



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

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

Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения
у младших школьников с общим недоразвитием речи

(III уровень)

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) «Логопедия»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

61,81 % авторского текста

Работа реком к защите:
рекомендована/не рекомендована

«19» 12 2023 г.

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

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-406-101-3-1

Дукарт Полина Юрьевна

Научный руководитель:

ст. преподаватель кафедры СППиПМ

Ковалева Алёна Александровна

коф

Дружинина

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ).....	6
1.1 Онтогенетические особенности формирования навыка чтения	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)	14
1.3 Особенности формирования навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)	20
1.4 Специфика логопедической работы по преодолению нарушений чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)	25
Выводы по 1 главе.....	30
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ).....	32
2.1 Методика изучения навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)	32
2.2 Состояние навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).....	39
2.3 Организация и содержание логопедической работы по преодолению нарушений чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).....	46
Выводы по 2 главе.....	53
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	55
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	58
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	63
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	64

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность проблемы формирования навыка чтения у обучающихся начальных классов обусловлена ее значимостью в формировании личности и освоения школьной программы. Младшие школьники учатся читать, работать с текстом, поэтому необходимо сформировать полноценный навык чтения, который необходим для дальнейшего обучения в основной школе.

ФГОС НОО (Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования) подчеркивает важность формирования навыка чтения у младших школьников. Среди предметных результатов отмечаются такие, как соблюдение орфоэпических норм при чтении, понимание содержания прочитанного текста, умение находить нужную информацию, анализировать содержание текста и другие.

Педагогическая практика показывает, что у младших школьников часто возникают трудности в процессе овладения навыком чтения. Это выражается в недостаточной технике чтения, смысловой стороне чтения, что не способствует формированию полноценного навыка чтения. В связи с этим педагогическая наука ищет способы формирования данного навыка у младших школьников.

Отдельные аспекты данной проблемы рассматриваются в работах А. М. Кушнир, М. Р. Львова, Н. Д. Никандрова, М. И. Омороковой, Д. Б. Эльконина и других. В этих исследованиях подчеркивается, что формирование навыка чтения у младших школьников – это непростая задача, так как уделять необходимо внимание не только технической, но и смысловой стороне чтения.

Особенно данная проблема актуальна для младших школьников, у которых присутствуют нарушения речи (общее недоразвитие речи). У таких детей, как отмечают Л. С. Волкова, Т. Г. Егоров, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Г. В. Чиркина, нарушены все компоненты чтения, что

обусловлено недостаточным уровнем речевых и неречевых компонентов навыка чтения. Это выражается в низкой скорости чтения, в наличии ошибок чтения, побуквенном и слоговом способе чтения, а также в нарушении понимания прочитанного, недостаточной сформированности представлений о причинно-следственных и временных отношениях, раскрытых в тексте.

Все это определяет необходимость исследования особенностей овладения навыками чтения у младших школьников с нарушениями речи, подбора комплекса упражнений, которые будут способствовать формированию полноценного навыка чтения, развитию технической и смысловой стороны чтения.

Актуальность данной проблемы обусловили выбор темы: «Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)».

Объект исследования: особенности чтения детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Предмет исследования: специфика логопедической коррекции нарушений чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать содержание логопедической работы по коррекции нарушений чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).
3. Подобрать задания и упражнения по коррекции нарушений компонентов чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).

В соответствии с целью и задачами работы в ходе данного исследования применялись теоретические методы (анализ психолого-педагогической и специальной литературы); эмпирические (изучение психолого-педагогической документации, констатирующий и формирующий эксперимент); количественная и качественная обработка полученных результатов.

Экспериментальная работа по изучению и коррекции нарушений чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) проводилась на базе МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска. В ней принимали участие 10 детей изучаемой категории.

Данная квалификационная работа состоит из двух глав. Первая глава раскрывает теоретические аспекты изучения чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень). В ней рассмотрены онтогенетические принципы и закономерности становления и развития чтения, представлена клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с изучаемым нарушением речи.

Во второй главе мы рассмотрели и проанализировали специальную методическую литературу по обследованию процесса чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень). Также во второй главе описано содержание логопедической коррекции нарушений чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень), в соответствии с которым составлен комплекс заданий и упражнений.

После каждого параграфа даются выводы. В заключении – общий вывод по проделанной работе, список использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

1.1 Онтогенетические особенности формирования навыка чтения

Вопросы формирования навыка чтения рассматривают А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, компоненты письменной речи выделяют Т. Г. Егоров, Н. И. Жинкин, А. Г. Зикеев, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия и другие. Рассмотрим сущность понятия «чтение», компоненты навыка чтения.

Чтение, по мнению Л. С. Выготского, является специфическим видом деятельности, видом письменной речи, которые во многом определяют личностное и социальное развитие ребенка, его «врастание в цивилизацию». Чтение рассматривается как важный показателем формирования личности [9].

А. А. Леонтьев считает, что чтение – это один из самых сложных и значимых видов психической деятельности, который доступен человеку. Сложность чтения заключается в том, что это двусторонний процесс: с одной стороны, чтение включает непосредственное восприятие символов, во-вторых, чтение позволяет отражать действительность в сознании, формируя определенные образы. Чтение – это воссоздание звуковой формы слова в виде графической модели, ее восприятие и осмысление [27].

Г. И. Бондаренко определяет чтение как форму речевой деятельности, которая включает в себя прием и передачу информации от автора текста к читателю. В данной речевой деятельности выделяются такие уровни, как мотивационный (потребность в чтении, интересы и мотивы личности), уровень планирования (предварительный просмотр текста, его заголовка, определение основной идеи, темы, прогнозирование

содержания текста), исполнительский уровень (непосредственно процесс чтения и смысловая обработка прочитанного) [7].

С. Л. Рубинштейн подчеркивает, что в основе чтение лежит деятельность, которая способствует развитию мышления и воображения. Это выражается в том, что информация, которая содержится в тексте, отражается в сознании читателя, обрабатывается и наделяется смыслом, который имеет субъективный характер и зависит от возраста, уровня образования, мышления. Чтение – это результат собственной мыслительной деятельности читателя, то есть смысловая сторона – это важный показатель эффективности чтения [цит. по 28].

В структуре чтения выделяются две стороны – техническая и смысловая.

И. А. Смирнова отмечает, что техническая сторона включает в себя оптическое восприятие текста, его воспроизведение (чтение вслух) посредством речевого аппарата или мысленно (чтение про себя). Техническая сторона оценивается по таким параметрам, как скорость, правильность, ведущий способ чтения [32].

Скорость чтения (темп чтения) – это количество прочитанных знаков (букв, слов) за определенную единицу времени. В начальной школе техника чтения является одним из показателей успешности обучения, поэтому для каждого класса разработаны нормативы техники чтения.

Правильность чтения – это правильное воспроизведение слов в процессе чтения без наличия ошибок. К таким ошибкам относятся нарушение орфоэпии, пропуски или добавления букв, слогов, слов, пропуски строк, недостаточная выразительность чтения, отсутствие интонационного обозначения начала и конца предложения и другие.

Способ чтения – это показатель, который отражает единицу чтения – буква, слог, слово, группа слов. По А. Н. Корневу, выделяется шесть способов чтения:

- побуквенный способ чтения;

- способ чтения с переходом от побуквенного к слоговому;
- слоговой способ чтения;
- способ чтения с переходом от слогового к чтению целыми словами;
- способ чтения целыми словами;
- способ чтения группами слов [24].

Л. В. Бенедиктовой, Р. И. Лалаевой выделяются три способа чтения – побуквенное, послоговое и чтение целыми словами, фразами (словесно-фразовое чтение) [6].

Смысловая сторона чтения, как отмечает В. Е. Иванова, включает в себя понимание смысла и значения слов, предложений, текста в целом, понимание основной идеи, содержания текста [20].

А. С. Мусатова отмечает, что смысловое чтение – это чтение с пониманием содержания, основной идеи текста, описанных событий, их временной последовательности, причинно-следственных связей между описанными явлениями. Смысловое чтение опирается на осознанное восприятие текста, понимании лексического значения слов, умении выражать свое мнение, отвечать на вопросы связным высказыванием [30].

Т. В. Атрохова считают, что показателями, которые отражают сформированность смысловой стороны чтения, являются:

- глубина понимания прочитанного текста;
- ясность представлений о причинно-следственных и временных отношениях между событиями;
- полнота представлений о том, о чем говорится в тексте;
- точность передачи своими словами основной идеи, содержания текста [3].

Процесс чтения способствует формированию умений и их автоматизации – навыков чтения. О. В. Исаева под навыком чтения понимает комплекс автоматизированных умений, позволяющих быстро,

правильно, выразительно читать текст (техническая сторона чтения), и умений, которые дают возможность понимать смысл, отвечать на вопросы после чтения (смысловая сторона чтения) [22].

Т. Г. Егоров в формировании навыка чтения выделяет следующие этапы:

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

Первый этап формирования навыка чтения – это овладение звукобуквенными обозначениями. Данный этап приходится на добукварный и букварный период обучения грамоте в первом классе начальной школы. Младшие школьники овладевают звукобуквенным анализом и синтезом, учатся обозначать разные звуки, строить схемы и так далее. После того, как младший школьник овладевает умениями выделять звуки, он учится соотносить их с буквами – графическими изображениями. Далее идет синтез букв, слогов, слов. На данном этапе основная трудность для младших школьников заключается в слиянии звуков в слоги.

Второй этап – послоговое чтение. Младшие школьники учатся читать по слогам, а затем объединять слоги и читать словами. На данном этапе основное внимание уделяется технической стороне чтения, но при этом уже проводится работа по формированию умений осмысливать прочитанное. У младших школьников появляется «смысловая догадка», то есть дети уже могут понимать слово, не дочитывая его до конца. Л. В. Горбуль подчеркивает, что смысловая сторона чтения еще отстает от зрительного восприятия читаемого текста, то есть не сливается с ним, а следует за ним [11].

Третий этап – становление синтетических приемов чтения. На данном этапе наблюдается переход от аналитического чтения к синтетическому. Дети уже могут читать целыми словами, особенно если

эти слова знакомы, обладают простой слоговой структурой, без стечения согласных звуков. При чтении сложных слов отмечается послоговое чтение. Важную роль продолжает играть смысловая догадка, которая повышает скорость чтения и осмысления текста. А. К. Григорьева, И. И. Московкина отмечают, что могут возникнуть такие ошибки чтения, как неправильное прочтение окончаний, замена слогов, букв, то есть ребенок начинает угадывать. Поэтому необходимо проводить работу по предупреждению и преодолению данных ошибок [12].

Четвертый этап – это синтетическое чтение. Дети уже могут читать словами и группами слов, у них повышается скорость чтения, поэтому основное внимание уделяется не технической стороне, а смысловой стороне чтения. Обучающиеся способны объединять слова и фразы в единый контекст, определять основную идею, отвечать на вопросы по тексту, строить связное высказывание. С. Е. Залецкая подчеркивает, что ошибки чтения становятся редкими, так как смысловая догадка контролируется произвольным зрительным восприятием, которое формируется к третьему-четвертому классу [19].

Формирование навыка чтения – это одно из направлений работы учителя начальных классов. Именно в младшем школьном возрасте происходит сознательное усвоение письменной речи, в том числе чтения. Рассмотрим особенности формирования навыка чтения у младших школьников.

Младший школьный возраст – это период от 6-7 до 10-11 лет, в основе которого новый вид ведущей деятельности – учение, что обуславливает изменения в развитии всех познавательных процессов, в том числе речи. При этом письменная речь формируется на основе устной речи, которая развивалась от рождения до начала поступления в школу. Особенности развития письменной речи, ее предпосылок в онтогенезе рассматривают Л. С. Выготский, Р. И. Лалаева, А. А. Леонтьев, М. Р. Львов, М. Е. Хватцев, Д. Б. Эльконин.

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

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

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

В этот период активно развивается речь. Как отмечает А. А. Леонтьев, четвертый этап в развитии речи у детей – школьный (от 7 до 17 лет). Главная особенность развития речи у детей на данном этапе по сравнению с предыдущим – это ее сознательное усвоение. Дети овладевают звуковым анализом, усваивают грамматические правила построения высказываний. Ведущая роль при этом принадлежит новому виду речи – письменной речи [27].

Л. Н. Макарова обращает внимание на то, что в процессе обучения в школе речь становится средством приобретения, сохранения и передачи знаний, средством самовыражения и воздействия; ребенок осваивает письменные формы литературного языка, что несомненно влияет и на его устную речь. В школе ребенок осваивает книжный стиль письменной речи, его публичной, официально-деловой разновидностью, знакомятся с учебно-научным стилем изложения. В школьном возрасте ребенку становятся доступны повествовательные (устные и письменные) высказывания с элементами описания [29].

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

В начальной школе ребенок только осваивает письменную речь как средство коммуникации и самовыражения, ему еще трудно соотносить контроль за написанием букв, слов и выражением своих мыслей. Это вызывает трудности в формировании связной речи. От младших школьников требуется комплекс умений, включающих такие, как умение определить тему, содержание, выделить главное, подобрать материал, изложить материал в нужной последовательности, по составленному плану, умения выбрать нужные слова, построить грамотно предложения и

связный текст, орфографически правильно и каллиграфически записать текст, расставить знаки препинания, осуществлять самоконтроль и исправлять свои ошибки.

Таким образом, под чтением понимается вид письменной речи, сложный психофизиологический процесс, который осуществляется в результате взаимодействия различных систем и функций (зрительный, слуховой анализатор, речевые функции). В структуре чтения выделяются две стороны – техническая и смысловая. Техническая сторона включает в себя оптическое восприятие текста, его воспроизведение (чтение вслух) посредством речевого аппарата или мысленно (чтение про себя). Техническая сторона оценивается по таким параметрам, как скорость, правильность, ведущий способ чтения. Смысловая сторона чтения включает в себя понимание смысла и значения слов, предложений, текста в целом, понимание основной идеи, содержания текста.

Навык чтения – это комплекс автоматизированных умений, позволяющих быстро, правильно, выразительно читать текст (техническая сторона чтения), и умений, которые дают возможность понимать смысл, отвечать на вопросы после чтения (смысловая сторона чтения). В формировании навыка чтения выделяются следующие этапы: овладение звукобуквенными обозначениями, послоговое чтение, становление синтетических приемов чтения, синтетическое чтение.

В младшем школьном возрасте происходит постепенное овладение навыком чтения. Чтение включает ряд операций, которые должны быть сформированы к началу школьного обучения, проблемы в их развитии ведут в свою очередь проблемы, проявляющиеся в различных видах дисграфии и дислексии. В связи с этим необходимо рассмотреть особенности формирования навыка чтения у детей младшего школьного возраста, которые имеют общее недоразвитие речи.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)

Нарушение речи представляет собой расстройство, отклонение от нормы в процессе функционирования механизмов речевой деятельности.

Р. Е. Левина выделяет системное нарушение, квалифицированное как общее недоразвитие речи. Под общим недоразвитием речи (ОНР) в настоящее время в логопедии понимается такая форма речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речи, относящихся к её смысловой и звуковой стороне, у детей с различными речевыми нарушениями при нормальном слухе и относительно сохранном интеллекте [25].

Для ОНР характерными признаками являются: позднее появление речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования. Речевое недоразвитие имеет различное выражение. У одних детей речь в ее общепринятых формах совсем отсутствует, у других она находится в зачаточном состоянии. У некоторых речь оказывается более сформированной, но при наличии в ней, однако, признаков значительного отставания от нормы [1].

Общее недоразвитие речи – дефект полиэтиологический. Он может выступать и как самостоятельная патология, и как следствие других, более сложных дефектов, таких как алалия, дизартрия, ринолалия и т. д. Причинами такого общего недоразвития речи могут быть:

1. Неправильные условия формирования речи ребенка в семье (дефицит общения со взрослыми и с другими детьми, наличие няни, говорящей на другом языке, проживание с глухими родителями и т. д.).

2. Недостаточность речевого общения детей, воспитывающихся в условиях домов ребенка, детских домов.

3. Билингвизм, например, в детском саду с ребенком говорят на русском языке, а в семье – на другом.

4. Неблагоприятные социальные условия, в которых воспитывается ребенок [5].

Все многообразие степеней речевого недоразвития Р. Е. Левина условно разбила на три уровня: «отсутствие общеупотребительной речи», «начатки общеупотребительной речи», «развернутая речь с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития» [25]. Эти уровни отражают типичное состояние компонентов речи у детей с ОНР. Т. Б. Филичевой была выявлена еще одна категория детей с ОНР, «у которых признаки речевого недоразвития оказываются стертыми» и не всегда правильно диагностируются как системное и стойкое недоразвитие речи. Эту группу детей можно определить как четвертый уровень ОНР или нерезко выраженное ОНР [36].

Несмотря на различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Для детей с ОНР характерно:

- позднее начало речи (3-4 года);
- резкое ограничение словаря;
- ярко выраженные аграмматизмы (смещение падежных форм, отсутствие согласований, пропуск предлогов и т. д.);
- дефекты звукопроизношения (все виды);
- нарушение ритмико-слоговой структуры слова;
- затруднение в распространении простых предложений и построении сложных [1].

У детей с ОНР третьего уровня отмечаются следующие особенности речевого развития.

Для данного уровня развития речи детей характерно наличие развернутой фразовой речи с выраженными элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики.

Звуковая сторона речи характеризуется неточностью артикуляции некоторых звуков, нечеткостью дифференциации их на слух. Недостаточность фонематического восприятия проявляется в том, что дети с трудом выделяют первый и последний согласный, гласный звук в середине и конце слова, не подбирают картинки, в названии которых есть заданный звук, не всегда могут правильно определить наличие и место звука в слове.

Для детей характерно неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и переносным значением, незнание названий слов, выходящих за рамки повседневного бытового общения: частей тела человека, животных, наименований профессий и действий, связанных с ними. Отмечается тенденция к множественным лексическим заменам по различным типам: смещения по признакам внешнего сходства, замещения по значению функциональной нагрузки, видо-родовые смещения, замены в рамках одного ассоциативного поля.

Формирование грамматического строя языка у детей на данном уровне носит незавершенный характер и по-прежнему характеризуется наличием выраженных нарушений согласования и управления. Типичным является использование простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. Структура предложений может быть нарушена за счет пропуска или перестановки главных и второстепенных членов. У детей отмечаются затруднения в употреблении некоторых простых и большинства сложных предлогов, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах.

Особенностью речи детей с ОНР третьего уровня является недостаточная сформированность словообразовательной деятельности. В собственной речи дети употребляют простые уменьшительно-ласкательные формы существительных, отдельных притяжательных и относительных прилагательных, названия некоторых профессий,

приставочные глаголы, соответствующие наиболее продуктивным и частотным словообразовательным моделям.

Ошибки наблюдаются при попытках образовать слова, выходящие за рамки повседневной речевой практики. Дети часто подменяют операцию словообразования словоизменением. При словообразовании присутствуют такие ошибки, как: нарушения в выборе производящей основы, пропуски и замены словообразовательных аффиксов, искажение звуко-слоговой структуры производного слова, стремление к механическому соединению в рамках слова корня и аффикса. Проявлением общего недоразвития речи данного уровня являются трудности переноса словообразовательных навыков на новый речевой материал.

У детей с III уровнем развития речи отмечается и специфическое своеобразие связной речи. Ее недостаточная сформированность часто проявляется как в детских диалогах, так и в монологах. Это подтверждают трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Характерными особенностями связной речи являются нарушение связности и последовательности рассказа, смысловые пропуски существенных элементов сюжетной линии, заметная фрагментарность изложения, нарушение временных и причинно-следственных связей в тексте.

Большинство исследователей отмечает тот факт, что психолого-педагогические характеристики детей с ОНР не однородны. Как структура дефекта, так и степень выраженности дефицита вербальных и невербальных функций, недостаточность многих высших психических функций варьирует в зависимости от механизма и клинической картины речевого нарушения. У детей с ринолалией, дизартрией и ее стертой формой, с сенсорной и моторной алалией, детской афазией, имеющих сходные симптомы нарушений речи по типу общего недоразвития, могут отмечаться различные нарушения слуховых, зрительно-пространственных и двигательных функций, мыслительной деятельности.

Анализ литературных источников дает сведения об отмечающихся у детей с ОНР нарушениях слуховых функций как на уровне неречевого, так и речевого слуха и способностей к переработке слуховой информации.

Исследование зрительно-пространственных функций, осуществленное Т. А. Фотековой, показывает, что у детей с ОНР показатель зрительного гнозиса (узнавание перцептивно сложных изображений), переработки зрительно-пространственной информации (выполнение проб на запоминание невербализуемых фигур, рисунка и копирования трехмерного объекта, складывания кубиков Кооса, выполнения пространственно-организованных движений) значительно ниже, чем у детей с нормальным речевым развитием [39].

В работах Т. Б. Филичевой, Г. Ф. Чиркиной можно найти данные, свидетельствующие о некоторой двигательной недостаточности у детей с ОНР. Им наряду с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием локомоторных функций присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы. У значительной части детей двигательная недостаточность выражается в виде плохой координации сложных движений, неуверенности в выполнении точно дозированных движений, снижении скорости и ловкости выполнения. У детей данной категории наблюдаются особенности мелкой моторики пальцев рук, появляющиеся в недостаточной координации пальцев, кисти руки. При проведении специальных проб более отчетливо обнаруживается резко выраженная замедленность, застревание на одной позе, пропуск отдельных элементов и другие особенности [36].

У детей с ОНР имеет место сложное сочетание нарушений речи и мыслительной деятельности (Р. Е. Левина, В. К. Орфинская, С. Н. Шаховская). С одной стороны, это связано с замедлением темпа психического развития и избирательной недостаточностью отдельных психических функций вследствие органического поражения мозга при ОНР (детская афазия, алалия, дизартрия). С другой стороны, системное

нарушение речи, несформированность фонематических функций, недоразвитие лексико-грамматической стороны речи отрицательно сказываются на развитии познавательной деятельности, вызывая вторичное недоразвитие интеллекта.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает наличие вторичных дефектов. Так, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями (сравнения, классификации, анализа, синтеза), дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями.

Для детей с ОНР характерны неустойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Дети часто забывают сложные инструкции, опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий.

Таким образом, общее недоразвитие речи – это многоаспектное нарушение, охватывающее как речевые, так и неречевые возможности детей. Звукопроизношение, фонематические процессы, лексика, грамматика и связная речь детей, страдающих общим недоразвитием речи, формируются нарушено. Невербальные психические функции детей данной категории, такие как слуховые, зрительно-пространственные и двигательные функции, мыслительная деятельность также характеризуются отставанием от нормы. Правильное понимание структуры ОНР, причин, лежащих в его основе, различных соотношений первичных и вторичных нарушений необходимо для отбора детей в специальные учреждения, для выбора наиболее эффективных приемов коррекции и для предупреждения возможных осложнений в школьном обучении, в том числе для коррекции и формирования навыка чтения.

1.3 Особенности формирования навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)

У детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи встречаются практически все виды нарушений чтения вследствие нарушений высших психических функций и всех сторон речи. Это влечет неуспеваемость по всем учебным предметам, в том числе по русскому языку и литературному чтению [1].

Особенностью чтения детей с общим недоразвитием речи является замедленный темп, длительность переработки зрительно воспринимаемой информации, сложности установления ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательным центрами, участвующими в акте чтения, низкий темп протекания мыслительных процессов, лежащих в основе осмысления воспринимаемой информации, слабость самоконтроля [4].

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

У детей с общим недоразвитием речи страдает не только смысловая, но и техническая сторона чтения, навык чтения формируется медленно. В начале обучения дети осваивают буквы и звуки, учатся сливать их в слоги. Сначала дети читают слоговым способом, затем переходят к чтению словами. Некоторые дети с общим недоразвитием речи останавливаются на этапе побуквенного и слогового чтения, при этом используют такие приемы для облегчения чтения, как выделение первого звука (читают «с-х-ватит», «в-з-ревел»), добавление к согласному звуку гласного (читают

«беледный» вместо «бледный»), пропуск согласных («влетел» вместо «взлетел»). Вызывают трудности чтения слов со стечением согласных, слов со сложной слоговой структурой.

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

На третьем году обучения дети читают словами, но при этом для них вызывает трудность чтение слов со знаком переноса. Дети испытывают трудности при чтении частей слова на противоположных сторонах страницы, они могут путать строки, неправильно соединять слова, что приводит к нарушению понимания смысла прочитанного. Наибольшую сложность по-прежнему вызывают слова со стечением согласных и слова из нескольких слогов. Это вызвано особенностями мыслительных процессов, узостью восприятия, неустойчивостью внимания.

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

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

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

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

Рассмотрим типичные ошибки чтения детей с общим недоразвитием речи.

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

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

2. **Специфический характер.** Ошибки чтения отличаются наличием типичных, повторяющихся постоянно ошибок. Данный параметр позволяет отделить ошибки при дислексии от других ошибок чтения,

которые могут быть случайными или вариативными вследствие различных причин – невнимательности, недостаточного уровня контроля прочитанного, переутомления.

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

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

В зависимости от этапа овладения навыками чтения, сложности текста у детей может наблюдаться разное количество ошибок. Чем сложнее читаемый материал, тем большее количество ошибок допускает ребенок при чтении. На начальных этапах овладения чтением ошибки чтения является более разнообразными, преобладают ошибки технической стороны процесса чтения, понимание читаемого нарушается вторично. По мере овладения навыками чтения ошибки становятся менее разнообразными и при соответствующей коррекционной работе исправляются [8].

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

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

Причинами нарушений понимания прочитанного у детей с общим недоразвитием речи являются такие факторы, как трудности звукослового синтеза; нечеткость, недифференцированность представлений о синтаксических связях внутри предложения. Трудности звукослового синтеза ведут к нарушению смысловой стороны чтения. В результате нарушения фонематического и слогового синтеза дети не узнают слова, если они разделены на части в процессе послогового чтения, не способны объединить в единое значимое целое последовательно произнесенные слоги. Они читают механически, без понимания смысла читаемого. В процессе чтения слова воспринимаются изолированно, вне связи с другими словами предложения, что также ведет к нарушению смысловой стороны чтения у детей с общим недоразвитием речи.

Таким образом, в процессе чтения задействованы различные механизмы, которые обуславливают не только техническую, но и смысловую сторону. Особенности овладения детьми с общим недоразвитием речи чтением обусловлены недостаточной сформированностью высших психических функций, всех сторон речи, что обуславливает замедленный темп чтения, нарушение навыка чтения (технической и смысловой стороны чтения), пропуски букв, слогов, слов, недостаточную выразительность чтения. У детей с общим недоразвитием речи наблюдаются ошибки чтения как технические, так и смысловые, которые выражаются в непонимании прочитанного, в трудности

объяснении значения слова, ответов на вопросы по содержанию текста, подборе картинок, соответствующих прочитанному.

1.4 Специфика логопедической работы по преодолению нарушений чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)

Коррекционная работа по преодолению нарушений чтения у детей с общим недоразвитием речи требует комплексного подхода. Это означает, что необходима работа по развитию всех психических функций, которые задействованы в процессе чтения.

Недостаточная готовность детей с общим недоразвитием речи к овладению чтением в благоприятных условиях обучения может компенсироваться более медленными сроками овладения этим учебным навыком, специально разработанной программой, тщательным индивидуальным подходом к каждому ребенку, продуманным совместно педагогом, психологом и логопедом. Такие условия во многих случаях способствовали бы щадящему и в то же время ускоренному развитию незрелых психических процессов и функций, помогли бы преодолеть у детей затруднения в овладении чтением и избежать возникновения дислексии [4].

Л. Ф. Спирова отмечает, что обучение чтению должно быть тесно увязано с работой над речью. На первых годах обучения эта работа ведется в тесной связи с формированием произношения и обучением грамоте. В этот период осуществляется детьми овладение речезвуковым анализом и синтезом. Работа со слогами должна вестись систематически, пока ребенок не научится их узнавать, что приводит к плавному послоговому чтению и является залогом хорошего чтения на следующих этапах обучения. Следующий этап связан с чтением слов, сначала состоящих из прямых, обратных и закрытых слогов, затем слов, включающих слоги с твердыми и мягкими согласными, и слов, содержащих слоги со стечением согласных. Навык чтения целыми словами у детей с речевыми нарушениями

развивается довольно медленно, в процессе упорной и систематической работы, сопровождаемой применением целого ряда вспомогательных упражнений. Работая над текстом, следует предупреждать возможные ошибки чтения. Одним из приемов является предварительный разбор и чтение трудных слов.

Н. Л. Крылова отмечает, что коррекционная работа начинается с поступления ребенка в первый класс и проходит в несколько этапов. Первое направление работы – это развитие фонематического восприятия. Используются упражнения для проведения логопедических разминок на материале слов, близких по акустико-артикуляторным признакам. Цель работы: научить различать на слух близкие по звучанию звуки, с опорой на артикуляцию и без нее. Например, упражнение «Крыша – дверь», для различения гласных звуков [а] и [о]. Логопед называет цепочку гласных звуков. Дети поднимают руки над головой «домиком», «крышей», если слышат [а]; и разводят руки в стороны, если слышат [о].

Следующее направление – развитие зрительно-пространственного восприятия. Развитие данного компонента значимо при обучении чтению, помогает правильно воспринимать образы букв и положение их элементов. Начинается с формирования ощущения себя в пространстве с постепенным переходом на плоскостную ориентацию (парта, лист бумаги, тетрадный лист). Закрепление буквенного образа осуществляется от изображения буквы телом (отдельно и в парах) и рисования ее пальцем на ладошке или спине до выкладывания из гладких камешков, пуговиц, ракушек, других мелких предметов и собирания из элементов печатных и письменных букв.

Третье направление – это коррекция звукопроизношения. Используются упражнения на автоматизацию звуков в слогах. При закреплении в словах и связной речи эти упражнения используют в качестве вспомогательных. Основным становится опора на буквенный материал (профилактика ошибок на уровне слова и предложения). Как

правило, основная часть работы со звуками проходит в первом классе и является продолжением дошкольной работы.

Четвертое направление – накопление словаря и развитие грамматического строя речи. Работа ведется параллельно с закреплением правильного произношения в словах, словосочетаниях, фразе.. Грамматический строй развивается параллельно. Цель: расширить пассивный и активный словарь обучающегося, научить его правильно использовать грамматические формы частей речи и согласовывать их в словосочетаниях и предложениях.

Пятое направление – развитие языкового (звукового звукобуквенного) анализа и синтеза на уровне букв, слогов, слов и предложений, развитие связной речи. Работа начинается с первого класса и проводится по сюжетным картинкам: от единичного изображения до серии сюжетных картин. В остальной период начальной школы идет работа с текстом. Дети учатся определять границы предложений, правильно интонировать текст, соблюдать паузы, понимать смысл рассказа [28].

А. Н. Корнев в своей методике «оперативных единиц чтения» разработал приемы формирования навыков чтения, которые выбираются в зависимости от того, на каком этапе овладения чтением находится конкретный ребенок. Центральное место в данной методике занимает развитие навыка слогослияния [24].

В основе методики «оперативных единиц чтения» А. Н. Корнева лежит теория Н. А. Бернштейна об уровне принципе формирования навыков. Согласно этой теории, любой навык на начальном этапе своего формирования осуществляется под контролем сознания. По мере совершенствования навыка отдельные операции автоматизируются, осуществляются в более свёрнутом виде, и в завершении процесса сознание контролирует только конечный результат. Эта схема применима и к навыку чтения.

Процесс чтения состоит из нескольких этапов:

- опознание буквы в ее связи с фонемой;
- слияние нескольких букв в слог (слогослияние);
- слияние нескольких слогов в слово;
- интеграция (объединение) нескольких слов в законченную фразу.

На коррекционных занятиях операция чтения на каждом этапе должна быть доведена до того уровня, на котором декодирование не требует сознательного контроля. Одна из основных задач логопеда при коррекции нарушения чтения – отрабатывать «оперативную единицу чтения» до автоматизации. «Оперативная единица чтения» (ОПЕЧ) – это максимальное количество знаков, которое одновременно опознаётся при чтении. Такими оперативными единицами могут быть буква, слог, слово или группа слов.

Коррекция и формирование навыков чтения на логопедических занятиях включает следующие этапы.

1. Упрочение звуко-буквенных связей.

Необходимо формировать графический образ буквы. Для этого можно обводить пальцем выпуклый контур букв; на картоне лепить из пластилина буквы, обводя их пальцем; выкладывать буквы из шнурочков; группировать одинаковые буквы, написанные разным стилем. На этом же этапе можно начинать работу со слоговыми таблицами. Слоговые таблицы усложняются по количеству клеток.

2. Автоматизация слогослияния.

На втором этапе основные усилия сосредотачиваются на формировании и автоматизации навыков слогослияния или чтения целыми словами. В качестве альтернативы предлагается полуглобальный метод. Его основное отличие от аналитико-синтетического метода заключается в том, что ребёнку создаются условия для запоминания слогов целиком, как целостной единицы чтения, минуя процедуру слияния.

На занятиях по автоматизации слогослияния применяется 36-клеточная таблица (6х6).

Контроль формирования автоматизации осуществляется по показателю динамики времени, затраченного на одну таблицу. В процессе ежедневной работы с парой таблиц время поиска постепенно сокращается, а затем стабилизируется. Таблицы содержат слоги разного уровня сложности.

В дальнейшей работе применяется приём, способствующий целостному опознанию слов, стимуляции понимания прочитанного и развитию кратковременной словесной памяти. Логопед предлагает детям текст и таблицу, составленную из слов, входящих в данный текст. Но слова располагаются в случайном порядке. Логопед читает по одному предложению. Ребёнок должен отыскать в таблице слова, входящие в предложение в определённой последовательности. Упражнения со слоговыми таблицами в большей мере способствуют формированию навыка чтения «про себя». В конечном счете этот вид чтения и является главной целью обучения.

Таким образом, в рассмотренных методиках предлагаются различные этапы и направления работы по преодолению нарушений чтения. В коррекционной работе все направления взаимосвязаны, предлагаются в зависимости от индивидуальных познавательных особенностей ребенка. Целенаправленная и поэтапная логопедическая работа способствуют развитию навыков чтения у детей с общим недоразвитием речи, как в технической, так и в смысловой стороне чтения. Формирование навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня ведется на постоянной основе, поэтапно, с постепенным нарастанием уровня сложности. Используются различные игры, упражнения, задания, направленные на формирование как технической, так и смысловой стороны чтения. При этом коррекционная работа должна опираться на результаты логопедического обследования, чтобы предупредить и скорректировать ошибки в процессе чтения младших школьников.

Выводы по 1 главе

Чтение – это процесс, который осуществляется в результате взаимодействия различных систем и функций (зрительный, слуховой анализатор, речевые функции). В структуре чтения выделяются две стороны – техническая и смысловая. Техническая сторона включает в себя оптическое восприятие текста, его воспроизведение (чтение вслух) посредством речевого аппарата или мысленно (чтение про себя). Техническая сторона оценивается по таким параметрам, как скорость, правильность, ведущий способ чтения. Смысловая сторона чтения включает в себя понимание смысла и значения слов, предложений, текста в целом, понимание основной идеи, содержания текста.

Навык чтения – это комплекс автоматизированных умений, позволяющих быстро, правильно, выразительно читать текст (техническая сторона чтения), и умений, которые дают возможность понимать смысл, отвечать на вопросы после чтения (смысловая сторона чтения). В формировании навыка чтения выделяются следующие этапы: овладение звукобуквенными обозначениями, послоговое чтение, становление синтетических приемов чтения, синтетическое чтение.

Предпосылки для овладения навыками чтения формируются на этапе младенческого, раннего и дошкольного возраста, когда происходит развитие устной речи. Дети овладевают звуковым анализом, усваивают грамматические правила построения высказываний. В младшем школьном возрасте главная особенность развития речи у детей заключается в ее сознательном усвоении. Чтение включает ряд операций, которые должны быть сформированы к началу школьного обучения, проблемы в их развитии ведут в свою очередь проблемы, проявляющиеся в различных видах дислексии. Формирование навыка чтения осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения.

У детей с общим недоразвитием речи встречаются практически все виды нарушений чтения. Это обуславливает замедленный темп чтения, нарушение навыка чтения (технической и смысловой стороны чтения), пропуски букв, слогов, слов, недостаточную выразительность чтения. В процессе чтения задействованы различные механизмы, которые обуславливают не только техническую, но и смысловую сторону. У детей с общим недоразвитием речи наблюдаются ошибки чтения как технические, так и смысловые, которые выражаются в непонимании прочитанного, в трудности объяснении значения слова, ответов на вопросы по содержанию текста, подборе картинок, соответствующих прочитанному.

Коррекционная работа по преодолению нарушений чтения у детей с общим недоразвитием речи требует комплексного подхода. Это означает, что необходима работа по развитию всех психических функций, которые задействованы в процессе чтения. Коррекционная работа включает такие направления, как развитие фонематического восприятия, зрительно-пространственного восприятия, коррекция звукопроизношения, накопление словаря и развитие грамматического строя речи, развитие языкового (звукового звукобуквенного) анализа и синтеза на уровне букв, слогов, слов и предложений, развитие связной речи.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

2.1 Методика изучения навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)

Существуют различные методики изучения навыков чтения у младших школьников с нарушениями речи.

Методика А. Н. Корнева включает две части: исследование чтения вслух и исследование чтения про себя.

Ребенку предлагается текст для чтения, в протоколе отмечается скорость чтения, при этом это делается таким образом, чтобы обучающиеся это не видели. Сначала ребенок читает заголовок текста, когда он приступает к непосредственно тексту, то включается секундомер.

Оценивается количество правильно прочитанных слов за первую минуту чтения. В случае, если младший школьник самостоятельно исправляет ошибку по ходу чтения, то считается, что слово прочитано правильно, и оно засчитывается.

Всего младшим школьникам предлагается четыре текста (два текста на чтение вслух и два текста на чтение про себя). После каждого текста проводится беседа с обучающимся с целью выявления понимания прочитанного. Это дает возможность оценить не только техническую, но и смысловую сторону чтения.

В процессе чтения текста вслух у младших школьников оцениваются следующие компоненты технической и смысловой стороны чтения:

1. Скорость чтения.

Скорость рассчитывается как количество правильно прочитанных слов за первую минуту чтения за каждый текст. Учитываются только те

слова, которые прочитаны без ошибок. Засчитываются слова, прочитанные неправильно, если младший школьник исправляет ошибку самостоятельно.

А. Н. Корнев отмечает, что если у детей навык чтения недостаточно сформирован, то необходимо произвести расчет скорости чтения и за вторую минуту. Это означает, что при дислексии у детей во второй минуте скорость чтения падает, так как они читают медленнее и прочитывают меньшее количество слов за минуту.

2. Способ чтения.

А.Н. Корнев выделяет шесть способов чтения, которые могут быть выявлены у младших школьников:

- побуквенный способ чтения;
- способ чтения с переходом от побуквенного к слоговому;
- слоговой способ чтения;
- способ чтения с переходом от слогового к чтению целыми словами;
- способ чтения целыми словами;
- способ чтения группами слов.

3. Понимание прочитанного.

С младшим школьником после прочитанного текста проводится беседа по ряду вопросов, которые дают возможность оценить, насколько обучающийся понял содержание текста, основную мысль.

Аналогично оцениваются компоненты технической и смысловой стороны чтения в процессе чтения текста про себя:

1. Скорость чтения.
2. Способ чтения:
 - способ чтения шепотом (шепотное чтение);
 - способ чтения с беззвучной артикуляцией (артикулированное чтение);
 - способ чтения молча (молчаливое);

- способ чтения про себя (автоматизированное).

А. Н. Корнев отмечает, что у детей младшего школьного возраста с дислексией преобладает, как правило, шепотное или артикулированное чтение про себя, что является дополнительным диагностическим признаком того, что у ребенка недостаточный уровень сформированности навыка чтения. В то же время, высоким уровнем навыка чтения является способ чтения про себя, или автоматизированное чтение.

3. Понимание прочитанного

Исследование проводится индивидуально с каждым ребенком, для этого готовятся бланки с текстами, секундомер, протокол для фиксации результатов (скорость чтения, способ чтения, понимание прочитанного). Продолжительность исследования – 15-20 минут (протокол заполняется по ходу чтения ребенка).

Дополнительное оборудование для проведения обследования:

- тексты для детей (тексты № 1, 2 – чтение вслух, тесты № 3, 4 – чтение про себя).
- таблица вычисления коэффициента техники чтения.

В таблице 1 приведена характеристика способов чтения младших школьников.

Таблица 1 – Характеристика способов чтения младших школьников по А. Н. Корневу

Преимущественный способ чтения	Особенности
Побуквенный	Низкая скорость чтения, слова читаются по буквам явно или скрыто
Переходный к слоговому	Часть слов читается по буквам, часть по слогам. Короткие слова читаются целиком
Слоговой	Автоматизированное слогослияние в слогах типа ГС, СГ. Короткие слова читаются целиком
Переходный к чтению целыми словами	Часть слов читается целиком (из двух и трех слогов). Это знакомые слова, с открытым слогом. Незнакомые, сложные слова, со стечением согласных читаются по слогам
Чтение целыми словами	Большинство слов читаются целиком, повышается скорость чтения
Чтение группами слов	Чтение группами слов, скорость чтения высокая

Оценка понимания прочитанного текста осуществляется по итогам беседы, в ходе которой младшие школьники отвечают на вопросы. На основании этого определяется уровень смысловой стороны чтения (таблица 2).

Таблица 2 – Уровни понимания прочитанного текста по методике А. Н. Корнева

Уровень	Характеристика
Высокий	Правильный ответ на все 10 вопросов по содержанию текста
Выше среднего	Правильный ответ на 7-9 вопросов по содержанию текста
Средний	Правильный ответ на 4-6 вопросов по содержанию текста
Низкий	Правильный ответ на 1-3 вопроса по содержанию текста
Очень низкий	Отсутствуют правильные ответы на вопросы по содержанию текста

Таким образом, в методике А. Н. Корнева предлагаются задания для изучения навыка чтения текста вслух и про себя. Оценивается как техническая, так и смысловая сторона чтения.

В методике Л. В. Бенедиктовой, Р. И. Лалаевой предлагают ряд последовательных заданий для обследования состояния процесса чтения у младших школьников. Обследование направлено на выявление:

- характера чтения: слогов (простых и со стечением согласных); слов: односложных, двусложных, многосложных (простых и сложных по звуко-слоговой структуре); предложений (простых нераспространенных, распространенных, сложносочиненных, сложноподчиненных); текста;
- понимание прочитанных слов, предложений, текста;
- быстроты, или скорости, чтения – количество знаков за определенное количество времени;
- способа чтения младших школьников. Л. В. Бенедиктовой, Р. И. Лалаевой выделяют три способа чтения – побуквенное, послоговое и чтение целыми словами, фразами (словесно-фразовое чтение).

В методике Л. В. Бенедиктовой, Р. И. Лалаевой оценивается техническая и смысловая сторона чтения. При этом недостаточно расписаны задания для оценивания понимания прочитанного. В связи с этим данную методику можно дополнить заданиями, предложенными Г. В. Чиркиной:

- произвольный пересказ прочитанного текста;
- пересказ текста с опорой на сюжетные картинки;
- рассказ о прочитанном по одной из предложенных картинок;
- беседа на вопросы по содержанию текста.

Предлагаются вопросы двух типов:

- отражающие фабулу рассказа;
- выявляющие понимание смысла прочитанного, что позволит выяснить уровень глубины понимания текста ребенком.

Критерии оценки смысловой стороны чтения по Г. В. Чиркиной:

- понимание младшими школьниками причинно-следственных связей между событиями, которые отражены в тексте;
- понимание обучающимися последовательности событий, то есть временных отношений;
- умение находить в тексте нужную информацию, в том числе для ответа на поставленный вопрос;
- умение определять главную мысль прочитанного текста и выражать свое отношение.

Проанализировав вышеперечисленные методики (А. Н. Корнев, Л. В. Бенедиктова, Р. И. Лалаева, Г. В. Чиркина), была составлена программа обследования смысловой стороны чтения младших школьников с ОНР.

Обследование проводилось индивидуально. Младшим школьникам был предложен текст для чтения «Барсучий нос» К. Паустовского. После

прочтения детям предлагались задания на определение понимания прочитанного.

Направления исследования:

1. Техническая сторона чтения.
2. Смысловая сторона чтения.

Техническая сторона чтения оценивается по следующим критериям:

1. Скорость чтения (количество слов в минуту).
2. Правильность чтения (количество ошибок).
3. Способ чтения (по А. Н. Корневу).

Типы ошибок:

- пропуски букв, слогов, слов;
- добавление лишних букв (звуков), слогов, слов;
- перестановки букв, слогов, слов;
- пропуски или повторы строк;
- персеверации звуков вследствие искажения фонетического состава слова – воспроизведение только написанной буквы, например, за узлом – вместо за углом;
- смещения звуков (имеющих акустико-артикуляционное сходство, по мягкости – твердости, по глухости – звонкости, шипящих – свистящих, соноров и других);
- смещения оптически сходных букв и их неправильное воспроизведение;
- ошибки в постановке ударения, несоблюдение норм орфоэпии при чтении;
- ошибки угадывающего чтения, которые проявляются в неправильном прочтении окончаний слов;
- аграмматизмы в процессе чтения – ошибки согласования слов, ошибки словообразования, синтаксические ошибки обозначения границ предложения и другие.

Смысловая сторона чтения оценивается по следующим критериям (Г. В. Чиркина):

- определение темы и главной мысли;
- составление плана текста;
- восстановление последовательности событий (понимание временных отношений);
- умение отвечать на вопросы по содержанию текста;
- определение причинно-следственных связей между событиями;
- умение объяснять новые (незнакомые) слова (сочетания слов), опираясь на контекст;
- отношение к тексту или описываемым событиям.

Каждый критерий оценивался в баллах:

- 2 балла – умение сформировано, высокий уровень;
- 1 балл – умение сформировано частично, средний уровень;
- 0 баллов – умение не сформировано.

Характеристика каждого критерия для оценки смысловой стороны чтения представлена в Приложении 1.

Таким образом, на первом этапе экспериментальной работы были изучены методики, которые позволяют оценить сформированность навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи. В каждой методике выделяется два направления исследования – изучение технической стороны чтения и изучение смысловой стороны чтения. Обобщив данные методики, была составлена программа исследования по изучению состояния навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи. Для этого был подобран текст, определены критерии оценивания. Далее рассмотрим результаты, которые были получены при изучении навыка чтения обучающихся общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития).

2.2 Состояние навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)

Экспериментальная работа по изучению и коррекции нарушений чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) проводилась на базе МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска. В ней принимали участие 10 детей младшего школьного возраста – обучающихся 3 класса.

При изучении техники чтения выявлено, что у всех обучающихся (100 %) низкая скорость чтения.

Ведущий способ чтения – послоговой. Результаты оценки способа чтения представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты исследования способа чтения младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) (по А. Н. Корневу)

Список детей	Способ чтения	Характеристика
1	3	Преимущественно слоговое чтение
2	3	Преимущественно слоговое чтение
3	3	Преимущественно слоговое чтение
4	4	Переход от слогового к чтению целыми словами
5	3	Преимущественно слоговое чтение
6	3	Преимущественно слоговое чтение
7	4	Переход от слогового к чтению целыми словами
8	3	Преимущественно слоговое чтение
9	3	Преимущественно слоговое чтение
10	4	Переход от слогового к чтению целыми словами

Как видно из таблицы 3, у 70 % младших школьников с ОНР способ чтения слоговой. Слогослияние автоматизировано (СГ, ГС). Короткие, частотные слова дети читают целиком. При этом следует отметить, что это низкий уровень чтения для обучающихся третьего класса.

У 30 % младших школьников с ОНР отмечается переход от слогового к чтению целыми словами. Больше половины двух-трехсложных слов данные обучающиеся читают слитно. Но при этом более длинные, со стечением согласных или малознакомые слова младшие школьники с ОНР читают по слогам.

Наглядно результаты исследования технической стороны чтения по параметру «способ чтения» представлены на рисунке 1.

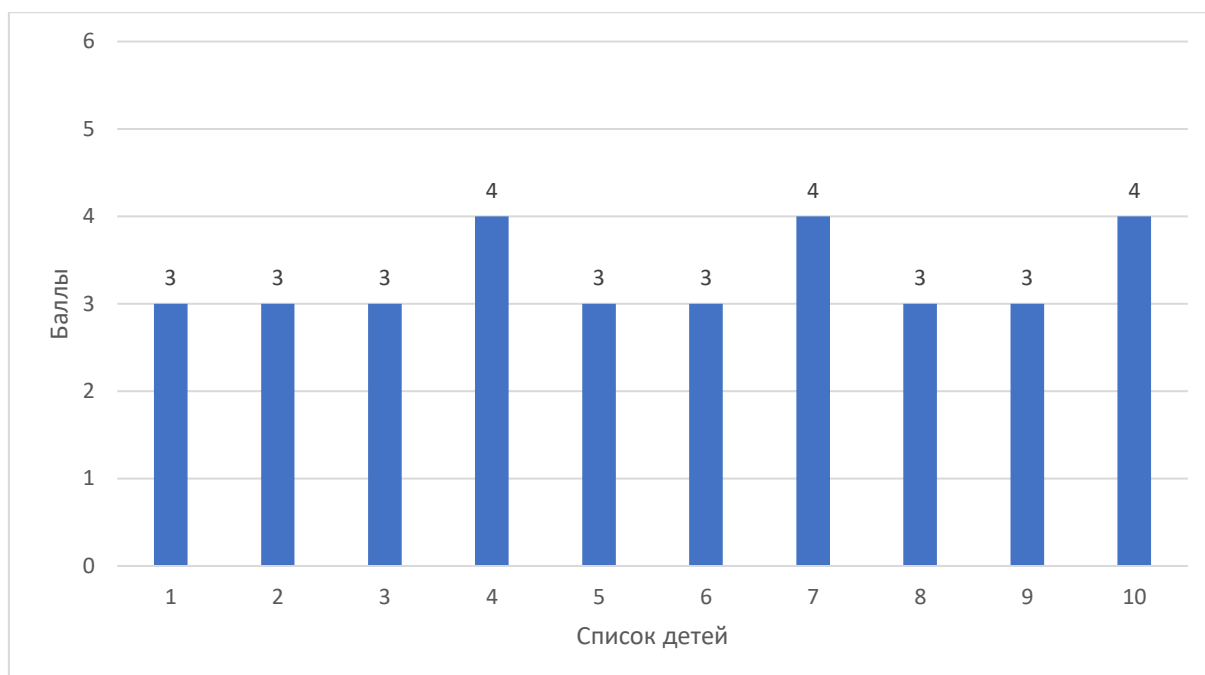


Рисунок 1 – Исследование навыка чтения по параметру «способ чтения» у младших школьников с ОНР

Как видно из данных, представленных на рисунке 1, у младших школьников с ОНР навык чтения не соответствует возрастным нормативам. В отличие от нормально развивающихся сверстников, у которых уже сформирован навык чтения целыми словами (5 баллов) или группами слов (6 баллов), у обучающихся с общим недоразвитием речи способ чтения преимущественно послоговой (3 балла) или переходный от слогового к чтению целым словом (4 балла).

В процессе чтения текста у детей были выявлены ошибки, которые представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты исследования правильности чтения младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)

Список детей	Ошибки						всего
	пропуск слов	перестановки слов	пропуск строк	смещения оптически сходных букв	ошибки в постановке ударения	ошибки интонационного обозначения границ предложения	
1	+	+	+			+	4
2	+	+		+	+	+	5
3	+		+	+			3
4			+	+		+	3
5	+	+			+		3
6	+	+		+		+	4
7				+		+	2
8	+	+	+	+	+	+	6
9	+		+	+		+	3
10				+	+	+	3
Всего ошибок	7	5	5	8	4	8	

Наглядно результаты исследования правильности чтения младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) представлены на рисунке 2.

Анализ результатов технической стороны чтения показал, что у всех младших школьников с ОНР присутствуют ошибки. У одного ребенка выявлены все шесть типов ошибок в процессе чтения.

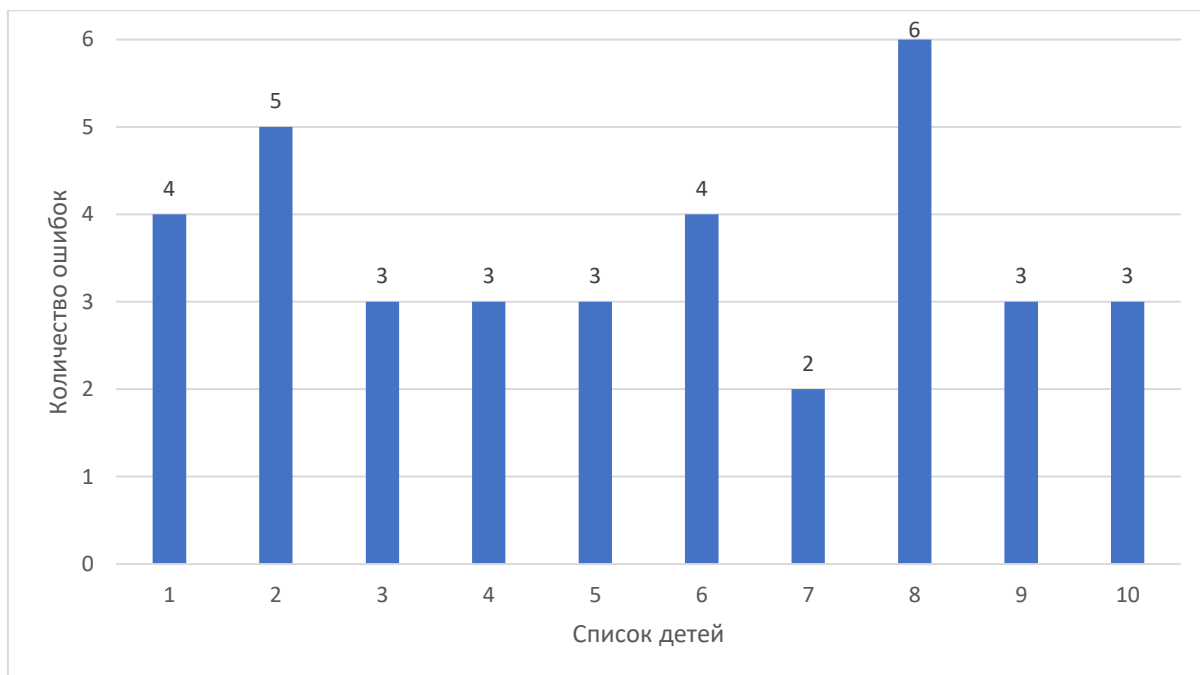


Рисунок 2 – Исследование навыка чтения по параметру «правильность чтения» у младших школьников с ОНР

Наиболее распространенными являются такие ошибки, как:

- пропуски слов (70 % детей);
- перестановки слов (50 % детей);
- пропуски строк (50 % детей);
- смещения оптически сходных букв (80 % детей);
- ошибки в постановке ударения (40 % детей);
- ошибки интонационного обозначения границ предложения (80 % детей).

Также отмечаются аграмматизмы – грамматические ошибки нарушения согласования и управления слов в предложении, нарушение предложно-падежных конструкций.

Выразительность чтения недостаточная. У детей отмечается монотонное чтение, несформированность навыка определения границ предложения в тексте, отсутствие ориентации на знаки препинания, несформированность интонации в соответствии со знаками препинания.

Для оценки смысловой стороны чтения была проведена беседа. По итогам беседы с учащимися был составлен протокол о понимании прочитанного (таблица 5).

Таблица 5 – Результаты обследования смысловой стороны чтения младших школьников с ОНР

Список детей	Критерии							Ср. балл
	тема и главная мысль текста	план текста	последовательность событий	ответы на вопросы по содержанию текста	причинно-следственные связи	новые слова	отношение к тексту	
1	2	1	2	2	2	1	2	1,7
2	1	1	1	1	1	1	2	1,1
3	1	1	2	2	2	1	2	1,6
4	2	2	2	2	2	2	2	2,0
5	1	1	1	1	1	1	1	1,0
6	0	0	0	0	0	0	1	0,1
7	1	0	0	1	1	0	1	0,6
8	1	0	1	1	1	0	1	0,7
9	1	1	1	1	1	1	2	1,1
10	1	1	2	2	2	1	2	1,6
Ср. балл	1,1	0,8	1,2	1,3	1,3	0,8	1,6	

Наглядно результаты исследования смысловой стороны чтения младших школьников с ОНР представлены на рисунке 3.

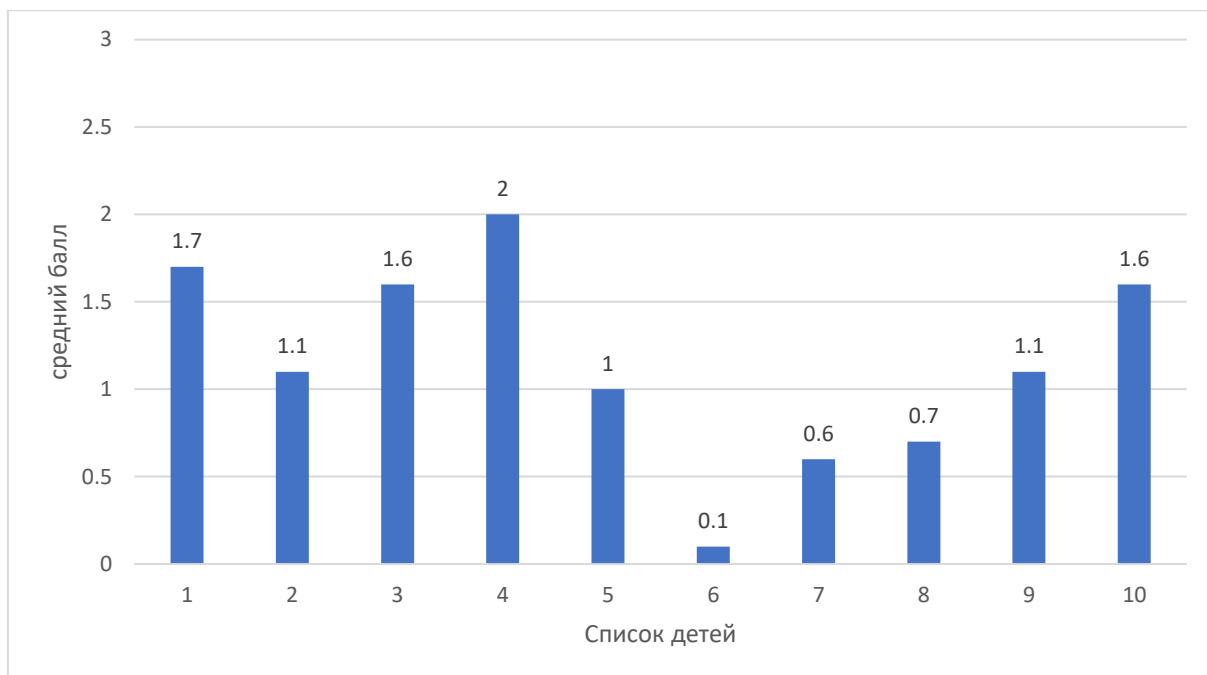


Рисунок 3 – Исследование навыка чтения по параметру «смысловая сторона чтения» у младших школьников с ОНР

Проанализировав полученные результаты, мы выявили следующие особенности понимания прочитанного.

Среди перечисленных умений смыслового чтения самые высокие баллы получены по умениям высказывать свое отношение к тексту (1,6 баллов), самые низкие – по умениям составлять план текста и объяснять новые слова (0,8 баллов).

Младшие школьники с ОНР затруднялись правильно определить последовательность событий, составить план текста. Наибольшие трудности вызвало задание на объяснение новых слов, только один ученик смог определить лексическое значение слов в тексте и правильно ответить на вопросы по содержанию.

Такие умения, как определять тему и главную мысль текста (1,1 балла), восстанавливать последовательность событий (1,2 балла), отвечать на вопросы по содержанию текста (1,3 балла), определять причинно-следственные связи (1,3 балла) сформированы на среднем уровне.

Большинство младших школьников испытывали затруднения при составлении ответа на вопросы по содержанию текста, при

формулировании главной мысли, что показывает недостаточную сформированность смысловой стороны чтения.

Таким образом, в результате проведенной диагностики мы изучили сформированность технической и смысловой стороны чтения у младших школьников с ОНР. Выявлено, что техническая сторона чтения не соответствует возрасту, у младших школьников низкая скорость чтения, ведущий способ чтения – послоговой. Наиболее часто встречаются такие ошибки, как пропуск слов, строк, перестановки строк, смещения оптически сходных букв, ошибки в постановке ударения, ошибки интонационного обозначения границ предложения.

Для изучения понимания прочитанного текста использовались вопросы по содержанию, задания на умение определять главную мысль, объяснять новые слова, восстанавливать последовательность событий, отраженных в тексте, составлять план и другие. Анализ полученных результатов показал, что у младших школьников с ОНР нарушена смысловая сторона чтения, что выражается в трудностях определения главной мысли текста, составления плана, объяснения слов, в неполных ответах по содержанию текста.

Полученные данные показывают, что необходима организация логопедической работы по преодолению нарушений чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень). Для этого необходимо подобрать упражнения, которые будут способствовать формированию навыка чтения, повышению скорости чтения и правильности чтения (техническая сторона чтения) и формированию понимания прочитанного (смысловая сторона чтения). Далее рассмотрим особенности организации и содержание логопедической работы по преодолению нарушений чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи с III уровнем речевого развития.

2.3 Организация и содержание логопедической работы по преодолению нарушений чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)

Логопедическая работа проводилась с целью преодоления нарушений компонентов чтения – технической и смысловой стороны чтения.

Работа по коррекции нарушений технической стороны чтения проводилась по методике А. Н. Корнева.

1 этап – упрочение звуко-буквенных связей.

В связи с тем, что младших школьников выявлены ошибки смешения оптически сходных букв, проводилась работа по формированию графического образа буквы. На данном этапе использовались следующие задания и упражнения:

- собрать как можно больше букв из двух, трех, четырех палочек;
- группировать одинаковые буквы, написанные разным стилем;
- узнать и дописать недорисованную букву;
- обвести цветными карандашами все буквы, которые «перепутались», которые «выпали из коробки»;
- найти и зачеркнуть в тексте все буквы П;
- чтение слоговых таблиц с оптически сходными буквами;
- чтение цепочек слогов с оптически сходными буквами.

Развитие зрительной памяти при коррекции нарушений чтения обязательно предполагает упрочение зрительного образа буквы. Для закрепления зрительного представления о букве использовались дополнительные мнемонические приемы:

- соотнесение буквы со сходным по форме предметом (название предмета начиналось с соответствующей буквы);
- вербализация образов букв с помощью коротких двустиший (С. Маршак, С. Михалков, А. Шибанов и др.).

Учащимся предлагалось самостоятельно разработать приемы запоминания букв, попросив «дорисовать» букву до какого-нибудь предмета, например, буква З – змея.

На данном этапе также предлагались задания на развитие навыка синтеза. Например, демонстрируются карточки со слогами. Обучающиеся мысленно должен составить слово и произнести его целиком. Работа начинается с двусложных слов, далее слоговая структура постепенно усложняется.

Задания:

- «поменяй слоги местами, чтобы получилось слово»;
- «составь слова из слогов, которые перемешались».

2 этап – автоматизация слогослияния.

Цель: формирование и автоматизация навыков слогослияния или чтения целыми словами.

Для автоматизации слогослияния используется 36-клеточная слоговая таблица. Таблицы включают слоги различного уровня сложности, поэтому можно проводить работу с постепенным усложнением, что является доступным и эффективным при обучении младших школьников с общим недоразвитием речи.

Таблицы со слогами одного и того же уровня даются обучающимся до тех пор, пока они не овладеют чтением данного типа слогов. Далее осуществляется переход на более высокий уровень сложности. Это дает возможность автоматизировать навык чтения и сформировать его технические характеристики – скорость и правильность чтения.

Слоговые таблицы представлены в Приложении 2.

Работа со слоговой таблицей включает в себя следующие приемы:

- в случайном порядке называются слоги, которые представлены в таблице, при этом ребенок должен их найти и прочитать самостоятельно; это развивает зрительное внимание, умение опознавать нужные слоги, быстро находить их;

– таблица демонстрируется ребенку, предлагаются составить слова из разных слогов;

– ребенку предлагается слово, он должен найти слоги, из которых оно состоит в таблице.

3 этап – чтение текста.

На данном этапе младшим школьникам предлагались для чтения предложения и небольшие тексты. При этом внимание также уделялось выразительности чтения, формированию навыков интонационного обозначения границ предложения.

Пример задания: «Прочитать загадки, если нужно выделяя границы слов карандашом»: стоитантошканаоднойножке.

Для формирования выразительности чтения, умения правильно ставить ударения в словах можно использовать такие задания, как инсценировка рассказов, чтение сказок по ролям, драматизация и другие.

Также можно использовать следующие упражнения для развития умений чтения слов разной слоговой структуры:

– чтение слов, которые имеют одинаковую слоговую и ритмическую структуру;

– чтение слов из трех слогов со стечением согласных;

– чтение слов, которые отличаются ударением с последующим объяснением лексического значения (слова-омографы);

– чтение предложений, в которых слово заменено на омограф, и нахождение ошибок, их исправление.

Если в процессе чтения младшие школьники теряют строку или пропускают слоги, слова, то можно использовать такой прием, как чтение с «окошком». Можно выделить следующие варианты применения данного приема в работе с обучающимися:

- при чтении текста ребенок последовательно читает слоги, которые появляются в «окошке» (пленка с вырезанными в ней отверстиями с размером в слог);

- использование листа бумаги, чтобы не пропустить нужную строчку.

Рассмотрим содержание работы коррекции нарушений смысловой стороны чтения.

При наличии у детей нарушений чтения фиксируются ошибки, которые показывают несформированность не только скорости и правильности чтения, но и понимания содержания текста, его основной мысли, причинно-следственных связей и временных отношений. В связи с этим необходимо подобрать упражнения, которые будут способствовать формированию умений смыслового чтения.

Как показали результаты проведенного исследования, у младших школьников с общим недоразвитием речи нарушено полноценное понимание прочитанного, поэтому необходимо уделять внимание формированию смысловой стороны чтения.

После чтения необходимо проводить контроль понимания прочитанного. Это может быть задание на краткий пересказ текста по плану, который составлен педагогом заранее либо составлен совместно с детьми, по картинке или серии картинок, по ключевым словам, по модели (схеме), по мнемотаблице.

Последовательность работы по использованию метода наглядного моделирования в процессе составления связного высказывания после чтения:

- педагогом задается определенная модель текста, обучающийся должен придумать определенную ситуацию, которая происходит с тем или иным героем в определенном месте;

- выбираются определенные символы-заместители, которые позволяют выстроить логику события в наглядном виде;

- с опорой на наглядные образы ребенок составляет рассказ по составленной модели.

Работа с мнемотаблицей включает следующие этапы:

- изучение таблицы, рассматривание картинок, предметов, которые на них изображены;
- преобразование абстрактных символов в образы, перекодирование информации;
- составление текста совместно с педагогом с опорой на символы и картинки;
- самостоятельное воспроизведение текста детьми с опорой на зрительный образ.

Рассмотрим упражнения, которые можно использовать для формирования навыков самоконтроля при чтении текста и развития смысловой стороны чтения:

- вопросы после чтения текста, которые не предполагают однозначного ответа, а требуют осмысления и рассуждения, например, «Почему?», «Зачем?». В самих вопросах не должно содержаться ответа, что стимулирует младших школьников к рассуждению, построению связного высказывания;

- предложения и тексты с пропущенным словом: обучающимся предлагаются тексты, где необходимо вставить слово, исходя из контекста; данная работа способствует формированию смысловой стороны текста, а также активизации словарного запаса;

- после чтения текста младшим школьникам предлагаются два предложения – одно из них согласуется со смыслом и основной мыслью текста, второе – противоречит прочитанному. Младшие школьники должны выбрать одно из них и обосновать свое решение, привести примеры из текста, прочитать нужные слова и предложения.

Работа по формированию смысловой стороны чтения может осуществляться на уроках литературного чтения. Данная работа включает в себя три этапа – дотекстовый, текстовый и послетекстовый.

На дотекстовом этапе ставится задача по формированию мотивации к чтению, определение целей предстоящей работы, работа с иллюстрациями до прочтения текста.

Упражнения на дотекстовом этапе:

- знакомство с автором текста, с его произведениями (беседа учителя с обучающимися, какие произведения они уже читали);

- работа с заголовком текста: его чтение, предположение о том, что написано в содержании, определение основной идеи, предполагаемых героев, сюжетных линий; младшие школьники должны определить, что именно таким образом автор назвал свой рассказ;

- просмотр иллюстраций, беседа по ним, предположение о содержании текста;

- работа с текстом без прочтения, определение его жанра, основных героев;

- составление ассоциативного ряда – подбор синонимов, антонимов к заголовку.

На текстовом этапе осуществляется непосредственно процесс чтения, проводится работа по анализу текста, работа с ключевыми словами, с незнакомыми словами, активизация словаря.

Упражнения на текстовом этапе:

- работа с ключевыми словами – индивидуально, в парах, обсуждение их значения, при необходимости обучающиеся обращаются к толковым словарям;

- деление текста на части, подбор заголовков к каждой части, составление плана текста;

– беседа по вопросам, которые даются в нарушенной последовательности – младшие школьники должны их расставить в правильном порядке;

– работа с деформированным текстом: обучающиеся вставляют пропущенные слова;

– работа со средствами выразительности (устойчивые выражения, эпитеты, сравнения и другие).

На послетекстовом этапе проводится работа, которая направлена на формирование лексико-грамматической стороны речи, связной речи, умений работать с текстом, осмысленно отвечать на вопросы по его содержанию.

Упражнения на послетекстовом этапе:

- найти в тексте предложение, которое выражает основную идею;
- составить рассказ от лица одного из героев;
- нарисовать иллюстрацию;
- подобрать поговорку или пословицу;
- придумать другой финал рассказа;
- инсценировка.

Упражнения для формирования навыка чтения у младших школьников с ОНР представлены в Приложении 2.

Таким образом, логопедическая работа была направлена на формирование технической и смысловой стороны чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня. На каждый компонент чтения были подобраны задания и упражнения. Мы предполагаем, что они позволят преодолеть нарушения чтения, повысить технику чтения, устранить дислексические ошибки, а также сформировать навыки смыслового чтения и понимания прочитанного у младших школьников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Выводы по 2 главе

В результате проведенного исследования были изучены особенности чтения младших школьников с ОНР (III уровень).

При изучении техники чтения выявлено, что у всех обучающихся низкая скорость чтения. Ведущий способ чтения – послоговой. Наиболее распространенными являются такие ошибки, как: пропуски слов, перестановки слов, пропуски строк, ошибки в постановке ударения, ошибки интонационного обозначения границ предложения. Также отмечаются аграмматизмы – грамматические ошибки нарушения согласования и управления слов в предложении, нарушение предложно-падежных конструкций. Выразительность чтения недостаточная. У детей отмечается монотонное чтение, несформированность навыка определения границ предложения в тексте, отсутствие ориентации на знаки препинания, несформированность интоном в соответствии со знаками препинания.

При изучении смысловой стороны чтения выявлено, что у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня недостаточно сформировано понимание прочитанного. Это отражается в недостаточной сформированности всех критериев оценивания – в умениях отвечать на вопросы по содержанию текста, определять главную мысль, восстанавливать причинно-следственные связи и временные отношения между событиями, объяснять новые слова с опорой на контекст. Полученные результаты показывают, что при низкой технике чтения у обучающихся страдает также смысловая сторона чтения, что затрудняет процесс читательской деятельности.

Логопедическая работа проводилась с целью преодолению нарушений компонентов чтения – технической и смысловой стороны чтения. Работа по коррекции нарушений технической стороны чтения включала такие этапы, как упрочение звукобуквенных связей, автоматизация слогослияния, чтение текста. Для автоматизации

слогослияния использовались слоговые таблицы. Внимание также уделялось выразительности чтения, формированию навыков интонационного обозначения границ предложения. На занятиях использовались задания и упражнения, развивающие выразительность чтения и правильную постановку ударения. Формирование смысловой стороны чтения включало работу по развитию навыков самоконтроля прочитанного, пересказа и подбора картинок, ответов на вопросы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ научной литературы показал, что чтение – это сложный психофизиологический процесс, в основе которого лежат механизмы взаимодействия анализаторов (зрительный, речедвигательный, речеслуховой). Чтение обеспечивает умение читать с ясным пониманием содержания текста, описанных событий, связи между ними, с умением оценить поступки действующих лиц. Чтение включает техническую и смысловую сторону. Техническая сторона предполагает оптическое восприятие, воспроизведение звуковой оболочки слова, речевые движения, то есть декодирование текстов и перевод их в устно-речевую форму. Смысловая сторона включает в себя понимание значения и смысла отдельных слов и целого высказывания.

Предпосылки для овладения навыками чтения формируются на этапе младенческого, раннего и дошкольного возраста, когда происходит развитие устной речи. Дети овладевают звуковым анализом, усваивают грамматические правила построения высказываний. В младшем школьном возрасте главная особенность развития речи у детей заключается в ее сознательном усвоении. Чтение включает ряд операций, которые должны быть сформированы к началу школьного обучения, проблемы в их развитии ведут в свою очередь проблемы, проявляющиеся в различных видах дислексии. Формирование навыка чтения осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения.

У детей с общим недоразвитием речи встречаются практически все виды нарушений чтения. Это обуславливает замедленный темп чтения, нарушение навыка чтения (технической и смысловой стороны чтения), пропуски букв, слогов, слов, недостаточную выразительность чтения. В процессе чтения задействованы различные механизмы, которые обуславливают не только техническую, но и смысловую сторону. У детей с общим недоразвитием речи наблюдаются ошибки чтения как

технические, так и смысловые, которые выражаются в непонимании прочитанного, в трудности объяснении значения слова, ответов на вопросы по содержанию текста, подборе картинок, соответствующих прочитанному.

Коррекционная работа по преодолению нарушений чтения у детей с общим недоразвитием речи требует комплексного подхода. Это означает, что необходима работа по развитию всех психических функций, которые задействованы в процессе чтения. Коррекционная работа включает такие направления, как развитие фонематического восприятия, зрительно-пространственного восприятия, коррекция звукопроизношения, накопление словаря и развитие грамматического строя речи, развитие языкового (звукового звукобуквенного) анализа и синтеза на уровне букв, слогов, слов и предложений, развитие связной речи.

В результате проведенного исследования были изучены особенности чтения младших школьников с ОНР (III уровень).

При изучении техники чтения выявлено, что у всех обучающихся низкая скорость чтения. Ведущий способ чтения – послоговой. Наиболее распространенными являются такие ошибки, как: пропуски слов, перестановки слов, пропуски строк, ошибки в постановке ударения, ошибки интонационного обозначения границ предложения. Также отмечаются аграмматизмы – грамматические ошибки нарушения согласования и управления слов в предложении, нарушение предложно-падежных конструкций. Выразительность чтения недостаточная. У детей отмечается монотонное чтение, несформированность навыка определения границ предложения в тексте, отсутствие ориентации на знаки препинания, несформированность интоном в соответствии со знаками препинания

При изучении смысловой стороны чтения выявлено, что у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня недостаточно сформировано понимание прочитанного. Это отражается в недостаточной сформированности всех критериев

оценивания – в умениях отвечать на вопросы по содержанию текста, определять главную мысль, восстанавливать причинно-следственные связи и временные отношения между событиями, объяснять новые слова с опорой на контекст. Полученные результаты показывают, что при низкой технике чтения у обучающихся страдает также смысловая сторона чтения, что затрудняет процесс читательской деятельности.

Логопедическая работа проводилась с целью преодоления нарушений компонентов чтения – технической и смысловой стороны чтения. Работа по коррекции нарушений технической стороны чтения включала такие этапы, как упрочение звукобуквенных связей, автоматизация слогослияния, чтение текста. Для автоматизации слогослияния использовались слоговые таблицы. Внимание также уделялось выразительности чтения, формированию навыков интонационного обозначения границ предложения. На занятиях использовались задания и упражнения, развивающие выразительность чтения и правильную постановку ударения. Формирование смысловой стороны чтения включало работу по развитию навыков самоконтроля прочитанного, пересказа и подбора картинок, ответов на вопросы.

Таким образом, цель исследования достигнута, поставленные задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

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

9. Выготский Л. С. Педагогическая психология : собрание сочинений / Л. С. Выготский, В. В. Давыдова. – Москва : Аст, 2014. – 671 с.

10. Гвоздев А. Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка [Электронный ресурс] / А. Н. Гвоздев. – Режим доступа: <http://sdo.mgaps.ru/books/K6/M7/file/2.pdf>.

11. Горбуль Л. В. Опыт обучения смысловому чтению / Л. В. Горбуль // Педагогический поиск. – 2016. – № 10. – С. 24–26.

12. Григорьева А. К. Смысловое чтение учебного и научного текста. Теория и практика / А. К. Григорьева, И. И. Московкина. – Москва : Флинта ; Наука, 2016. – 174 с.

13. Григорьева И. В. Дислексия и ЗПР : коррекционная работа в условиях логопункта начальной общеобразовательной школы / И. В. Григорьева // ПРОчтение: дислексия в XXI веке. / под ред. О. А. Величенковой, А. В. Лагутиной. – Москва : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2020. – С. 59–64.

14. Дворникова Т. В. Психолого-педагогическая характеристика при алалии / Т. В. Дворникова // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза / научные редакторы И. А. Филатова, О. Г. Нугаева. – Екатеринбург, 2014. – С. 214–219.

15. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения [Электронный ресурс] / Т. Г. Егоров. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/1669205/page:87/>

16. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов : пособие для логопеда / Л. Н. Ефименкова. – Москва : ВЛАДОС, 2011. – 334 с.

17. Жинкин Н. И. Психолингвистика : избранные труды / Н. И. Жинкин ; сост. К. Ф. Седов. – Москва : Лабиринт, 2012. – 287 с.

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

29. Макарова Л. Н. Смысловое чтение как метапредметный результат обучения младших школьников / Л. Н. Макарова // Научный электронный журнал Меридиан. – 2017. – № 4 (7). – С. 32–34.

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

31. Оморокова Н. Н. Преодоление трудностей чтения и письма [Электронный ресурс] / Н. Н. Оморокова. – Режим доступа: <https://ru.b-ok.cc/book/3283844/ea45c>.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Таблица 1.1 – Критерии оценки смысловой стороны чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)

Критерии	Показатели	Баллы
Тема и основная мысль текста	Правильный ответ	2
	Частично определил тему или главную мысль	1
	Отсутствует ответ	0
Составление плана текста	Составлен план, отражены основные смысловые события	2
	План неполный, отсутствуют отдельные события	1
	План не составлен	0
Восстановление последовательности событий	Временные отношения сформированы	2
	Допущены ошибки в построении последовательности	1
	Не выстроена последовательность событий в тексте	0
Умение отвечать на вопросы по содержанию текста	На вопросы даны ответы с опорой на текст	2
	Ответы частично правильные	1
	Ответы неправильные	0
Умение устанавливать причинно-следственные связи	Сформировано полностью, отвечает на вопросы, указывает на причинно-следственные связи событий в тексте	2
	Выполнено частично	1
	Не выполнено	0
Умение объяснять новые (незнакомые) слова (сочетания слов), опираясь на контекст	Смог объяснить значение названных слов с опорой на текст	2
	Смог объяснить значение названных слов с опорой на текст на имеющиеся знания	1
	Задание не выполнено	0
Отношение к тексту или описываемым событиям	Присутствует свое мнение и личное отношение к описываемым событиям, ответ обоснован	2
	Отношение на уровне нравится – не нравится, без обоснования	1
	Отношение к тексту и описываемым событиям не сформировано	0

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

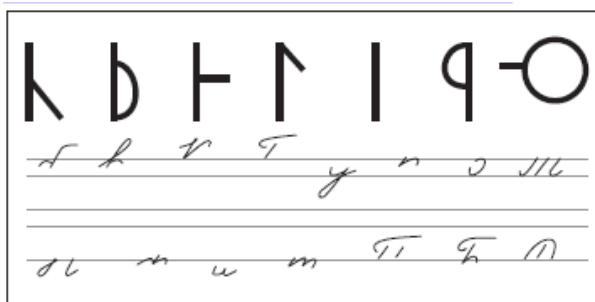
Упражнения для развития навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Упражнения:

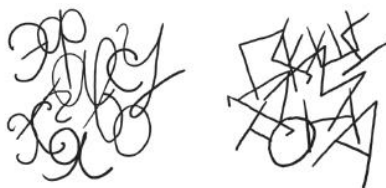
- собрать как можно больше букв из двух, трех, четырех палочек:

II	Л, Т, Г, Х, У
III	К, Н, А, П, Ж, И
IIII	М, Ш.

- узнать и дописать недорисованную букву:



- обвести цветными карандашами все буквы, которые «перепутались», которые «выпали из коробки»:



- чтение слоговых таблиц с оптически сходными буквами:

а)	БА	ВА	ВО	б)	КАК	КАХ	КУК
	ВУ	БЫ	БО		ХАК	ХОК	КОК
	БЕ	БИ	БУ		КУХ	ХОХ	КОХ
	ВЫ	ВЕ	ВИ		ХУК	ХАХ	КУХ

в)	лада	дула	лила	г)	МОИ	МАЙ	ПАЙ
	удал	дала	лида		ПОЙ	ПАИ	БОЙ
	дела	дали	удел		БОИ	МОЙ	ПОИ

– чтение цепочек слогов с оптически сходными буквами:

СПИ – СНИ – СЛИ – СМИ.

ВЕЛ – ВЁЛ – НЁС – НЕС – ПЕС – ПЁС.

ТАК – ГАК – ГОН – ТОН – ГУЛ – ТУЛ.

– «Составь слова из слогов:

	<u>-са</u>		бал-
<u>ро-</u>	<u>-га</u>		<u>бул-</u> -ка
	<u>-за</u>		<u>бан-</u>

– слоговые таблицы:

МА	<u>ОК</u>	ИМ
УМ	МИ	ГО
КО	АМ	МУ

БА	СО	АП	ЕЛ
ЛЕ	ИЛ	СА	ПУ
БУ	ЛИ	ВЕ	ВО
ОС	БИ	ПА	АС

МЕ	АШ	РИ	АМ	КУ	ЛЕ
ОМ	СУ	ВЕ	СИ	<u>ОК</u>	ПИ
ТУ	ОР	ИМ	ЛЯ	УС	ДО
ШИ	УК	РУ	ВЕ	ИЛ	ЧУ
ХА	ДИ	ИК	ЛИ	ИР	СО
СЕ	ПО	<u>ША</u>	РО	МИ	УТ

– «Прочитать загадки, если нужно выделяя границы слов карандашом»:

СТОИТАНТОШКАНАОДНОЙНОЖКЕ

ЦВЕТНОЕКОРОМЫСЛОНАДРЕКОЙПОВИСЛО

НАДБАБУШКИНОЙИЗБУШКОЙВИСИТХЛЕБАКРАЮШКА

– чтение слов, объединенных в группы с одинаковой ритмической и слоговой структурой:

БЕСЫ	КОСЫ	ВОРОНА	ЗАРЕВО	РУКАВА
НОРА	ЛЕТО	РУБАХА	ВЕСЕЛО	ПОЛОСА
ЛИСА	МОРЕ	СОЛОМА	ЗОЛОТО	ПИРОГИ
РЕКА	РЕПА	ГАЗЕТА	ХИЖИНА	МОЛОКО
ГОРА	КАША	СОРОКА	ЛОШАДИ	КОЖУРА
ЗИМА	НЕБО	КАНАВА	ПУТАЛО	ПОЛОЖИ

ПЕРЕЦ	МЕШОК	КУСОЧЕК	МОЛОТОК		
БЕГАЛ	КУЛАК	ПИСАТЕЛЬ	ПИРОЖОК		
ВЕТЕР	ВЕНОК	ПОСЕЛОК	ПУЛЕМЕТ		
КАТЕР	ПЕСОК	НАМАЗАЛ	БЕГЕМОТ		
САХАР	ЛИМОН	ЗАСУНУЛ	ЛИМОНАД		
МОЛОТ	КУСОК	ЛЕСОЧЕК	ПЕРЕХОД		
СТОЛ	АРКА	КУСТ	СТОЛЫ	СТАКАН	ВИНТОВКА
КРУГ	ЯМКА	ПОСТ	ПРОШУ	СТУПЕНЬ	КАРТОШКА
СВЕТ	ЯСНО	ПОРТ	КРИЧИ	ДВОРЕЦ	МАРТЫШКА
ЗВУК	ЕЛКА	ЛИСТ	ПЛЫВУ	КРЮЧОК	КАРТИНКА
ПЛОТ	ОСПА	ВОЛК	ПЛЕЧО	СТАНОК	ЗАДВИЖКА
КЛУБ	ЯХТА	ПУСТЬ	КЛЮЧИ	ПРИШЕЛ	ВЕРТЕЛСЯ

ВИНОВНИК
БУМАЖНИК
НАБОРЩИК
КОРОВНИК
САПОЖНИК
КУПАЛЬНИК

– чтение слов-омографов:

пили — пили

мука — мука

село — село

ношу — ношу

вина — вина

замок — замок

хлопок — хлопок

полки — полки;