуз	камень	ослик	шиповник	крышка
автобус				

10. Преобразовать слова:

А) добавляя звук в начале слова. Логопед задаёт вопрос: «Какое получится слово, если к данному слову добавить один звук (в начале слова)?» Примерные слова: рот – крот, мех – смех, челка – пчелка, Оля –

Коля, Аня – Ваня, осы – косы, луг – плуг, игры – тигры, дочка – удочка, еда – беда, пушка – опушка;

Б) добавляя звук в конце слова. Примерные слова: бок – бокс, вол – волк, пар – парк, пол – полк, стол – столб, лис – лист;

В) изменяя один звук слова (цепочка слов): сом – сок – сук – суп – сух – сох – сор – сыр – сын – сон;

Г) переставляя звуки:

пила – липа	камп – парк	кот – кто
палка – лапка	гора – кора	дар – рад
кукла – кулак	рыбак – рыбка	мода – дома
волос – слово	ручка – круча	Мара – рама

11. Какие слова можно составить из букв слова: ствол (стол, вол)?

12. От записанного на доске слова образовать цепочку слов таким образом, чтобы каждое последующее слово начиналось с последнего звука предыдущего: дом – мак – кот – топор – рот...

13. Игра в кубик. На гранях кубика различное число точек. Дети бросают кубик и придумывают слово, состоящее из количества звуков в соответствии с количеством точек на грани кубика.

14. Слово – загадка. На доске пишется первая буква слова, вместо остальных букв ставятся точки. Ученики отгадывают записанное слово. Например: к... (крыша).

15. Назвать слово, в котором буквы расположены в обратном порядке:

нос – сон	лес – сел	сор – рос
кот – ток	дар – рад	топ – пот

16. Заполнить схему. Например:

В левой части схемы дети записывают слова, заканчивающиеся на звук «р», а в правой части – слова, начинающиеся со звука «р».

17. Вписать буквы в кружочки. Например, вписать в данные кружочки третью букву следующих слов (можно предложить картинки): рак, санки, спинка, нога, трава. Назвать слово, которое получится (книга).

18. Назвать общий звук в словах, записать соответствующую букву. Прочитать слово, которое получится из выделенных звуков:

Луна – стол – л

Кино – игла – и

Лампа – мышь – м

Окна – дом – о

Нос – Анна – н

19. Вписать недостающие первые три буквы в названия предметов на схеме. Предлагаются картинки: ложка, линейка, лейка, лапка, лавка, вилка, кошка, банка, мишка, сорока, майка, мишка, мешок, лужок, песок, замок, каток, носок.

20. Вписать названия предметов в данную схему. Предлагаются картинки с изображением предметов, названия которых как соответствуют, так и не соответствуют схеме. Например, предъявляется схема и следующие картинки: линейка, лодка, ложка, лейка, ручка, вилка, лента, лапа, лавка.

л _____ а

л _____ а

л _____ а

л _____ а

4. Работа по дифференциации фонем

Дидактическая игра «Молоток и дудочка»

Цель: Учить детей дифференцировать в словах звуки [д] и [т].

Ход: Воспитатель постукивает деревянным молоточком по столу и говорит:

«Тук – тук – тук,

Ток – ток – ток,
Бей покрепче молоток.

У дудочки песенка звонкая, она начинается со звука [д]. А песенка молоточка не звонкая. Она начинается со звука [т]».

У каждого ребенка предметная картинка. Ребенок четко проговаривает слово, интонационно выделяет звук [д] или [т]. Кладет картинку к дудочке, если в слове слышится звук [д], а к молоточку, если в слове звук [т].

Дидактическая игра «Звуковая дорожка»

Цель: Автоматизировать звук [с] в словах в различных позициях.

Ход: В игре принимают участие 2 – 4 игрока. По считалке дети выбирают первого игрока. Он кидает кубик и проходит по игровому полю столько клеточек подряд, сколько очков выпало на верхней грани кубика. При этом по ходу фишки называет предметы, изображенные на картинках. Это слова со звуком [с] в различных позициях. Затем ход передается следующему игроку. Выигрывает тот, кто первым дойдет до последней картинке на дорожке.

Дидактическая игра «Логопедическое домино»

Цель: Автоматизировать звук [р] в словах в различных позициях.

Ход: Игра проводится по принципу домино. Количество детей от 2 до 4. Предложите первому игроку выложить любую карточку и назвать на ней изображенные предметы. Следующий участник подбирает и выкладывает одну из своих карточек так, чтобы изображения на ней и карточке предыдущего игрока совпали с одной или с другой стороны. Выигрывает тот, у кого раньше, чем у других, не останется ни одной карточки. (Ракета, радуга – ракета, гитара – гитара, кровать).

Дидактическая игра, «Какой звук заблудился»

Цель: Развивать фонематический слух детей, умение дифференцировать в словах звуки.

Ход: Воспитатель предлагает детям отгадать, какой звук «заблудился» и исправить ошибку сказать правильно. Вот колючий, серый ешик. На крылечке сидит кожечка. На травинку села красивая стрекоса. Мама намазала хлеб мазлом.