

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Логопедическая работа по коррекции нарушений чтения у младших
школьников**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники
дизонтогенеза
канд. пед. наук, доцент
Е. В. Каракулова

Исполнитель:
Неустроева Анастасия Дмитриевна
Обучающийся ЛГП-1802z группы

подпись

дата

подпись

Руководитель:
Костюк Анна Владимировна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
логопедии и клиники дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	7
1.1. Навык чтения как вид речевой деятельности	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста	11
1.3. Характеристика устной речи у младших школьников.....	15
1.4. Виды нарушений чтения у младших школьников.....	18
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	25
2.1. Организация, принципы и методика констатирующего эксперимента	25
2.2. Анализ результатов обследования состояния моторики, звукопроизношения, просодики, фонематических процессов и зрительного восприятия, а также устной речи у младших школьников.....	37
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	44
3.1. Цели, задачи, принципы и направления логопедической работы по коррекции нарушений чтения у младших школьников.....	44
3.2. Содержание логопедической работы по коррекции нарушений чтения у младших школьников	46
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	55
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	59

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Нарушения чтения – одна из самых распространенных проблем современного образования. В частности, данное нарушение более распространено у обучающихся младшего школьного возраста, так как с приходом в школу и новообразованием учебной деятельности как ведущей, чтение становится важнейшим навыком, обеспечивающим высокую успеваемость младшего школьника, внедрение в коллектив, мотивации к обучению и т.д.

Данная проблема имеет большие рамки развития, так как в общеобразовательных школах уделяется мало внимания выявлению и коррекции, либо предупреждению нарушений речи, которые влекут за собой возникновение дислексии, и, как следствие, дисграфии. Эти нарушения устной и письменной речи представляют собой ошибки в дифференцировании букв, при наличии способности понимать и читать их.

Степень изученности проблемы. Изучали эту проблему Р. И. Лалаева, Г. В. Чиркина, Е. М. Мастюкова, Р. Е. Левина, Т. В. Волосовец, И. Н. Садовникова, Л. Н. Ефименкова, Т. Б. Филичева, и другие. Нахождение необходимых методов выявления, коррекции и предупреждения нарушений чтения у младших школьников с различными нарушениями речи имеет большое значение в практической педагогической деятельности.

Недостаточное внимание к коррекции нарушений звукопроизношения и дифференциации звуков у обучающихся младшего школьного возраста приводит к большим трудностям в коррекционной работе логопеда и других специалистов в обучении и воспитании детей. Поэтому необходимо уделять внимание развитию анализа звуковой и слоговой структуры слов. Одна из самых важных задач, которые стоят перед образовательной организацией, - развитие речи, включающее в себя умение владеть своим артикуляционным аппаратом, четко произносить звуки и уметь различать их, правильно и полно строить предложения и высказывания.

Правильная речь оказывает значительное влияние на уровень грамотности обучающихся начальной школы. Так, в ходе изучения работ ряда исследователей, в числе которых Б. М. Гриншпун, Н. С. Жукова и другие, было выявлено, что без трудоёмкой, целенаправленной, системной логопедической работы, которая включает в себя работу над звукопроизношением, а также всей моторной сферой, развития фонематических процессов, не достичь желаемого результата по выявлению, предупреждению и коррекции нарушений чтения.

Появление ошибок чтения особенно распространены у детей, обучающихся в специальных школах, однако, наблюдается они и у детей начальных классов массовой школы.

У обучающихся с сохранным интеллектом, зрением и слухом в норме, сформированной устной речью, но с имеющимися отклонениями в развитии отдельных психических процессов, которые никак не отражаются в обычной повседневной жизни ребёнка, но создают серьезные препятствия для овладения чтением и письмом. Дислексия и дисграфия могут стать препятствием для полноценного и успешного обучения, а также отрицательно повлиять на гармоничное развитие личности обучающегося. Неудачи при чтении способны открыть и закрепить неуверенность в себе, тревожность или, напротив, агрессивность, негативизм.

Проблема данного исследования заключается в выявлении необходимых методов и приемов по выявлению и коррекции нарушений устной речи, чтения у младших школьников.

Объект исследования – состояние моторики, звукопроизношения, просодики, фонематических процессов, зрительного восприятия у младших школьников с нарушениями чтения.

Предмет – содержание логопедической работы по коррекции нарушений чтения у младших школьников.

Цель исследования – на основе изучения литературы и состояния чтения у младших школьников подобрать содержание логопедической работы по

коррекции нарушений чтения у этих детей.

В соответствии с поставленной целью были выделены следующие задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую, лингвистическую и методическую литературу по закономерностям формирования навыка чтения у обучающихся с развитием в норме и обучающихся с нарушениями речи.

2. Изучить состояние чтения у обучающихся младшего школьного возраста и на основе результатов провести анализ.

3. Определить содержание и направления логопедической работы по коррекции выявленных нарушений чтения у обучающихся младшего школьного возраста.

Методологическую основу работы составляют:

- теоретические положения о развитии речи в онтогенезе (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн)
- письмо и чтение : трудности обучения и коррекции. (Ахутина Т. В.)
- методы обучения и умственное развитие ребенка. (Гальперин П. Я.)
- механизмы речи. (Жинкин Н. И.)
- положения о связи эмоционального и речевого развития ребёнка (Л. С. Выготский, А. И. Лук, С. Л. Рубинштейн)

Методы, применяемые в ходе исследования:

- 1) теоретические методы: анализ научно-исследовательской литературы по теме исследования, метод систематизации;
- 2) эмпирические методы: констатирующий эксперимент (логопедическое обследование, качественный и количественный анализ полученных результатов), разработка содержания логопедической работы.

Эмпирическая база исследования: МАОУ «СОШ №29» (г. Ревда).

Теоретическая значимость работы обусловлена уточнением и углублением данных об особенностях нарушений чтения у обучающихся младшего школьного возраста.

Практическая значимость состоит в развитии умения использовать

знания для обоснования и определения направлений, приёмов и содержания работы по коррекции нарушений чтения у младших школьников.

Работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка источников и литературы, включающего 57 источников, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Навык чтения как вид речевой деятельности

Люди, относящиеся к сферам образования и воспитания, всегда выделяли навык чтения как один из важнейших, уделяли большое внимание тому, что человек прочитал и, главное, как он понял прочитанное. Философ Дидро говорил о том, что, когда человек перестает читать, он перестает думать.

Различные психологи и педагоги столетиями работали над учебным процессом, делая его полезным и увлекательным, а главное результативным. С течением времени было сформулировано и описано, как правильно организовать учебный процесс и какие действия должны выполнять обучающиеся с текстом. Некоторые авторы в своих работах упоминали отчётливое, творческое и комментированное чтение.

Рассматривая тему чтения, мы сделали вывод, что подходов к формированию этого навыка множество, как и различий в определениях и анализе. Но все методы сводятся к одному - обучающиеся должны овладевать чтением «смысловым». Впервые данное определение было использовано в исследованиях Л. Ю. Невуевой и А. А. Зубченко.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования навык чтения рассматривается как необходимый метапредметный результат для овладения обучающимися.

Концепция развития УУД (универсальных учебных действий) А. Г. Асмолова определяет смысловое чтение как познавательное общеучебное универсальное действие и понимание цели чтения и выбора вида чтения. В зависимости от цели; получение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; выявление основной и вспомогательной информации; свободное ориентирование и восприятие

текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка СМИ [21, с.34]. Это определение смыслового чтения представляет собой обобщенный продукт анализа работ исследователей и методистов, которые, в тесной связи с конкретными учебными предметами, изучали эту проблему.

В данной работе мы будем рассматривать нарушения чтения у младших школьников, которые могут помешать овладению навыком смыслового чтения на уроках литературного чтения в начальной школе. В первую очередь необходимо отличать смысловое чтение от технического.

Неоспоримо важная роль чтения признается длинным рядом ученых и исследователей. Однако, только в том случае, если чтение представляет собой процесс, в результате которого формируется понимание прочитанного [6]. Смысловое чтение рассматривается некоторыми учеными как вид процесса восприятия и именуется понятием «смысловое восприятие текста».

Одна из выдающихся клинических психологов Е. Л. Григоренко представляет чтение психологической системой, основной составляющей которой является когнитивная подсистема, которая связывает познавательную форму чтения со смысловым чтением.

Учеными также было отмечено, что продукты познавательных процессов, то есть представления, осваиваются с развитием. Но достичь этого можно только целенаправленно, педагогически воздействуя на обучающихся.

Е. Л. Григоренко придаёт особую значимость орфографическим, морфологическим, фонетико-фонологическим образам предметов, событий или явлений как важным факторам для овладения смысловым чтением. Её предложение: контекст – главное условие благоприятного формирования чтения.

Психолог отмечает, что взаимодействие между техническим и учебным обеспечивает высокий уровень слов и предположений из контекста. Именно этот фактор обуславливает быстрое и адекватное понимание прочитанного [13]. Таким образом, мы делаем вывод, что в современной науке можно найти

множество определений понятию «смысловое чтение».

В понимании чтения можно отметить три основных и важных критерия: понимание значения текста, смысла, то есть подтекста, и также создание собственного отношения читателя к тексту.

Ученые не смогли прийти к единогласному мнению в определении соотношения умения и навыка, ведь в педагогике эти два понятия тесно связаны.

Но, следует уточнить, что умение – это действие, выполняемое осознанно, а навык – автоматизированное действие, умение, выполняемое в совершенстве [3]. Таким образом, умения, связанные с чтением, доведенные до автоматизма, постепенно перейдут на стадию навыка чтения. Делая выводы из исследований ученых, можно отметить следующие читательские умения:

1. Понимание того, о ком и о чем говорится в тексте.
2. Понимание подтекста.
3. Анализ текста.
4. Соотношение текста с собственным жизненным опытом.
5. Рассуждение над текстом, формирование выводов на основе прочитанного.
6. Качественная оценка текста с позиции автора.
7. Создание своего собственного мнения о тексте.

Таким образом, вышеуказанные умения перейдут в навык чтения при высокой степени их овладением.

Л. С. Выготский – великий русский ученый, определял правило функционального единства сознания – главное в понимании закономерностей формирования навыка. Исходя из этого, психическое развитие обучающегося обуславливается перестройкой функциональных связей отношений, которые меняют психику ребёнка. Такой принцип является основой для современных работ по исследованию формирования навыка чтения [9].

А.П. Нечаев – русский психолог и педагог, - выделял типы чтения определенно степени развития познавательных процессов обучающихся,

разделив детей на три группы. Первая группа: дети с хорошим восприятием текста художественных произведений и активным воображением. Вторая группа: обучающиеся со слабым пониманием значения и контекста и низким зрительным восприятием. Третья группа: обучающиеся с пассивным воображением, с признаками «психического автоматизма», фиксирующие своё внимание на первой ошибочной догадке [41, с.213].

Взяв за основу то, что чтение – одна из разновидностей процесса восприятия, ряд ученых, в числе которых А. А. Леонтьев и Н. И. Жинкин, описали проведение этого процесса в четырёх этапах.

Первый этап подразумевает угадывание смысла текста и других его частей.

Второй этап – вербальное сравнение. Этот этап предполагает дифференцирование графических образов, умение выделять в тексте отдельно взятые слова, словосочетания и предложения.

Под третьим этапом подразумевается осуществление связи частей текста по смыслу. Умение находить связь между частями текста достигается путём разбития текста на части, чему тоже нужно научить обучающихся.

Тем самым обучающиеся понимают, что текст подразделен на мелкие части, каждая из которых имеет свою тему и главную мысль. Написание изложений отлично развивает данное умение.

На финальном этапе, когда проделана смысловая работа, формируется осознание обучающимися значения текста, а также его подтекста. Подтекст подразумевает скрытый смысл текста, через который обучающиеся формируют субъективные мысли по отношению к произведению художественной литературы или текста.

Важно сказать, что авторы сходятся к тому, что результатом прочтения текста или художественного произведения является то, что обучающийся создаёт на основе личного отношения к прочитанному собственный смысл.

Л. А. Мосунова в своих исследованиях позиционирует чтение как средство развития и формирования самосознания обучающихся. Поэтому она

выделяет такие составляющие понимания, как развитие творческого воображения, актуализация мотивации обучения, гуманизация самого процесса обучения, а также поэтапное развитие творческой деятельности.

Ученый обращает внимание на то, что в первую очередь посредством чтения развивается личность читателя. Исходя из этого, можно отметить, что главный ориентир и результат процесса чтения – понимание и осознание прочитанного текста [3].

На сегодняшний день существует множество определений понятия чтения. Ряд ученых и исследователей в данной сфере со всех сторон подходят к его изучению и формируют закономерности, выводят типы, условия развития, компоненты процесса чтения и так далее.

Беря во внимание всё вышесказанное, важно отметить, что чтение – многосторонний процесс, который ученые изучают на протяжении многих столетий. Развитие процесса чтения не должно приостанавливаться, и, вспоминая изречение Д. Дидро, мы в этом ещё раз убеждаемся.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста

На этапе поступления ребёнка в начальную школу у него меняется положение в социуме, появляются новые права и обязанности, а главное – ответственность, которую он должен соблюдать как субъект общества.

В психологии младших школьников отмечаются следующие особенности: импульсивность решений, желание незамедлительно действовать, не задумываясь о последствиях, не взвешивая «за» и «против». Во всех трудностях или каких-либо начинаниях у младших школьников выражается слабая регуляция поведения, связанная с особенностями возраста. Часто проявляется капризность и упрямство, являющиеся протестом против школьных правил.

Одним из основных новообразований в младшем школьном возрасте

является учебная деятельность. Помимо этого, появляются такие новообразования, как развитие нового типа мышления – словесно-логического; расширяется объем внимания, оно становится устойчивее и избирательнее (развиваются переключение и распределение).

Одной из возрастных особенностей в психике младшего школьника является то, что им требуется наставник и покровитель в лице взрослого, то есть учителя, требованиям которого ребёнок, как правило, будет следовать. Учебная деятельность в основном и подразумевает подчинение учителю и выполнение его указаний.

Особенности младших школьников, перечисленные ранее, будут являться важнейшими факторами обучения. Жизнь обучающихся в этом возрастном периоде, в основном, наполнена искренним желанием учиться, посещать школу, следовать примеру преподавателей, узнавать новое. Но, как и в любой сфере, здесь существуют исключения, хоть они и редки.

Непосредственные впечатления являются неотъемлемой частью учебной деятельности обучающихся младших классов. Именно поэтому уроки и занятия часто приобретают импульсивный, интенсивный и напряженный характер.

Обучающиеся ни в коем случае не должны скучать, поэтому важно строить урок или занятие по следующим критериям: дифференцирование заданий; использование фронтальной, групповой и индивидуальной работы; оправданные паузы, которые не затянуты; использование различных способов привлечения и удержания внимания обучающихся, помня о том, что внимание детей не концентрируется на одном объекте дольше 20 минут.

Показательно так же то, что обучающиеся начальных классов не очень заинтересованы в важности, смысле и причинах информации, преподносимой учителем.

Не стоит забывать про такой психический процесс как память. Она становится произвольной, опосредованной и регулируемой.

Развитие произвольного поведения является одним из очередных

новообразований в психологии обучающегося младших классов. Приобретается самостоятельность в принятии решений и других действиях. Ребёнок анализирует свои действия и рефлексиирует. У него появляются моральные ценности, которым он следует или старается следовать. Также в младшем школьном возрасте ярко выступают мотивы достижения успеха и избегания неудачи.

Отношения с социумом, окружающим миром для младшего школьника очень важны, так как он становится полноправным их субъектом с определенной ответственностью. Поэтому одним из главных факторов становится ориентировка в смысле своих действий.

Индивидуальность и личность обучающегося младшего школьного возраста в целом зависит от оценки со стороны взрослых и учебной успеваемости. Внешнее влияние оказывается на психологию младшего школьника особенно сильно, из-за этого он неустойчив эмоционально.

В младшем школьном возрасте обучающиеся обретают свою индивидуальность, уникальность, стремятся к овладению авторитетом среди сверстников, лидерству. Стараются стать частью группы по интересам, общности.

Обучающиеся младших классов очень доверчивы, склонны к подражанию, внушаемы. А главным примером для них является учитель. Именно поэтому важность первого учителя возводится в степень. Он должен создать благоприятные условия для развития и воспитания индивидуальности, ведь его имидж, стиль общения, отношение к жизни, оценки и установки оставляют глубокий след на личности каждого младшего школьника.

У обучающихся младшего школьного возраста преобладает наглядно-образное мышление. Они обращают внимание на всё яркое, именно поэтому, учитывая данную психическую особенность, необходимо использовать на уроках и занятиях большое количество наглядности: плакаты, схемы, картинки, презентации, видеоматериалы и так далее.

Являясь ведущим видом деятельности, учеба предъявляет младшему

школьнику следующие требования: режим дня изменяется, становится более разнообразным, систематизированным и ритмичным; школьные условия обеспечивают развитие навыков и умений, необходимых для успешности в обучении.

Обучаясь правильному распределению времени, обучающийся осуществляет взаимодействие с коллективом, коммуницирует со сверстниками и учителями.

Физические нагрузки снижаются, так как основное время направлено на умственные действия. Но при этом обучающийся всё ещё нуждается в игре, которая занимает в рассматриваемом возрасте меньше времени, чем в дошкольном, но, несмотря на это, играет большую роль в развитии психики ребёнка [3].

Во время игры у обучающихся младшего школьного возраста развиваются: умение общаться со сверстниками и взрослыми; находить выход из различных жизненных ситуаций посредством инсценировки, а также вполне возможно закрепление учебного материала в игровой деятельности. Игра, несомненно, ещё является средством расслабления обучающегося, так как, не стоит забывать о том, что младшие школьники импульсивны и не могут задерживать внимание на одном объекте долгое время.

Упрямство и капризность так же являются проявлениями младшего школьного возраста, и могут являться своеобразным протестом против школьных правил.

В рассматриваемом возрасте обучающегося волнует не только учеба, но и взаимоотношения с учителями, одноклассниками, друзьями и родителями. Именно поэтому отсутствие должного внимания к личностным переживаниям ребёнка со стороны семьи может усилить отторжение ребёнка к школе и всему, что с ней связано.

Эмоциональное состояние младшего школьника сильно влияет на уровень успеваемости. Начиная от неправильно решённого примера, заканчивая ссорой с родителями – что угодно может выбить обучающегося из

колеи и отбить желание учиться и снизить мотивацию. Здесь важную роль играют мнение учителя и его похвала. Учитель должен как можно чаще создавать даже для самых слабых обучающихся ситуацию успеха, дифференцируя задания, отдавая в групповой работе роль лидера и так далее.

За время обучения в начальной школе у обучающегося образуется более взрослый тип отношений со сверстниками, одноклассниками и преподавателями.

Обучающегося привлекает процесс вовлечения в обучение и новый статус ученика, а деятельность связана с интересом посещать образовательную организацию.

Таким образом, младший школьный возраст является ответственным этапом в психологии развития ребенка. Полноценное проживание этого возраста, его позитивные приобретения способствуют дальнейшему успешному развитию личности школьника, его индивидуальности и учебной деятельности.

1.3. Характеристика устной речи у младших школьников

Младшие школьники, возраста шесть-семь лет, приходящие в школу, в норме употребляют три-шесть тысяч слов и на начальном уровне владеют грамматикой русского языка: склоняют, спрягают слова, строят предложения. Некоторые дети, имеющие одаренность и творческий потенциал, сочиняют простые стишки, выдумывают сказки или истории, которые могли произойти в реальной жизни.

За первые 3-4 года обучения младшие школьники узнают много специальных слов, овладевают новыми книжными конструкциями. Но связная речь начинает развиваться медленнее, становится менее эмоциональной, более скудной, даже беднеет.

Р. С. Немовым отмечено, что ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте становится учебная, и ей принадлежит особая роль в

развитии обучающихся младших классов, так как она определяет характеры других видов деятельности, таких как игровая, трудовая, коммуникативная. Происходит расширение сфер и содержания общения обучающихся начальных классов с окружающим социумом, в частности взрослыми, учителями, которые служат примерами, авторитетами и главным источником знаний, умений и навыков.

Высказывания младшего школьника непосредственны. Речь часто имеет произвольный характер.

Однако обучение в школе будет способствовать планированию развернутой и произвольной речи, ведь на уроках и занятиях учитель требует от обучающихся полного ответа на поставленный вопрос. А полный ответ в свою очередь требует составления грамматически правильных распространенных предложений.

Необходимо иметь понимание о том, что приобретаемые обучающимися слова, в свою очередь, разделяются на два разряда: активный словарный запас и пассивный словарный запас.

Говоря о первом разряде, следует упомянуть, что в активный запас входят слова, которые обучающийся понимает и постоянно использует их в своей устной и письменной речи.

Второй же разряд подразумевает слова, значение и смысл которых младший школьник знает, но не использует в речи. Исходя из этого, нужно сказать, что новое слово перейдет в первый разряд только тогда, когда будет закреплено.

Письменная речь для младшего школьника представляет особую сложность, так как её перевод из внутренней изначально очень затруднён. Это связано с тем, что, как пишет Н. В. Новоторцева, письменная речь лишена интонации и жеста, поэтому должна быть более развёрнутой.

В развитии речи обучающихся младшего школьного возраста важную роль играет овладение письмом, в частности, специальной грамматикой и орфографией. А. Ф. Обухова заключает, что первоначально увеличиваются

требования к звуковому анализу слова: из слухового образа в зрительно-двигательный. Поэтому обучающемуся сначала нужно научиться отличать произношение от написания, что в дальнейшем обеспечит свободное владение грамматическими конструкциями.

Автор говорит о том, что младшие школьники осваивают лексику посредством подбора однокоренных слов, образования новых слов с помощью морфем. В дальнейшем с помощью построений предложений и текстом, пересказывая и создавая сочинения, младшие школьники овладевают правилами орфографии и синтаксиса.

Развитие речи обучающегося начальной школы выражается через выработку навыка чтения, то есть беглое узнавание букв и сочетаний букв и превращение знаков в слова. А осмысленность чтения наблюдается тогда, когда обучающиеся начинают делать уместные интонации, используя имеющиеся в тексте знаки препинания и нужный контекст. С правильной и последовательной работой постепенно осмысленность приобретает более тонкую интонационную выразительность.

Осмысленность чтения не приходит к обучающимся легко и сразу. Всё зависит от работы учителя на уроке по развитию смыслового чтения. Помогает выразительное, эмоционально окрашенное чтение учителем произведения вслух, а затем и учениками по образцу и подобию.

Различные психологи, в частности И. Ю. Кулагина, говорят о том, что развитие речи обучающихся начальных классов и навыкам чтения и письма связаны с изменением мышления детей.

От ведущего наглядно-образного мышления обучающийся взлетает до уровня словесно-логического мышления. Происходит пополнение активного словаря, речь начинает использоваться как средство мышления и решения различных задач. Устная речь, умение ребёнка рассуждать вслух и приходиться к определенному выводу в своих мыслях с помощью слов обеспечивают более успешное развитие устной речи.

Таким образом, изучив особенности развития речи детей дошкольного и

младшего школьного возраста, мы узнали, что в своём развитии детская речь проходит ряд этапов, качественно отличающихся друг от друга.

Речь развивается по мере развития самого обучающегося: его психических процессов и физических данных, а также служит показателем его общего развития.

Под воздействием учебного процесса речь испытывает различные изменения и развивается в рамках учебного процесса. Обучающийся учится планировать, выражать свои мысли в устной и письменной речи, контролировать свою речь, выбирать нужные интонации для разных ситуаций, угадывать эмоции собеседника по его интонации.

Так раскрываются функции речи.

1.4. Виды нарушений чтения у младших школьников

В настоящее время нарушения чтения всё ещё являются актуальной проблемой, которую ряд ученых рассматривает в различных аспектах. Каждый год увеличивается количество обучающихся с нарушениями чтения и письма.

Дислексии, которые связаны с несформированностью сенсомоторных операций. Эта группа объединяет три формы:

1. Оптическая дислексия является следствием несформированности зрительного гнозиса, анализа и пространственных представлений. При наличии данной формы дислексии обучающиеся не могут различить буквы, сходные графически: буквы, отличающиеся пространственным расположением и буквы, отличающиеся количеством или качеством элементов.

Оптическая дислексия может проявляться на двух уровнях: вербальном и литеральном. Зеркальное чтение является разновидностью данного вида дислексии. В рисовании и конструировании у обучающихся имеются затруднения. Отмечается сокращение элементов в конструировании и

рисовании: упрощение фигур и неправильное расположение их в пространстве. Эта форма дислексии чаще наблюдается у обучающихся с церебральным параличом, у левшей, у младших школьников с умственной отсталостью и ЗПР. Проявления данного вида дислексии могут быть замечены уже на первом этапе овладения навыком чтения.

2. Мнестическая дислексия обусловлена нарушением зрительной памяти. Обучающийся не запоминает, какая буква какому звуку соответствует. У него с трудом устанавливаются связи между фонемой и графемой. Обучающийся либо полностью не запоминает все буквы, либо не запоминает отдельные буквы.

При чтении наблюдаются специфические ошибки, такие как замены, смешение или пропуск букв. Чаще эта форма дислексии встречается у детей с церебральным параличом, умственной отсталостью, ЗПР.

3. Тактильная дислексия — дислексия специфической формы, которая наблюдается у детей с нарушениями зрения и слепых детей.

Дислексии, которые связаны с несформированностью языковых операций. В этой группе Р. И. Лалаевой были выделены фонематическая,agramматическая и семантическая дислексии.

1. Фонематическая дислексия рассматривается автором в двух проявлениях:

- фонематическая дислексия, обусловленная трудностью усвоения букв, которые обозначают близкие по акустике звуки;

- фонематическая дислексия, которая связана с нарушением фонематического анализа и синтеза, из-за чего происходит искажение звуковой и слоговой структуры слова. Например: при стечениях – булка-бука; во вставках гласных между согласными при их стечениях – потрогала-поторогала; в перестановке звуков – лужа-улжа; в пропусках и перестановках слогов – магазин-газимин, пакет-капет.

Фонематическая дислексия обычно начинает проявлять себя на втором этапе овладения чтением.

2. Аграмматическая дислексия связана с несформированностью морфологических и синтаксических связей и проявляет себя в разных аграмматизмах при чтении. Характерные ошибки: несогласованность прилагательных и существительных; неправильное употребление форм имён существительных; недочеты в использовании в речи видов, времён и форм глаголов; отсутствие согласования местоимений и существительных; неуместное употребление форм глаголов третьего лица прошедшего времени. Эта форма наблюдается на аналитико-синтетическом и синтетическом этапах овладения чтением.

3. Семантическая дислексия. Данная форма дислексии наблюдается в нарушениях понимания читаемого текста при правильном чтении технически (целыми словами, послоговом), особенно при чтении текста и предложений.

Нарушения пониманий прочитанного текста обусловлены двумя факторами: трудностями звукового и слогового синтеза и недифференцированностью, нечеткостью представлений о синтаксических связях слов в предложении, несформированными грамматическими обобщениями. При этой форме техническая сторона чтения сохранна, т.е. ребёнок читает либо по слогам, либо целыми словами, но, в целом, понимание смысла прочитанного нарушено.

Семантическая дислексия может проявляться как на уровне слова, так и на уровне предложения и текста. На уровне слова непонимание объясняется нарушением звукового и слогового синтеза, так как обучающийся не может соединить звуки и слоги в одно целое. Как результат, обучающийся не узнаёт слово, следовательно, и не понимает его смысл.

Непонимание на уровне текста и предложения может быть обусловлено как нарушением звуко-слогового синтеза, так и несформированностью грамматических связей.

Обучающийся не улавливает синтаксическую и грамматическую связи между словами и воспринимает предложение как набор случайных слов, изолированных друг от друга. Следует отсутствие понимания смысла

прочитанного [37].

Семантическая проявляет себя на аналитико-синтетическом и синтетическом этапах овладения чтением.

Далее рассмотрим частые проявления нарушений чтения, которые наблюдаются у обучающихся начальной школы, то есть младших школьников.

Симптоматика дислексий у школьников определяется по-разному в зависимости от понимания сущности этих нарушений. Как отмечает Р.И. Лалаева [37], дислексия проявляется в замедлении процесса овладения чтением, а также в замедлении темпа, скорости чтения. У детей наблюдаются нарушения движения глаз в процессе чтения (хаотичные, беспорядочные, неравномерные, скачкообразные). Отмечается большое количество регрессий, излишняя длительность фиксаций, стойкие и специфические ошибки чтения.

Р.И. Лалаева [37] называет следующие группы ошибок:

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

2. Побуквенное чтение – неправильное слияние звуков в слоги и слова. При побуквенном чтении буквы называются поочередно, накладываются одна на другую.

3. Искажения звуко-слоговой структуры слова, которые проявляются в разнообразных ошибках:

- а) пропусках согласных при стечении,
- б) пропуски согласных и гласных при отсутствии стечения,
- в) добавлениях звуков,
- г) перестановках звуков,
- д) пропусках, перестановках слогов и др.

4. Нарушения понимания прочитанного проявляются на уровне отдельного слова, а также предложения и текста. Эта группа нарушений чтения выделяется в тех случаях, когда не наблюдается расстройств

технической стороны процесса чтения.

5. Аграмматизмы при чтении. Эта группа ошибок проявляется на аналитико-синтетической и синтетической ступени овладения навыком чтения. Отмечаются нарушения в падежных окончаниях, в согласованиях существительного и прилагательного, изменениях окончаний глаголов и др.

Исходя из вышесказанного, в целом, симптоматика дислексий – это стойкие, специфические ошибки.

Для правильной расшифровки специфических ошибок специалисту, логопеду, необходимо более четко и полно осознавать трудности, которые преодолевает младших школьников на этапе овладения чтением. При создании системы приемов и методов работы по коррекции дислексии необходимо установить первопричину ошибок в совокупности стойких и специфических ошибок, характерных для обучающегося [18].

Выводы по 1 главе:

В настоящее время нарушения чтения всё ещё являются актуальной проблемой, которую ряд ученых рассматривает в различных аспектах. Каждый год увеличивается количество обучающихся с нарушениями чтения и письма.

Люди, относящиеся к сферам образования и воспитания, всегда выделяли навык чтения как один из важнейших, уделяли большое внимание тому, что человек прочитал и, главное, как он понял прочитанное. Философ Дидро говорил о том, что, когда человек перестает читать, он перестает думать.

Ученые, психологи и педагоги из разных стран много лет работали над тем, чтобы сделать учебный процесс интересным, увлекательным и полезным. В дальнейшем они сформулировали и описали, как выстроить учебный процесс, какие действия учащиеся должны выполнять с текстом.

Некоторые авторы в своих работах упоминали отчётливое, творческое и комментированное чтение. Рассматривая тему чтения, мы сделали вывод, что

подходов к формированию этого навыка множество, как и различий в определениях и анализе. Но все методы сводятся к одному - обучающиеся должны овладевать чтением «смысловым».

Впервые данное определение было использовано в исследованиях Л. Ю. Невуевой и А. А. Зубченко.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования навык чтения рассматривается как необходимый метапредметный результат для овладения обучающимися.

Младший школьный возраст является ответственным этапом в психологии развития ребенка. Полноценное проживание этого возраста, его позитивные приобретения способствуют дальнейшему успешному развитию личности школьника, его индивидуальности и учебной деятельности.

В настоящее время нарушения чтения всё ещё являются актуальной проблемой, которую ряд ученых рассматривает в различных аспектах. Каждый год увеличивается количество обучающихся с нарушениями чтения и письма.

Изучив особенности развития речи детей дошкольного и младшего школьного возраста, мы узнали, что в своём развитии детская речь проходит ряд этапов, качественно отличающихся друг от друга.

Речь развивается по мере развития самого обучающегося: его психических процессов и физических данных, а также служит показателем его общего развития.

Под воздействием учебного процесса речь испытывает различные изменения и развивается в рамках учебного процесса. Обучающийся учится планировать, выражать свои мысли в устной и письменной речи, контролировать свою речь, выбирать нужные интонации для разных ситуаций, угадывать эмоции собеседника по его интонации. Так раскрываются функции речи.

Для правильной расшифровки специфических ошибок специалисту, логопеду, необходимо более четко и полно осознавать трудности, которые

преодолевают младших школьников на этапе овладения чтением. При создании системы приемов и методов работы по коррекции дислексии необходимо установить первопричину ошибок в совокупности стойких и специфических ошибок, характерных для обучающегося.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Организация, принципы и методика констатирующего эксперимента

Различные психологи, в частности И. Ю. Кулагина, говорят о том, что развитие речи обучающихся начальных классов и навыкам чтения и письма связаны с изменением мышления детей. От ведущего наглядно-образного мышления обучающийся взлетает до уровня словесно-логического мышления. Происходит пополнение активного словаря, речь начинает использоваться как средство мышления и решения различных задач. Устная речь, умение ребёнка рассуждать вслух и приходить к определенному выводу в своих мыслях с помощью слов обеспечивают более успешное развитие устной речи.

Таким образом, изучив особенности развития речи детей дошкольного и младшего школьного возраста, мы узнали, что в своём развитии детская речь проходит ряд этапов, качественно отличающихся друг от друга.

С целью выявления недостатков речевого и психомоторного развития в контексте рассмотрения предпосылок формирования нарушений чтения у обучающихся младшего школьного возраста были поставлены следующие задачи:

- Выбрать методики, направленные на выявление нарушений речевого и психомоторного развития обучающихся младшего школьного возраста;
- Проанализировать результаты обследования особенностей артикуляционной моторики и качества звукопроизношения у обучающихся младшего школьного возраста;
- Проанализировать результаты обследования особенностей фонематических процессов у обучающихся младшего школьного возраста;
- Проанализировать результаты обследования устной речи обучающихся младшего школьного возраста;

- Сформулировать выводы по результатам обследования.

Методы работы: общение с младшими школьниками и их родителями (законными представителями); наблюдение за беседой младших школьников во время свободной и организованной деятельности, логопедическое обследование, изучение медицинской документации обучающихся.

Иллюстрации для обследования были взяты из следующих пособий: «Альбом для логопеда» О. Б. Иншаковой и «Иллюстрированная методика логопедического обследования» под редакцией Т. Н. Волковской.

При анализе речевых нарушений мы опирались на принципы анализа речевых нарушений, составляющих основу классификации методов по их выявлению, предупреждению и коррекции. [45]

Первый принцип — принцип развития предполагает онтогенетический анализ возникновения дефекта. При описании речевого дефекта важным является поиск путей его возникновения.

У младших школьников непрерывно развиваются и созревают нервно-психические функции, поэтому необходимо оценивать не только результаты первичного дефекта, но и его влияние на формирование речевых и познавательных функций. При анализе речевого дефекта в развитии обучающегося, а также при оценке первопричины его возникновения и прогнозированию последствий необходимы знания особенностей и закономерностей речевого развития младшего школьника.

Первичный дефект, а также связанные с ним вторичные нарушения определяются с помощью анализа речевых нарушений с позиции развития. Ведущая деятельность младших школьников – учебная, об этом важно помнить при анализе речевого нарушения.

Второй принцип — принцип системного подхода. Имеет своё основание на системном строении и системном воздействии разных компонентов речи: звуковой стороны, фонематического слуха и восприятия, лексико-грамматического строя. На разные компоненты деятельности речи могут по-разному влиять её нарушения. Нарушения звукопроизносительной стороны

речи – фонетические расстройства; нарушения звукопроизношения – фонетико-фонематические расстройства. Тогда уже неизбежны сложности в овладении чтением и письмом. [45]

В том случае, если нарушение касается и фонетико-фонематической и лексико-грамматической системы в целом, появляется общее недоразвитие речи, сочетающее в себе все нарушения в едином комплексе.

Принцип системного подхода в анализе речевых нарушений обоснован как системным взаимодействием между различными компонентами языка, так и нейрофизиологическими данными о формировании функциональной речевой системы.

Данный принцип составляет основу педагогической классификации речевых расстройств, комплектования специальных учреждений для детей с нарушениями речи, а также определяет пути и методы преодоления и предупреждения речевых расстройств.

Третьим принципом, который выдвинула Р. Е. Левина, является связь речи с другими сторонами психического развития ребенка. Ведь психические процессы, такие, как внимание, воображение, мышление, память развиваются с непосредственным участием речи. [45]

Если коррекционная работа по искоренению нарушений речи не проводится, то закономерно замедляется его психическое и интеллектуальное развитие. Из-за дефекта речи обучающемуся трудно коммуницировать с социумом, круг интересов и представлений ограничивается, мышление становится медленным, так как развитие речи походит в крепкой связи с формированием мыслительных процессов.

Ребёнок, используя речь получает новую информацию, а также обнаруживает возможности по-новому усваивать её. По мере развития речевых навыков психические процессы обучающегося перестраиваются, восприятие становится обобщенным, развиваются представления, развиваются сравнение, анализ и синтез.

Возраст обучающегося, его социальное положение и семейное

окружение, этиологические и патогенетические факторы возникновения речевых расстройств являются необходимыми критериями при анализе речевых нарушений. На основе связи речи с разными сторонами психического развития обучающегося необходимо использовать комплексный подход к исследованию детей.

Вышеперечисленные принципы анализа речевых нарушений помогут получить более полную картину состояния речи обучающегося и, на основе полученных результатов, разработать последовательную и эффективную программу коррекции. [45]

Исследование младших школьников проводилось по речевой карте Н. М. Трубниковой [55] на базе МАОУ «СОШ №29» в г. Ревда. Дидактический материал для обследования подбирался с учетом психофизических особенностей и возраста обучающихся. В констатирующем эксперименте участвовали пять обучающихся младшего школьного возраста.

Первым этапом проводилось изучение анамнезов обучающихся, включающих медицинские и педагогические данные, которые помогли предположить органические предпосылки нарушений речи. Информация о физическом здоровье ребёнка, особенностях развития, возможном наследственном характере нарушений не менее важна для будущего обследования.

Вторым этапом проводилось исследование состояния моторной сферы и фонетической стороны речи (произношение звуков, состояние просодики).

Изучение состояние моторной сферы и уровня формирования фонетической стороны речи проводилось с помощью речевой карты Н. М. Трубниковой [55].

Речевые карты с полным описанием обследования и логопедическими заключениями находятся в приложениях.

Для обследования помимо речевых карт Н. М. Трубниковой [55] нами была использована тестовая методика диагностики устной речи Т. А. Фотековой, которая описана далее.

Цель методики: определить уровень сформированности речевых умений и навыков.

Материалы: руководство к тексту, диагностические карты, сводная таблица регистрации результатов, стимульный материал (картинки).

Структура методики:

Серия 1. Исследование сенсомоторного уровня речи.

- Проверка состояния фонематического восприятия.

Обучающемуся предлагается внимательно слушать и повторять за логопедом:

Предъявление – воспроизведение.

Например: са – за, ла – ра и так далее.

Оценка: 1 балл – точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления;

0,5 балла – первый член воспроизводится правильно, второй уподобляется первому (ба – па – ба – па);

0, 25 балла – неточное воспроизведение обоих членов пары с перестановкой слогов, их заменой и пропусками;

0 баллов – отказ от выполнения, полная невозможность воспроизведения пробы.

Максимальное количество баллов за все задания – 15.

- Исследование артикуляционной моторики.

Обучающийся должен четко выполнять инструкции логопеда.

Я говорю – ты делаешь.

Например: надуй, пожалуйста, щёки; надуй правую щёку; надуй левую щёку и т.д.

Повторяй за мной.

Например: вытяни губы трубочкой, вот так (показывает, как нужно выполнить упражнение) и т.д.

Оценка:

1 балл – правильное выполнение движения с точным соответствием всех

характеристик предъявленному;

0,5 балла – замедленное и напряженное выполнение или выполнение по показу;

0,25 – длительный поиск позы, или неполный объем движений, или отклонения в конфигурации, синкинезии, гиперкинезы;

0 – невыполнение движений.

Максимальное количество баллов за все задания – 10.

- Исследование звукопроизношения.

Необходимо прослушать произношение обучающимся каждой группы звуков: шипящих, свистящих, л – ль, р – рь, всех остальных.

Повторяй за мной.

Например: сумка, носки, зима; шишка, мишка, жук; цифра, палец; ров, ремень; лампа, люди и т.д.

Каждая из выделенных пяти групп оценивается отдельно.

3 балла – нормативное произношение всех звуков группы;

1,5 балла – один звук или несколько звуков группы доступны правильному произношению, но в спонтанной речи подвергаются искажениям или заменам (недостаточно автоматизированы);

1 балл – искажается или заменяется во всех речевых ситуациях только один звук группы;

0 баллов – искажаются или заменяются несколько звуков группы или все.

Максимальная оценка – 15 баллов.

- Исследование сформированности звуко-слоговой структуры слова.

Обучающийся должен повторить за логопедом слова.

Например: переехать, аквалангист, кинотеатр, телефон, телефонист и так далее.

Оценка

1 балл – четкое и правильное воспроизведение слова в предъявленном темпе;

0,5 балла – замедленное, напряженное или послоговое воспроизведение,

но без нарушения структуры;

0,25 – искажение звуко-слоговой структуры слова (пропуски, перестановки, искажения звуков и слогов внутри слова);

0 – грубое нарушение слоговой структуры слова (пропуски, вставки, персеверации) или невыполнение задания.

Максимальное количество баллов за все задание – 10.

Серия 2. Исследование навыков языкового анализа.

Логопед задаёт вопросы, ответы на которые помогут понять, как обучающийся ориентируется в звуках, слогах и словах.

Например:

- 1) Какой третий слог в слове «телефон»?
- 2) Какой первый звук в слове «школа»?
- 3) Какой третий звук в слове «машина»?
- 4) Сколько слогов в слове «кот»? и так далее.

Оценка:

1 балл - правильный ответ с первой попытки;

0,5 балла – правильный ответ с первой попытки;

0,25 балла – правильный ответ с третьей попытки;

0 баллов – неверный ответ с третьей попытки.

Максимальный балл за серию – 10.

Серия 3. Исследование грамматического строя речи.

- Повторение предложений.

Обучающийся должен повторить за логопедом данные предложения.

Например:

Скоро придёт зима. У нас в саду растёт яблоня. Луна отражает солнечный свет и т.д.

Оценка:

0 баллов – правильное и точное воспроизведение;

0,5 балла – пропуск отдельных слов без искажения смысла и структуры предложения;

0,25 балла – пропуск частей предложения, искажение смысла и структуры предложения, предложение не закончено;

0 баллов – воспроизведение отсутствует.

Максимальный балл – 10.

- Верификация предложений.

Логопед воспроизводит предложения. В некоторых из них присутствуют грамматические, лексические и фактические ошибки, которые обучающийся должен заметить и исправить.

Например:

Девочка вышла на улица. Солнце освещается землей. У Пети красивый сумка. Дождь капает на небо и т.д.

Оценка:

1 балл – выявление и исправление ошибки;

0,5 балла – выявление и исправление ошибки с незначительными неточностями (пропуск, перестановки, замены слов);

0,25 балла – ошибка выявлена, но не исправлена;

0 баллов – ошибка не выявлена.

Максимальный балл – 10.

- Составление предложений из слов в начальной форме.

Логопед называет слова разных частей речи в начальной форме, а обучающийся должен составить из них предложения, соблюдая грамматический строй.

Например: мальчик, включить, компьютер; мама, гулять, в, парк и так далее.

Оценка:

1 балл – предложение составлено верно;

0,5 балла – нарушен порядок слов;

0,25 балла – наблюдаются пропуски, привнесения или замены слов;

0 баллов – смысловая неадекватность или отказ от выполнения задания.

Максимальный балл – 10.

- Добавление предлогов в предложении.

Логопед декламирует предложения, в котором пропущены слова (предлоги), которые обучающемуся необходимо найти и вставить.

Например:

Маша вышла ... подъезд;

Последние листья падают ... тополя и так далее.

Оценка:

1 балл – правильный ответ;

0,5 балла – правильный ответ после стимулирующей помощи;

0,25 – правильный ответ после помощи второго вида;

0 баллов – неэффективное использование помощи как первого, так и второго вида.

Максимальный балл – 10.

- Образование существительных множественного числа в именительном и родительном падежах.

Для более успешного выполнения задания обучающимся рекомендуется использовать стимульный материал (картинки).

Например: один дом, а много ...; один гараж, а много ...; одна звезда, а много ... и так далее.

Оценка:

1 балл – правильный ответ;

0,5 балла – правильный ответ после стимулирующей помощи;

0,25 балла – форма образована неверно;

0 баллов – невыполнение.

Максимальный балл – 10.

Серия 4. Исследование словаря и навыков словообразования.

- Называние детенышей животных.

Например: у собаки – щенки, а у лошади - ..., а у утки - ..., а у овцы - ... и так далее.

1 балл – правильный ответ;

0,5 балла – самокоррекция или правильный ответ после стимулирующей помощи;

0,25 балла – неверно образованная форма;

0 баллов – невыполнение.

Максимальный балл – 10.

- Образование существительных в уменьшительной форме.

Например: большой куст, а маленький кустик; большой дом, а маленький - ...; большой стул, а маленький - ... и так далее.

1 балл – правильный ответ;

0,5 балла – самокоррекция или правильный ответ после стимулирующей помощи;

0,25 балла – неверно образованная форма;

0 баллов – невыполнение.

Максимальный балл – 5.

- Образование прилагательных от существительных.

Например: а) относительные прилагательные: поделка из картона – она картонная, варенье из яблок – оно ..., лист берёзы – он..., салат из свёклы – он ... и так далее.

б) качественные прилагательные: зайца за трусость называют трусливым, а льва за силу называют ... и так далее.

в) притяжательные прилагательные: у кошки лапа кошачья, а у белки лапа ..., у волка лапа ..., у лисы лапа ... и так далее.

1 балл – правильный ответ;

0,5 балла – самокоррекция или правильный ответ после стимулирующей помощи;

0,25 балла – неверно образованная форма;

0 баллов – невыполнение.

Максимальный балл – 35.

Серия 5. Исследование понимания логико-грамматических отношений.

1. а) Покажи ручку, линейку. б) Покажи линейку ручкой. в) Покажи

ручку линейкой.

2. а) Нарисуй квадрат под кругом. б) Круг под квадратом.
3. Скажи, что верно: зима бывает перед осенью или осень перед зимой?
4. Ваня выше Пети. Кто меньше ростом?
5. Петя ударил Вову. Кто драчун?
6. Маша бежит за Мариной. Кто впереди?
7. Мама прочитала журнал после того, как пообедала. Что мама сделала вначале?

Оценка:

1 балл – правильное выполнение;

0,5 балла – самокоррекция;

0 баллов – неверный ответ.

Максимальный балл – 10.

Серия 6. Исследование связной речи.

- Составление рассказа по серии сюжетных картинок (5 картинок).

Логопед предъявляет обучающемуся сюжетные картинки, которые необходимо разложить в правильном порядке, а после составить по ним устный рассказ.

Оценивается по трём критериям: смысловая целостность (5 баллов – рассказ соответствующий картинкам, смысловые звенья расположены в правильной последовательности; 2,5 балла – ситуация искажена незначительно; 1 балл – смысл искажен существенно; 0 баллов – воспроизведение отсутствует), лексико-грамматическое оформление высказывания (5 баллов – грамматически и лексически правильно оформленный рассказ; 2,5 балла – рассказ составлен без аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность грамматического оформления, единичные случаи поиска слов или неточное их употребление; 1 балл – встречаются аграмматизмы, далекие словесные замены; неадекватное использование лексических средств; 0 баллов – воспроизведение отсутствует) и

самостоятельность выполнения задания (5 баллов – самостоятельно разложены картинки и составлен рассказ; 2,5 балла – картинки разложены со стимулирующей помощью, рассказ составлен самостоятельно; 1 балл – раскладывание картинок и составление рассказа по наводящим вопросам; 0 баллов – воспроизведение отсутствует даже при наличии помощи).

- Пересказ прослушанного текста.

Логопед прочитывает обучающемуся короткий рассказ, который он должен внимательно прослушать, постараться запомнить и пересказать.

Пример текста:

Мама очень любит свой огород. Она бережно ухаживает за ним. Вскпывает грядки, выдёргивает сорняки, поливает из лейки и ведра. Особенно мама любит тепличные помидоры. С ними она даже разговаривает, а иногда поёт им песни. От этого наши помидоры самые яркие, вкусные и полезные.

Оценивается по трём критериям:

Смысловая целостность (5 баллов – смысловые звенья воспроизведены без значительных ошибок; 2,5 балла – незначительно сокращены смысловые звенья; 1 балл – рассказ неполный, имеются значительные искажения смысла, добавление информации, не относящейся к тексту; 0 баллов – невыполнение),

Лексико-грамматическое оформление высказывания (5 баллов – грамматически и лексически правильный пересказ; 2,5 балла – аграмматизмы не наблюдаются, однако присутствует поиск слов на замену; 1 балл – аграмматизмы присутствуют, использование неуместных слов; 0 баллов – пересказ не доступен)

Самостоятельность выполнения задания (5 баллов – пересказ без помощи после первого прослушивания; 2,5 балла – пересказ с минимальной помощью наводящих вопросов; 1 балл – пересказ по вопросам; 0 баллов – пересказ даже по вопросам не доступен).

Обследование по данной методике проводилось на базе того же образовательного учреждения, о котором говорилось выше, с теми же детьми.

2.2. Анализ результатов обследования состояния моторики, звукопроизношения, просодики, фонематических процессов и зрительного восприятия, а также устной речи у младших школьников

Обследование обучающихся с помощью речевых карт показало, что у троих обследуемых обучающихся наблюдаются нарушения просодической стороны речи, то есть нарушения голоса, темпа, мелодико-интонационного компонента речи, дыхания, а также зрительного восприятия, что мешает обучающимся осуществлять возможности навыка чтения в полной мере, то есть идентифицировать и понимать прочитанный текст.

С помощью тестовой методики диагностики устной речи Т. А. Фотековой удалось выявить следующее.

Первая серия в диагностике представляет собой три группы заданий на проверку фонематического восприятия (15 проб), звукопроизношения (15 проб), артикуляционной моторики (10 проб), понимания звуковой и слоговой структуры слова (10 проб). Максимальный балл за данную серию – 50.

Таблица 1.

Серия 1. Исследование сенсомоторного уровня речи.

Задание/результат	1.	2.	3.	4.
Ф.И. обучающегося				
Артём З.	7	5	5	7, 75
Карина М.	12	8	8	9
Александр В.	7	5	5	5
Александра Т.	14	9	8	10
Вероника А.	8	6	6	7, 75

Из данной серии следует, что практически у всех обследуемых обучающихся наблюдаются нарушения в фонематическом восприятии, артикуляционной моторике, звукопроизношении и сформированности звуковой и слоговой структуры слова.

Вторая серия диагностики подразумевает собой исследование навыка обучающихся различать понятия «звук», «слог», «слово» (10 проб). Максимальный балл – 10.

Таблица 2.

Серия 2. Исследование навыков языкового анализа.

Задание/результат	
Ф.И обучающегося	
Артём З.	5,5
Карина М.	10
Александр В.	5,75
Александра Т.	10
Вероника А.	7,25

В данной серии диагностики обнаружены нарушения языкового анализа у четверых из пяти обследуемых обучающихся.

Третья серия состоит из пяти групп заданий и направлена на:

Уточнение общего уровня языковой компетенции (10 проб),

Способности обучающихся оценить правильность составленных предложений (10 проб),

Умения составлять предложения из слов (10 проб), стоящих в начальной форме (10 проб),

Умения использовать предлоги в речи (10 проб),

Умения словообразования (10 проб). Максимальный балл – 50.

Таблица 3.

Серия 3. Исследование грамматического строя речи.

Задание/результат	1.	2.	3.	4.	5.
Ф.И обучающегося					
Артём З.	4,75	5	5	10	5
Карина М.	10	10	10	10	10
Александр В.	8	8	8	10	7,5
Александра Т.	10	10	10	10	10
Вероника А.	8	7,5	8	10	7,5

У некоторых обследуемых обучающихся выявлены трудности работы с предложениями, нарушено понимание их смысла и грамматических связей.

Четвертая серия состоит из трёх групп заданий, которые направлены на:

Проверку знания словоформ (10 проб),

Умения образования уменьшительно-ласкательной формы слова (5 проб),

Умения образования качественных, относительных и притяжательных прилагательных (35 проб). Максимальное количество баллов – 50.

Таблица 4.

Серия 4. Исследование словаря и навыков словообразования.

Задание/результат	1.	2.	3.
Ф.И обучающегося			
Артём З.	5,5	5	А) 6,5 Б) 7 В) 10
Карина М.	7	5	А) 12 Б) 8 В) 8
Александр В.	6,5	5	А) 8,75 Б) 10 В) 7,5
Александра Т.	8	5	А) 10 Б) 7,25 В) 7,25
Вероника А.	10	5	А) 15 Б) 10 В) 10

У некоторых обследуемых обучающихся выявлены трудности в словообразовании.

Пятая серия состоит из одного задания и направлена на обследование навыка речевого анализа и синтеза, способности одновременно схватывать информацию, умения использовать кратковременную и долгосрочную память, способности пространственного восприятия (10 проб). Максимальный балл за данную серию – 10.

Таблица 5.

Серия 5. Исследование понимания логико-грамматических отношений.

Задание/результат	
Ф.И обучающегося	
Артём З.	3
Карина М.	6
Александр В.	1
Александра Т.	5,5
Вероника А.	5,5

Исследование показало, что у всех обследуемых обучающихся имеются нарушения в понимании логических и грамматических отношений.

Шестая серия самая сложная и обширная и требует концентрированности как от педагога, так и от обучающегося. Очень важно не допускать переутомления, что может привести к полному отказу

обучающегося выполнять инструкции. Серия состоит из двух групп заданий и направлена на выявление дефектов всех сторон речи, а также уровня сформированности слухоречевой памяти, связной речи, логичности, умения передавать причинно-следственные связи. Максимальное количество баллов – 30.

Таблица 6.

Серия 6. Исследование связной речи.

Задание/результат	1.	2.
Ф.И обучающегося		
Артём З.	1 критерий: 1 2 критерий: 1 3 критерий: 2,5	1 критерий: 1 2 критерий: 1 3 критерий: 2,5
Карина М.	1 критерий: 5 2 критерий: 2,5 3 критерий: 5	1 критерий: 2,5 2 критерий: 2,5 3 критерий: 5
Александр В.	1 критерий: 1 2 критерий: 2,5 3 критерий: 2,5	1 критерий: 1 2 критерий: 1 3 критерий: 2,5
Александра Т.	1 критерий: 2,5 2 критерий: 1 3 критерий: 1	1 критерий: 1 2 критерий: 1 3 критерий: 2,5
Вероника А.	1 критерий: 2,5 2 критерий: 2,5 3 критерий: 5	1 критерий: 2,5 2 критерий: 2,5 3 критерий: 5

Данная серия обследования показала, что у всех обучающихся, участвующих в диагностике имеются нарушения понимания прослушанного и прочитанного текста. В речи встречаются повторы, стереотипность оформления высказывания.

По итогам проведения данной части констатирующего эксперимента было выявлено:

Артём З. – 52,9 баллов за диагностику, что соответствует II уровню успешности.

Карина М. – 82,75 баллов за диагностику, что соответствует IV уровню успешности.

Александр В. – 59,25 баллов за диагностику, что соответствует II уровню успешности.

Александра Т. – 76,5 баллов за диагностику, что соответствует III

уровню успешности.

Вероника А. – 75,75 баллов за диагностику, что соответствует III уровню успешности.

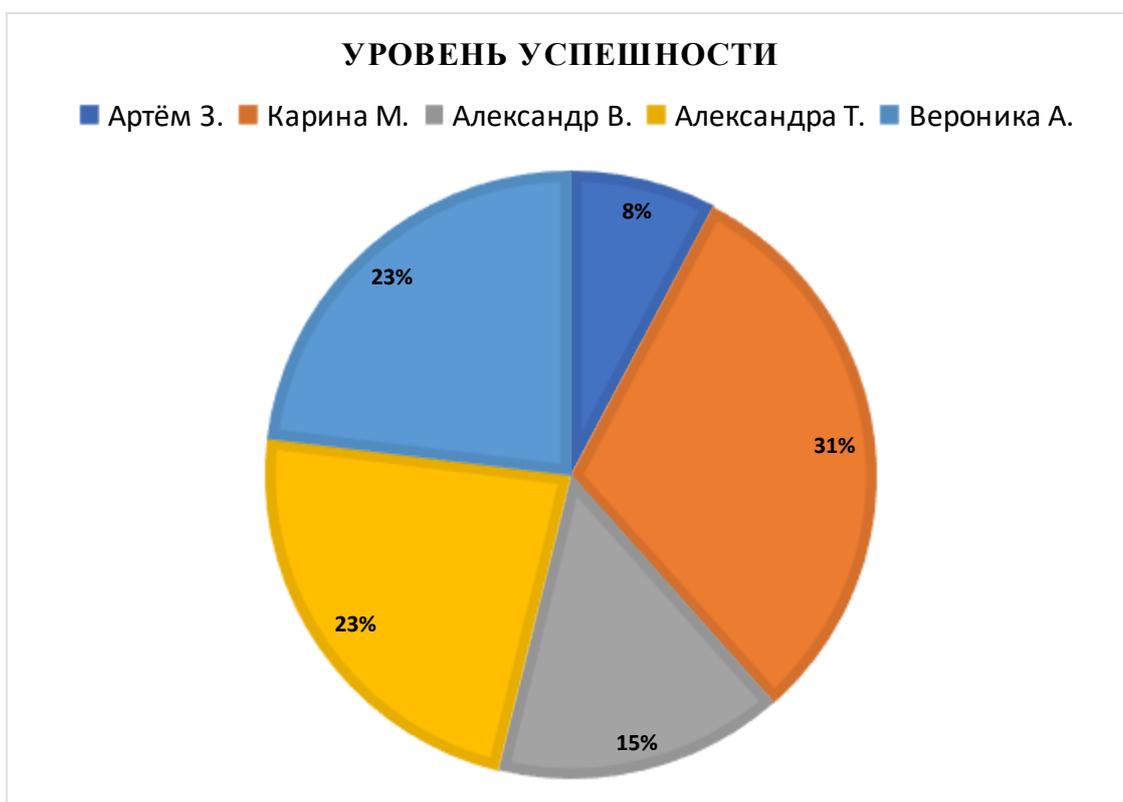


Рис. 1. Результаты обследования по тестовой диагностике устной речи младших школьников Т. А. Фотековой.

Выводы по 2 главе:

Обследование младших школьников, в частности с нарушениями речи, строится на общем системном подходе, с учетом специфики речевых и неречевых нарушений.

С целью выявления недостатков речевого и психомоторного развития в контексте рассмотрения предпосылок формирования нарушений чтения у обучающихся младшего школьного возраста были поставлены следующие задачи:

- Выбрать методики, направленные на выявление нарушений речевого и психомоторного развития обучающихся младшего школьного возраста;
- Проанализировать результаты обследования особенностей артикуляционной моторики и качества звукопроизношения у обучающихся

младшего школьного возраста;

- Проанализировать результаты обследования особенностей – фонематических процессов у обучающихся младшего школьного возраста;
- Проанализировать результаты обследования устной речи обучающихся младшего школьного возраста;
- Сформулировать выводы по результатам обследования.

Для проведения констатирующего эксперимента нами были выбраны две методики исследования: речевые карты Н. М. Трубниковой и тестовая методика диагностики устной речи Т. А. Фотековой.

Анализируя результаты обследования по речевым картам, мы выявили у обучающихся нарушения в просодической стороне речи, то есть нарушения голоса, темпа, мелодико-интонационного компонента речи, дыхания, а также зрительного восприятия что мешает обучающимся осуществлять возможности навыка чтения в полной мере. Также обследование показало наличие нарушения звукопроизношения – артикуляторно-фонетической дислалии.

С помощью тестовой методики диагностики устной речи Т. А. Фотековой были собраны дополнительные сведения о нарушениях устной речи обучающихся.

Используя серийное обследование, мы более конкретно изучили имеющиеся у обучающихся нарушения чтения.

Серия 1: практически у всех обследуемых обучающихся наблюдаются нарушения в фонематическом восприятии, артикуляционной моторике, звукопроизношении и сформированности звуковой и слоговой структуры слова.

Серия 2: обнаружены нарушения языкового анализа у четверых из пяти обследуемых обучающихся.

Серия 3: выявлены трудности работы с предложениями, нарушено понимание их смысла и грамматических связей.

Серия 4: выявлены трудности в словообразовании.

Серия 5: имеются нарушения в понимании логико-грамматических

отношений.

Серия 6: у всех обучающихся, участвующих в диагностике имеются нарушение понимания прослушанного и прочитанного текста. В речи встречаются аграмматизмы, повторы, стереотипность оформления высказывания.

По итогам проведения данной части констатирующего эксперимента было выявлено:

Артём З. – 52,9 баллов за диагностику, что соответствует II уровню успешности.

Карина М. – 82,75 баллов за диагностику, что соответствует IV уровню успешности.

Александр В. – 59,25 баллов за диагностику, что соответствует II уровню успешности.

Александра Т. – 76,5 баллов за диагностику, что соответствует III уровню успешности.

Вероника А. – 75,75 баллов за диагностику, что соответствует III уровню успешности.

Исходя из результатов проведенного обследования, мы делаем вывод о том, что у каждого обучающегося с ОНР 3 уровня, легкой степени псевдобульбарной дизартрии, а также у младших школьников с артикуляторно-фонетической дислалией выявлены такие нарушения чтения как фонематическая и семантическая дислексии.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

3.1. Цели, задачи, принципы и направления логопедической работы по коррекции нарушений чтения у младших школьников

По итогам проведенного исследования мы сформулировали цель и задачи и разработали основные направления коррекционно-логопедической работы по коррекции, а также предупреждению нарушений чтения у младших школьников.

Целью логопедической работы по коррекции нарушений чтения являются преодоление и коррекция специфических ошибок при чтении у детей младшего школьного возраста.

Поставлены следующие задачи:

- формирование техники чтения (темп чтения, осмысление прочитанного текста);
- преодоление речевых ошибок и формирование понимания прочитанного.

Основными принципами логопедической работы являются принципы системности и комплексности, принцип учета механизма и причин нарушений, принцип учета психологической структуры процесса чтения, принцип поэтапного формирования умственных действий и дидактический принцип.

Комплексный подход подразумевает логопедическую работу параллельно над развитием устной речи и чтения.

Дислексия сейчас позиционируется как расстройство речи, нарушение, обусловленное недоразвитием языковых связей. Вызывающие дислексию механизмы влияют и на нарушение устной речи, и на нарушения чтения. Поэтому работа по устранению и коррекции дислексии должна осуществляться на целый комплекс нарушений речи.

Системность логопедической работы подразумевает использование системы методов для каждого вида расстройств, чтобы преодолеть основной дефект. Использование каждого метода из системы определяется целью и местом в общей логопедической рабочей системе.

Принцип учета причин и механизма нарушений. Зачастую одинаковые по ряду симптомов нарушения имеют различные механизмы возникновения.

Например, при каждой форме дислексии наблюдается замена звуков.

При оптической дислексии присутствует недоразвитие зрительного гнозиса, что является механизмом замены звуков.

При фонематической дислексии отмечается недостаточность фонематического восприятия. И так далее. В каждом из случаев методика коррекционной работы должна быть индивидуальна, так как направляется на основной механизм нарушения.

Принцип учета психологической структуры процесса чтения учитывает нарушения звенья или операции. У детей с нарушениями чтения обнаруживается различный механизм дезорганизации: несформированность одной из операций, несформированность нескольких операций, недостаточная автоматизированность, нарушение целостной программы деятельности при сформированности отдельных операций. В процессе логопедической работы надо сформировать умственное действие и довести его до автоматизма. Только при этом условии возможно приведение в норму процесса чтения.

П. Я. Гальпериным был подробно описан принцип формирования умственных действий поэтапно. Основные этапы:

- составление предварительного представления о задании;
- освоение действия с предметами (этап материализации действия на внешнем плане);
- этап осуществления действия в плане громкой речи;
- перенос действия в умственный план;
- окончательное становление умственных действий.

В процессе коррекционной работы происходит постепенное

формирование внутренних структур действия.

Дидактические принципы: принцип взятия во внимание зоны ближайшего развития, принцип плавного усложнения речевого материала и заданий, принцип учета симптоматики и степени выраженности, принцип деятельностного подхода, принцип развития в онтогенезе.

3.2. Содержание логопедической работы по коррекции нарушений чтения у младших школьников

В ходе констатирующего эксперимента с использованием речевых карт и тестовой методики диагностики нами были выявлены такие нарушения чтения как фонематическая дислексия и семантическая дислексия.

Учитывая результаты проведенных обследований, нами была разработана система логопедической работы по коррекции артикуляторно-фонетической дислалии, которая без должной работы станет одной из причин развития различного вида дислексий, а также выявленных нарушений чтения – фонематической и семантической дислексий.

Задачи были поставлены на исправление нарушений произношения отдельных звуков, а далее ошибок при чтении, проведение работы над скоростью чтения, пониманием и пересказом текста.

Артикуляторно-фонематическая дислалия представляет собой нарушение звукопроизношения, следовательно, упражнения и занятия должны быть направлены на постановку, автоматизацию и дифференциацию западающих звуков.

При логопедической работе по коррекции у младших школьников нарушений чтения необходимо уделять внимание навыку словообразования, переключения и концентрации внимания; повышению техники чтения, то есть правильному прочтению букв и пониманию прочитанного текста; тренировке артикуляционного аппарата; тренировке дыхания; навыку скорочтения.

Система упражнений представлена и описана далее.

Упражнения, направленные на развитие употребление правильного окончания [17]. Игра «Вторая половинка».

Ребенок должен прочитать правильно окончание слова, увидев его первую половину, например, хозя(ин), телеви(зор) и т.д. [17].

1) Пропущенные буквы.

При написании слова «подоконник» пропускают 2 или 3 буквы, ребенок должен узнать слово и произнести его. Например, л_ебе_ь; к_рус_ль [17].

2) Чтение с пропущенными окончаниями.

Котёнок Васька сидел на по... возле комода и ло... мух. А на комо..., на самом краю, лежа... шляпа. И вот кот Вась... уви..., что одна му... села на шля.... Он как подпрыгнет – и уцепился когтями за шля.... Шляпа соскользну... с комо..., Васька сорвался и как полетит на пол! А шля... - бух! – и накрыла его сверху. А в комнате сидели Володя и Вадик. Они раскрашива... картинки и не виде..., как кот Вась... попал под шля.... Они только услыша..., как позади что-то плюхнулось-упало на пол [17].

Чтение с помощью «Решетки».

Тренировка чтения текстов начинается с решетки. Она накладывается горизонтально на читаемое место текста и постепенно сдвигается вниз.

При наложении решетки на текст перекрываются некоторые участки текста.

Обучаемые, воспринимая видимые в окошках элементы текстов, должны мысленно восполнять перекрытые перепонками участки строки, восстанавливая смысл.

Тренировка чтения с решеткой продолжается не более пяти минут, затем меняется на чтение без использования решётки две - три минуты.

Развитие техники чтения.

Система упражнений:

- пары слов отличаются одной буквой: козы – косы, ветер – вечер, трава – травы, вбежал – взбежал;
- цепочка слов, близких по графическому облику: глух – слух – вслух,

ВЬЮТ – ВЬЮН – ВЬЮГА;

- слова, в которых парные по твёрдости/мягкости фонемы выполняют смысловозначительную функцию: ест – есть, мел – мель, угол – уголь, мол – моль, галка – галька, полка – полька;

- чтение цепочек родственных слов: труд – трудиться – трудящийся, бег – бегать – бегство, читать – чтение – читатель.

Для тренировки артикуляционного аппарата можно использовать скороговорки и чистоговорки. Важно сначала произнести, «разобрать» скороговорки и чистоговорки медленно, обращая внимание на сложные места.

Далее перейти на ускоренный темп – разговорный, и затем попробовать разогнать произносительный процесс до скороговорочного.

В тренировке дыхания помогают такие задания:

- на одном дыхании произнести четверостишие;
- считать на одном дыхании как можно дольше.

Приемы для скорости чтения можно заимствовать у И. Т. Федоренко и И. Г. Пальченко, которые разработали систему методических приёмов для развития навыка чтения.

Упражнение «Буксир».

Упражнение «Буксир» подразумевает собой чтение в паре. Название говорит само за себя. Логопед читает про себя, следя пальцем по тексту. А обучающийся воспроизводит вслух текст, но по пальцу логопеда.

Таким образом, логопед условно «тянет» за собой обучающегося, так как он должен успевать читать по пальцу логопеда. [22].

Многократное чтение.

Логопед предлагает обучающемуся прочитать текст в течение одной минуты (как при проверке техники чтения).

Первый раз обучающийся читает текст, по окончании времени делая пометку, до какого места дочитал.

Второй раз даётся то же время на прочтение того же текста. Безусловно, во второй раз у обучающегося получается прочитать больший объём текста,

чем в первый. Более трёх раз повторение данного упражнения делать не стоит, так как непременно наступит утомление, и, как следствие, ситуация неуспеха. Важно сохранять у обучающегося мотивацию и интерес [22, с.140].

Чтение в темпе скороговорки.

В данном упражнении идет отработка быстрого, а главное четкого и правильного чтения. Очень важно, чтобы окончания не проглатывались, каждый звук произносился полно. Упражнение длится не более тридцати секунд [22, с.142].

Выразительное чтение с переходом на незнакомую часть текста.

Читаем отрывок текста, затем просим обучающегося прочитать данный отрывок медленно и выразительно, соблюдая интонацию и знаки препинания. Обучающийся читает отрывок, выполняя инструкцию.

Логопед не прерывает обучающегося, когда он переходит на следующую часть текста. Отмечается, что при чтении следующего отрывка обучающийся снова переходит на быстрый темп чтения.

Постепенно с минимальной коррекцией обучающийся должен понять, что любой текст и любой отрывок прочитывается вдумчиво и выразительно, и темп и качество его чтения увеличатся. [22, с.144].

Для работы над пониманием прочитанного были выбраны следующие виды заданий.

«Поиск смысловых несуразностей».

Обучающимся на прочтение предлагается текст, содержащий грамматически правильно оформленные предложения с прямым и простым смыслом и предложения со смысловыми отклонениями, несоответствующими описаниями.

Например: «Дети не промокли под ливнем, потому что спрятались под телеграфным столбом» [22, с.145].

Задача обучающегося найти смысловые ошибки и попробовать исправить их.

Работа над пересказом текста [13].

Упражнения, направленные на понимание текста на уровне предложения. Для развития этого навыка полезно пользоваться такими способами:

- Чтение текста с пропущенными в словах слогами.
- Чтение текста с пропущенными словами (обучающие должны вставить подходящие по смыслу слова или словосочетания, при этом текст может быть как уже знакомым ученикам, так и новым).
- Восстановление текста, который был написан крупными буквами и разрезан на кусочки.
- Соединение начала и конца предложения.
- Распространение предложений.
- Исправление языковых или содержательных нарушений в тексте, текстовых "несуразиц".
- Составление рассказа или предложения по ключевым словам.

Упражнения, направлены на понимание текста, осмысление главной идеи, смысла произведения:

- Восстановление логической последовательности текста (обучающие должны восстановить разрезанный на части текст по смыслу или следуя плану).
- Составление диафильма/презентации (обучающие делят текст на части, каждую часть иллюстрируют и подписывают, после этого пересказывают текст по картинкам).
- Определение содержания текста по иллюстрациям.
- Подбор иллюстрации к тексту.
- Творческое преобразование текста (предлагалось придумать продолжение текста, или изменить какое-то условие, например, место действия, характер героя, и попытаться представить, как развивались бы события в этом случае) [13].
- Выбор верных и неверных суждений по тексту (читалось суждения, обучающие определяют, верные они или нет).

- Творческий пересказ текста от лица кого-то из героев произведения.
- Прогнозирование дальнейших событий (по ходу чтения останавливались, и были заданы вопросы "Как вы думаете, что будет дальше?", "Как вам кажется, к чему это приведет?").
- Проведение викторин (игровых опросов) по тексту или группе текстов.

Выводы по 3 главе:

По итогам проведенного исследования мы сформулировали цель и задачи и разработали основные направления логопедической работы по коррекции, а также предупреждению нарушений чтения у младших школьников.

Целью логопедической работы по коррекции нарушений чтения являются предупреждение и коррекция специфических ошибок при чтении у детей младшего школьного возраста.

Поставлены следующие задачи:

Основными задачами логопедической работы по коррекции нарушений чтения (дислексии) являются:

- формирование техники чтения,
- преодоление речевых ошибок и формирование понимания прочитанного.

Основными принципами логопедической работы являются принципы системности и комплексности, принцип учета механизма и причин нарушений, принцип учета психологической структуры процесса чтения, принцип поэтапного формирования умственных действий и дидактический принцип.

В процессе коррекционной работы происходит постепенное формирование внутренних структур действия.

Дидактические принципы: принцип взятия во внимание зоны ближайшего развития, принцип плавного усложнения речевого материала и заданий, принцип учета симптоматики и степени выраженности, принцип деятельностного подхода, принцип развития в онтогенезе.

Задачи логопедической работы направлены на коррекцию специфических и неспецифических ошибок при чтении, работу над скоростью, пониманием и пересказом текста.

Упражнения, направленные на развитие употребление правильного окончания [17, с. 78]. Игра «Вторая половинка».

- Пропущенные буквы.
- Чтение с пропущенными окончаниями.
- Чтение с помощью «Решетки».

Развитие техники чтения.

Система упражнений предложена Л. Ф. Климановой [12]:

- пары слов отличаются одной буквой: козы – косы, ветер – вечер, трава – травы, вбежал – взбежал;

- цепочка слов, близких по графическому облику: глух – слух – вслух, вьют – вьюн – вьюга;

- слова, в которых парные по твёрдости/мягкости фонемы выполняют смыслоразличительную функцию: ест – есть, мел – мель, угол – уголь, мол – моль, галка - галька, полка – полька;

- чтение цепочек родственных слов: труд – трудиться – трудящийся, бег – бегать – бегство, читать – чтение – читатель.

Для тренировки артикуляционного аппарата можно использовать скороговорки и чистоговорки, при этом сначала их произносят медленно, потом быстрее – в разговорном темпе, затем – в скороговорочном.

В тренировке дыхания помогают такие задания:

- на одном дыхании произнести четверостишие;
- считать на одном дыхании как можно дольше: 1, 2, 3, 4...

- Приемы для скорости чтения можно заимствовать у И. Т. Федоренко и И. Г. Пальченко [22].

- Буксир.
- Многократное чтение.
- Чтение в темпе скороговорки.

- Выразительное чтение с переходом на незнакомую часть текста.
- «Поиск смысловых несуразностей».
- Чтение текста с пропущенными в словах слогами.
- Чтение текста с пропущенными словами (обучающие должны вставить подходящие по смыслу слова или словосочетания, при этом текст может быть как уже знакомым ученикам, так и новым).

- Восстановление текста, который был написан крупными буквами и разрезан на кусочки. 4) Соединение начала и конца предложения.

- Распространение предложений.
- Исправление языковых или содержательных нарушений в тексте, текстовых "несуразиц".

- Составление рассказа или предложения по ключевым словам.

Упражнения, направлены на понимание текста, осмысление главной идеи, смысла произведения:

- Восстановление логической последовательности текста (обучающие должны восстановить разрезанный на части текст по смыслу или следуя плану).

- Составление диафильма/презентации (обучающие делят текст на части, каждую часть иллюстрируют и подписывают, после этого пересказывают текст по картинкам).

- Определение содержания текста по иллюстрациям.

- Подбор иллюстрации к тексту.

- Творческое преобразование текста (предлагалось придумать продолжение текста, или изменить какое-то условие, например, место действия, характер героя, и попытаться представить, как развивались бы события в этом случае) [13, с.56].

- Выбор верных и неверных суждений по тексту (читалось суждения, обучающие определяют, верные они или нет).

- Творческий пересказ текста от лица кого-то из героев произведения.

- Прогнозирование дальнейших событий (по ходу чтения

останавливались, и были заданы вопросы "Как вы думаете, что будет дальше?", "Как вам кажется, к чему это приведет?").

- Проведение викторин (игровых опросов) по тексту или группе текстов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Нарушения чтения в младшем школьном возрасте – одна из самых распространенных и, вместе с тем, малоизученных проблем современного образования.

Люди, относящиеся к сферам образования и воспитания, всегда выделяли навык чтения как один из важнейших, уделяли большое внимание тому, что человек прочитал и, главное, как он понял прочитанное. Философ Дидро говорил о том, что, когда человек перестает читать, он перестает думать.

Различные психологи и педагоги столетиями работали над учебным процессом, делая его полезным и увлекательным, а главное результативным. С течением времени было сформулировано и описано, как правильно организовать учебный процесс и какие действия должны выполнять обучающиеся с текстом.

Некоторые авторы в своих работах упоминали отчётливое, творческое и комментированное чтение. Рассматривая тему чтения, мы сделали вывод, что подходов к формированию этого навыка множество, как и различий в определениях и анализе. Но все методы сводятся к одному - обучающиеся должны овладевать чтением «смысловым». Впервые данное определение было использовано в исследованиях Л. Ю. Невуевой и А. А. Зубченко.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования навык чтения рассматривается как необходимый метапредметный результат для овладения обучающимися.

Данная проблема имеет большие рамки развития, так как в общеобразовательных школах уделяется мало внимания выявлению и коррекции, либо предупреждению нарушений речи, которые влекут за собой возникновение различных видов дислексий, и, как следствие, дисграфий. Эти нарушения устной и письменной речи представляют собой ошибки в

дифференцировании букв, при наличии способности понимать и читать их.

Под воздействием учебного процесса речь испытывает различные изменения и развивается в рамках учебного процесса. Обучающийся учится планировать, выражать свои мысли в устной и письменной речи, контролировать свою речь, выбирать нужные интонации для разных ситуаций, угадывать эмоции собеседника по его интонации. Так раскрываются функции речи.

Изучали эту проблему Р. И. Лалаева, Г. В. Чиркина, Е. М. Мастюкова, Р. Е. Левина, Т. В. Волосовец, И. Н. Садовникова, Л. Н. Ефименкова, Т. Б. Филичева, и другие. Но выбранная тема исследована на недостаточном уровне, поэтому требует более глубокого изучения. Поиск эффективных методов предупреждения нарушений чтения у школьников с различными нарушениями речи имеет особое значение в педагогической деятельности.

Обследование младших школьников, в частности с нарушениями речи, строится на системном подходе, с учетом специфики речевых и неречевых нарушений.

Для проведения констатирующего эксперимента нами были выбраны две методики исследования: речевые карты Н. М. Трубниковой и тестовая методика диагностики устной речи Т. А. Фотековой.

Анализируя результаты обследования по речевым картам, мы выявили у обучающихся нарушения в просодической стороне речи, то есть голоса, темпа, мелодико-интонационного компонента речи, дыхания, а также зрительного восприятия что мешает обучающимся осуществлять возможности навыка чтения в полной мере.

С помощью тестовой методики диагностики устной речи Т. А. Фотековой были собраны дополнительные сведения о нарушениях речи обучающихся.

Используя серийное обследование, мы более конкретно изучили имеющиеся у обучающихся нарушения чтения.

Серия 1: практически у всех обследуемых обучающихся наблюдаются

нарушения в фонематическом восприятии, артикуляционной моторике, звукопроизношении и сформированности звуковой и слоговой структуры слова.

Серия 2: обнаружены нарушения языкового анализа у четверых из пяти обследуемых обучающихся.

Серия 3: выявлены трудности работы с предложениями, нарушено понимание их смысла и грамматических связей.

Серия 4: выявлены трудности в словообразовании.

Серия 5: имеются нарушения в понимании логических и грамматических отношений.

Серия 6: у всех обучающихся, участвующих в диагностике имеются нарушения понимания прослушанного и прочитанного текста. В речи встречаются аграмматизмы, повторы, стереотипность оформления высказывания.

Исходя из результатов проведенного обследования, мы делаем вывод о том, что у каждого обучающегося с ОНР 3 уровня, легкой степени псевдобульбарной дизартрии, а также у младших школьников с артикуляторно-фонетической дислалией выявлено такое нарушение чтения как аграмматическая дислексия.

По итогам проведенного исследования мы сформулировали цель и задачи и разработали основные направления логопедической работы по коррекции, а также предупреждению нарушений чтения у младших школьников.

В заключении хотелось бы обратить внимание на то, что логопедическая работа по коррекции нарушений чтения у младших школьников очень важна, так как от навыков чтения зависит формирование связной речи, развитие воображения и других психических процессов, правильное выполнение письменных и устных заданий, мотивация обучающихся к учебной деятельности, интерес к учебе и так далее.

Именно исходя из вышесказанного мы считаем логопедическую работу

по выявлению, предупреждению и коррекции нарушений чтения одной из важнейших задач современного образования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах / М. С. Васильева [и др.] ., под ред. М. С. Васильевой. М., 1977. 215 с.
2. Алексеева М. М., Яшина В. И. Речевое развитие дошкольников : учеб. пособие. М., 1999. 160 с.
3. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом // Известия Академии педагогических наук РСФСР. 1950. № 70. С. 66-69.
4. Анохин П. К. Очерки физиологии функциональных систем. М., 1998. 225 с.
5. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М., 2008. 256 с.
6. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учеб. пособие. М., 2007. 331 с.
7. Ахутина Т. В. Письмо и чтение : трудности обучения и коррекции. М., 2001. 156 с.
8. Безруких М. М., Хохлова Т. Е. Как писать буквы. М., 2003. 18 с.
9. Беккер Р. Нарушения речи как фактор, обуславливающий затруднения в обучении чтению и правописанию // V научная сессия по дефектологии : тез. докл. / под ред. Т. А. Власовой. М., 1967. С. 23-29.
10. Бельтюков В. И. Об усвоении детьми звуков речи. М., 1964. 91 с.
11. Белякова Л. И., Волоскова Н. Н. Логопедия. Дизартрия : учеб. пособие. М., 2009. 287 с.
12. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М., 1966. 212 с.
13. Богданова О. В. Учусь говорить правильно за 20 минут в день : уникал. логопед. программа для работы с детьми дома и в дет. саду. М., 2009. 40 с.

14. Боскис Р. М., Левина Р. Е. Нарушения письма при некоторых расстройствах артикуляции // Известия Академии педагогических наук РСФСР. 1948. № 61. С. 167-191.
15. Буденная Т. В. Логопедическая гимнастика : метод. пособие. СПб., 2001. 64 с.
16. Буковцова Н. И. Преодоление дисграфии, обусловленной нарушениями операций анализа и синтеза у учащихся с интеллектуальной недостаточностью : дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2001. 202 с.\
17. Винарская Е. Н., Пулатов А. М. Дизартрия и её топико-диагностическое значение в клинике очаговых поражений мозга. Ташкент, 1993. 123 с.
18. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. М., 1973. 361 с.
19. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1998. 430 с.
20. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М., 1985. 145 с.
21. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. М., 1965. 69 с.
22. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб., 2007. 472 с.
23. Гвоздев А. Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка. М., 1995. 64 с.
24. Глухов В. П. Основы психолингвистики. М., 2005. 351 с.
25. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М., 2006. 144 с.
26. Горбенко Е. Л. Формирование фонематического слуха у дошкольников, имеющих речевые нарушения // Теория и практика образования в современном мире : материалы Междунар. науч. конф., февраль 2012 г. СПб., 2012. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1552/> (дата обращения: 13.02.2018).

27. Гуровец Г. В., Маевская С. И. К генезису фонетико-фонематических расстройств // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи : сб. науч. тр. / Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. М., 1982. С. 67-78.
28. Егоров Т. Г. Очерки психологии обучения чтению. М., 1963. 57 с.
29. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения. М., 1953. 131 с.
30. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов. М., 2004. 180 с.
31. Ефименкова Л. Н., Садовникова И. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. М., 1972. 280 с.
32. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 1958. 370 с.
33. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у детей : кн. для логопедов : учеб. пособие. Екатеринбург, 2011. 316 с.
34. Журавлева Е. А. Первоклассники учатся писать: (обучение письму) // Школа. 2006. № 1. С. 19-25.
35. Зайцева Л. А. Обследование детей с речевой патологией : метод. рекомендации. Минск, 1994. 120 с.
36. Иваненко С. Ф. К диагностике нарушений чтения и письма у младших школьников: (логопедический аспект) // Дефектология. 1994. № 1 С. 52-55.
37. Иншакова О. Б. Некоторые приёмы коррекции специфических ошибок чтения и письма. СПб., 2007. 142 с.
38. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи : пособие для логопеда. М., 1985. 207 с.
39. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить : пальчиковый игротренинг. СПб., 1998. 192 с.
40. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб., 1997. 286 с.

41. Курицына А. М. Формирование связной речи у детей 5-6 летнего возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи // Дефектология. 2005. № 6. С. 32-37.
42. Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников : учеб. пособие. М., 1983. 136 с.
43. Лалаева Р. И. Нарушения чтения и письма, их коррекция у младших школьников : учеб.-метод. пособие. СПб., 1999. 201 с.
44. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников : учеб.-метод. пособие. СПб., 2003. 224 с.
45. Левина Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей. М., 2000. 219 с.
46. Леонова С. В. Содержание и приемы работы при оптической дисграфии // Логопед. 2005. № 5. С. 108-125.
47. Логопедия : учеб. для студентов пед. вузов / Л. С. Волкова [и др.]; под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М., 2008. 701 с.
48. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Логопедическая работа в группах дошкольников со стертой формой дизартрии : учеб. пособие. СПб., 2003. 214 с.
49. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников: (коррекция стертой дизартрии) : учеб. пособие. СПб., 2000. 192 с.
50. Лопухина И. С. Логопедия : 550 занимат. упражнений для развития речи. М., 1996. 384 с.
51. Лурия А. Р. Психологическое содержание процесса письма // Хрестоматия по логопедии : (извлечения и тексты) : учеб. пособие для студентов высш. и сред. спец. пед. учеб. заведений : в 2 т. / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. М., 1997. Т. 2. С. 326-333.
52. Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособие. М., 2000. 508 с.

53. Мاستюкова Е. М., Ипполитова М. В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом. М., 1985. 189 с.
54. Оглоблина И. Ю. Игровые задания и упражнения в предупреждении нарушений письменной речи младших школьников // Логопед. 2009. № 5. С. 116-122.
55. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению : учеб. пособие / Т. В. Волосовец [и др.] ., под ред. Т. В. Волосовец. М., 2000. 199 с.
56. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб.-метод. пособие. Екатеринбург, 1998. 51 с.
57. Филичева Т. Б., Гуманова Т. В., Дети с общим недоразвитием речи: воспитание с обучение : учеб.-метод. пособие. М., 2000. 128 с.