

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

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Коррекция нарушений чтения у младших школьников с легкой
степенью псевдобульбарной дизартрии**

Выпускная квалификационная работа

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

Исполнитель:
Обвинцева Валерия Сергеевна
Обучающийся ЛГП-1932z гр.

подпись

дата

подпись

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

подпись

Екатеринбург 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ КОРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ.....	6
1.1. Психофизиологическая готовность к обучению чтению.....	6
1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.....	12
1.3. Характеристика готовности младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии к обучению чтению.....	18
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ПОЛУЧЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ.....	24
2.1. Основные принципы, организация, цели, задачи констатирующего эксперимента.....	24
2.2. Анализ результатов исследования чтения у младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрией.....	30
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ.....	38
3.1. Теоретическое обоснование, принципы и организация логопедической работы по коррекции нарушений чтения у младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.....	38
3.2. Содержание логопедической работы по коррекции нарушений чтения у младших школьников с лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии.....	41
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	55
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	57

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Довольно часто у детей, обучающихся в начальной школе можно встретить различные речевые нарушения. Чаще всего можно наблюдать именно псевдобульбарную дизартрию. Причём, в последние годы, среди младших школьников наблюдается увеличение детей с данным диагнозом, что отражено в исследованиях Л. В. Лопатиной и Н. В. Серебряковой. Как известно, дизартрия — это речевое нарушение, при котором нарушена иннервация мышц артикуляционного аппарата, а самым главным проявлением являются нарушения в произношении звуков и проблемы в просодическом компоненте речи. Имеющийся комплекс вторичных нарушений при таком нарушении, как дизартрия, обуславливает необходимость комплексной коррекционно-логопедической диагностики и коррекции. В работах многих исследователей, например: А. Н. Корнева, Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, Л. Ф. Спириной и других, указано то, что нарушения при дизартрии содержат в себе системный характер, говоря другими словами, речь нарушается как система.

Стоит отметить, что дизартрия оказывает своё негативное влияние и на процессы освоения письма и чтения. Если младший школьник с дизартрией говорит с нарушениями, пропускает буквы, искажает буквы, либо какие-то звуки вообще отсутствуют, это будет отражаться и на письме, и на чтении. Это говорит о необходимости работы, направленной на устранение данных проблем, вызванных наличием дизартрии, с целью устранения нарушений письменной речи.

В работах Р. И. Лалаевой и Р. Е. Левиной говорится, что речевые сложности и имеющиеся проблемы в чтении (дислексии) непосредственным образом влияют на процессы формирования и развития сенсорной, интеллектуальной, а также эмоционально-волевой сферы младших школьников. Эти проблемы также влияют и на развитие высших психических функций, так как имеется прямая зависимость между развитием

речи и других психических функций, особенно мышления. Дети будут с трудом запоминать учебный материал, стихи, правила и так далее, им будет затруднительно запоминать речевые конструкции и элементы.

Всё это будет сказываться и на учебной успеваемости, ведь, чтобы происходило качественное усвоения материала, требуется хорошее развитие навыка чтения.

Таким образом, необходимо определить более эффективные варианты и способы по коррекции нарушений чтения (дислексии) у обучающихся младшего школьного возраста с псевдобульбарной дизартрией.

Объект исследования – состояние устной речи и чтения у младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

Предмет исследования – содержание логопедической работы по коррекции нарушений чтения у младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

Цель исследования – на основе анализа литературы и данных констатирующего эксперимента подобрать содержание логопедической работы по коррекции нарушений чтения у младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

Задачи исследования:

1. Изучить специальную литературу по проблеме исследования;
2. Подготовить, провести и проанализировать логопедическое обследование устной речи и чтения у младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии;
3. Определить направления и описать содержание логопедической работы по коррекции чтения у младших школьников с псевдобульбарной дизартрией.

Методологическая база данного исследования, состоит из научных работ и положений:

- Л.С. Выготского о единстве развития речевой функции и других высших психических функций;
- принципы анализа речевых патологий, описанные в научных

работах Р. Е. Левиной;

– четыре ступени формирования навыка чтения, которые выделяет Т. Г. Егоров;

– работа Б. Г. Ананьева о сложнейших механизмах процессов письма и чтения.

В процессе выпускной работы применялся ряд *методов*, а именно:

– теоретический (анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования);

– эмпирический (проведение констатирующего эксперимента, проектирование содержания формирующего эксперимента).

База исследования: Березовское муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Гимназия № 5», г. Березовский Свердловская область, реализующее адаптированные общеобразовательный программы.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, основной части работы, которая включает три главы, состоящие из параграфов и выводов, заключения, списка источников и литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ КОРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ

1.1. Психофизиологическая готовность к обучению чтению

По мнению такого исследователя, как Б. Г. Ананьев, процесс чтения – это весьма сложный психофизиологический процесс. Исследователь поясняет, что сложность обусловлена тем, что при чтении одновременно протекает работа сразу нескольких анализаторов, а именно: зрительного (человек видит графическое изображение), речедвигательного и речеслухового (человек воспроизводит текст и слушает его). Также автор пишет, что в основе процесса письма находятся «очень сложные механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем» [3].

В работах Т. Г. Егорова говорится, что психофизиологические механизмы, которые проявляются в процессе чтения, это более трудный процесс, если его сравнивать с устной речью. Также автор говорит, что процесс чтения нельзя рассматривать без взаимодействия письменной и устной речи [10].

Помимо этого, Б. Г. Ананьев указывал, что первый этап чтения реализуется со зрительного анализатора, то есть в самом начале идёт узнавание и различение графических изображений букв [3]. Уже на втором этапе чтения перед детьми ставится задача сопоставить буквы с их фонемами, и уже после этого приходит пора для этапа оречевления, то есть полноценное чтение. По окончании этапа чтения, детям необходимо провести работу по анализу прочитанного материала. В этом ряде этапов процесса чтения можно выделить две наиболее значимые операции:

- 1) Техническая операция. Это совокупность зрительного начертания фонем с его оречевлением.

2) Смысловая операция. Это наиболее значимая часть чтения, то есть понимание смысла прочитанного [3].

Когда у ребёнка развитие чтения идёт по плану, то обе операции взаимодействуют неразрывно. Для того чтобы дети понимали смысл текста, который они читают, у них должно быть развито восприятие прочитанного. В исследованиях Б. Г. Ананьева говорится, что процесс зрительного восприятия испытывает на себе влияние смыслового содержания ранее прочитанного материала. Когда дети читают, то они понимают лишь цель, только значение читаемого, а психофизиологические действия происходят на автоматическом уровне, своего рода бессознательно.

Но, Б. Г. Ананьев добавляет, что довести до того, чтобы данные процессы шли на автоматическом режиме, в период подготовки к школе считаются очень сложным и требующим больших усилий [3].

Чтобы ребёнок понял, что он прочитал, он должен не определённый промежуток времени остановиться взглядом на слове. Когда же идёт просто передвижение глаз по тексту, сам текстовый материал не понимается ребёнком как осмысленный.

В трудах В. И. Городиловой указано, что это приводит к тому, что для прочтения только одного предложения, ребёнок может остановиться взглядом 10-15 раз. Если дети читают текст, который для них более сложен, содержит новые слова или слова становятся с более сложной слоговой структурой, то эти остановки взгляда встречаются ещё чаще. Причём остановки взгляда будут именно на тех словах, которые для них являются более сложными [9].

Происходить это удержание взгляда может между словами и в самом слове. Количество остановок в этом случае будет зависеть от следующих правил: от слоговой структуры слова, от того, есть ли это слово в словаре ребёнка, а также от того, в прямом или переносном смысле оно используется.

Т. Г. Егоров выделил 4 стадии формирования процесса чтения:

1) первая стадия несёт в себе овладение звукобуквенными

обозначениями;

- 2) вторая стадия несёт в себе развитие навыка чтения по слогам;
- 3) третья стадия несёт в себе развитие синтетических приёмов чтения;
- 4) четвёртая стадия несёт в себе уже сформировавшиеся синтетическое чтение [10].

Все эти стадии должен пройти ребёнок, чтобы у него развилось синтетическое чтение. Далее более подробно представим эти стадии.

Первая стадия. На данной стадии происходит процесс овладения звукобуквенными обозначениями. Это весьма длинный этап, он протекает весь добукварный, а затем и букварный период. Особенность периода в том, что психологическая структура процесса в добукварный период и в начале букварного будет отличаться друг от друга.

С целью усвоения ребёнком графических образов букв, сначала требуется провести работу по пониманию им фонемной стороны речи, с дифференциацией и выделением речевых звуков. Как этот этап будет пройден, можно переходить к изучению букв. Т. Г. Егоров писал, что буква будет правильно ребёнком усваиваться в следующих случаях:

– когда дети справляются с различением фонем в речевом потоке, иначе говоря, когда дети имеют понятие о внешнем облике, правильном произношении фонемы и когда фонема не соединяется ни по акустическим, ни артикулярным признакам, то есть при развитых фонематических процессах. Если этот процесс у детей будет идти с задержкой и сложностями, то запоминание букв будет идти медленно;

– когда у детей есть образ об обобщенной фонеме речи. Произносимые слова, словосочетания и фонемы, произнесенные отдельно, не равны и не едины. И. Бодуэн де Куртенэ, а также Л. В. Щерба отмечали, что фонема речи имеет физические качества, установленные свойствами как наиболее главными для родного языка, так и мало значимыми. Сам звук в речи может звучать различно, характеристика звука в большой степени

зависит того, где звук стоит в слове, а также от тех звуков, которые стоят с ним рядом [42].

В целом, для ребёнка это трудная задача, он должен узнать графический образ буквы, должен сравнить буквы с другими, которые схожи по написанию, то есть необходимо провести полноценный зрительный анализ буквы. Этот анализ должен помочь понять, из каких определённых частей состоит эта буква.

Л. Н. Ефименкова пишет, что процесс усвоения зрительного образа букв реализуется на основе возможности зафиксировать и воспроизвести в памяти зрительные объекты. Каждый раз, когда ребёнок вспоминает букву, происходит соединение непосредственно воспринятого оптического объекта с его пониманием [11].

Когда буквы ребёнком усвоены и запомнены, можно переходить к следующему навыку, а именно слиянию букв в слоги, а затем уже и к чтению слов. Но, когда ребёнок читает слоги, единицей зрительного восприятия на указанном этапе все же является буква. Сначала ребёнку нужно узнать и понять, какая буква стоит первая в слоге, затем ребёнок смотрит на вторую букву, узнаёт её и только после этого переходит к соединению их в один слог. В этих возрастных границах дети ещё не могут воспринимать слог целиком, они воспринимают каждую букву по отдельности. Это говорит о том, что на первой стадии у детей имеется побуквенное чтение.

Также в работах Т. Г. Егорова сказано, что дети характеризуются на данном этапе медленным темпом чтения. Исследователь отмечает, что простые слоги, такие как «ла», «ра», «зу» читаются детьми быстрее, чем слоги, имеющие стечение согласных звуков, как, например «тво», «сна».

При прочтении текстового материала на этом этапе у детей имеется ряд характерных особенностей. К примеру, на этом этапе понимание прочитанного отдалено во времени от зрительного восприятия слова. Дети воспринимают слова, уже прочитав их и произнеся вслух, но не раньше. Однако иногда прочитанное и произнесённое слово сразу понимается, в

определённых случаях, детям требуется сопоставить прочитанное слово с другими, знакомыми им словами. Это объясняет то, что на этой стадии, после прочтения, дети не редко повторяют его ещё раз.

Помимо этого, в своих научных работах Т. Г. Егоров описывает особенности, которые наблюдаются при чтении предложений. Исследователь пишет, что в предложении, каждое слово читается отдельно, что объясняет, почему имеются сложности при понимании смысла прочитанного предложения [10].

На этой стадии у детей ещё совершенно не развита смысловая догадка, поэтому процесс чтения идёт ещё с большими сложностями. На данном этапе дети могут применять догадку лишь при чтении окончания слов.

Вторая стадия. Т. Г. Егоров назвал её – слоговое чтение. Этот этап характеризуется тем, что дети уже знают все буквы родной речи, а также не испытывают каких-либо сложностей при соединении букв в слоги. Когда дети прочитывают слоги, то быстрым образом соотносят их с соответствующими звуковыми комплексами. На второй стадии уже можно говорить, что единица чтения – слог.

Дети на данном этапе могут не только прочитывать отдельные слоги, но и объединять их в слова. После прочтения слова, дети начинают его понимать и осознавать.

Однако Т. Г. Егоров пишет, что при чтении слов ещё могут встречаться трудности, если в слове есть большое число слогов (три, четыре, пять слогов и так далее). Помимо этого, для второй стадии характерны и проблемы в установлении грамматических связей между словами в предложении.

Третья стадия. Т. Г. Егоров назвал её – становление целостных приемов восприятия. Эта стадия является своего рода переходом от аналитических к синтетическим приемам чтения. Детям на этой стадии свойственно без каких-либо затруднений прочитывать простые, знакомые слова, но слова с большим количеством слогов, а также новые и плохо знакомые слова читаются тяжело, с ошибками, и по слогам [10].

На этой стадии у смысловой догадки уже более значимая роль. На этой стадии дети помнят смысл прочитанного ранее и, являясь не готовыми быстро проконтролировать слово при помощи зрительного восприятия, дети часто меняют слова, пробуя его угадать. В результате у детей отмечаются сложности в понимании смысла прочитанного, что обусловлено расхождением прочитанного и напечатанного, а это в свою очередь приводит к ошибкам.

Четвёртая стадия. Т. Г. Егоров назвал её – степень синтетического чтения. Дети на этом этапе уже имеют хорошо развитые навыки чтения, они способны читать целыми словами, группами слов. Тут дети не допускают каких-либо глобальных ошибок, которые бы им мешали уловить смысл прочитанного. Именно понимание того, что ребенок прочитал и является самой главной задачей. На указанной стадии процессы осмысливания содержания преобладают над процессами восприятия. На данной стадии дети делают не только синтез слов в предложении, как ранее, но и синтез фраз в едином контексте. Важно отметить, что догадка устанавливается не только содержанием прочитанного предложения, но и его смыслом. Ошибки на этой стадии редки, так как имеется контроль догадок. Ещё особенностью этого этапа можно назвать то, что дети приобретают умение читать в довольно быстром темпе [10].

Л. Г. Кобзарева в своих исследованиях указала наиболее важные требования качественного усвоения навыков чтения: верное формирование и развитие устной речи, сформированность фонетико-фонематической стороны речи (развитое произношение звуков, навык дифференциации фонем, формирование фонематического анализа и синтеза), развитый словарный запас и грамматический строй речи, а также достаточное развитие пространственных представлений и зрительного анализа [7].

К. Лонай и М. Куцем в работах пишут о том, что нарушение процесса чтения не является изолированным нарушением. Это объясняется тем, что проблемы в чтении это лишь один из симптомов, с которым связывается

нарушения устной речи, моторики, а также пространственной ориентации. Прежде всего, по заверению авторов, эти сложности в чтении вызваны нарушениями в области коры головного мозга, именно в тех участках, где происходит синтез слуховых и зрительных возбуждений. К. Лонай в работах пишет, что при нарушении чтения (дислексии) наблюдается нарушение в практических и гностических процессах, слуховых и зрительных, и преимущественно в речевой системе [21].

Анализ полученных данных, даёт возможность выделить ряд требуемых предпосылок, необходимых для полного развития навыка чтения у детей младшего школьного возраста:

1. Высокий уровень развития зрительного, речедвигательного, а также речеслухового анализатора.
2. Достаточное развитие моторной сферы и зрительного восприятия (включая пространственную ориентировку).
3. Высокий уровень развития фонематических процессов, а также сформированные связи артикулемы, фонемы и оптического образ буквы.
4. Развитый словарный запас и развитый грамматический строй речи [19].

Таким образом, можно подвести итог, что процесс усвоения навыка чтения – это достаточно трудный и длительный по времени процесс, в основе которого должны находиться уже на достаточном уровне развитые произносительные навыки, фонематические процессы и лексико-грамматический строй речи, а также пространственное и зрительное восприятие.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии

Дизартрию можно назвать именно тем речевым нарушением, которое встречается у детей чаще всего. Дизартрия – это нарушение, вызванное

нарушением иннервации мышц артикуляционного аппарата (органическое поражение ЦНС) [27].

Большое число учёных исследовало особенности данной категории детей. Среди прочих стоит выделить труды: Е. Ф. Архиповой, Е. Н. Винарской, М. В. Ипполитовой, М. В. Лопатиной, Е. М. Мастюковой, О. В. Правдиной, К. А. Семеновой, Т. Б. Филичевой, М. Е. Хватцева и других.

При дизартрии, конечно, нарушается речевая система, в первую очередь страдает её просодических компонент. Так, речь детей будет смазанная, нечёткая, будет наблюдаться замедленный темп речи, небогатая интонационно-мелодическая сторона. Будет нарушаться при дизартрии произношение звуков.

Т. Б. Филичева дала следующее определение дизартрии – нарушение звукопроизносительной и просодической стороны речи, которое вызвано трудностями в иннервации речевого аппарата, которое в свою очередь связанное с органическим поражением центральной и периферической нервных систем [42].

В работах Е. М. Мастюковой, К. А. Семеновой, М. Я. Смуглина сказано: «Часть исследователей полагает, что к дизартрии относятся лишь формы речевой патологии, при которых нарушения звукопроизносительной стороны речи вызваны парезами и параличами артикуляционных мышц. Другая часть исследователей утверждает, что термин «дизартрия» несёт в себе более широкое значение и относят к дизартрии уже все артикуляционные речевые нарушения, а также проблемы в фонации и просодике, которые возникают как результат нарушений различных уровней центральной нервной системы» [23].

Ведущим в структуре речевого нарушения при дизартрии является нарушение звукопроизношения и просодики, которые возникают вследствие органического поражения центральной и периферической нервной системы [47].

При дизартрии нарушается процесс кинестетического восприятия от

артикуляционной позы или движения, вследствие чего у обучающихся с дизартрией отмечается ограниченность подвижности артикуляционного аппарата и мимической моторики. Все это приводит к нарушениям высоты, тона, громкости, ритмико-интонационного компонента речи, звукопроизношение искаженное [4].

Степень нарушения звукопроизношения зависит от степени тяжести поражения центральной нервной системы. В легких случаях наблюдается смазанность произношения, искажения, замены и пропуски звуков, также нарушается просодика. Если степень поражения центральной нервной системы тяжелая, то речь такому ребенку может быть полностью недоступна вследствие паралича мышц речевидательного аппарата.

В современной клинической классификации выделяют пять основных видов дизартрии: корковая, подкорковая, мозжечковая, бульбарная и псевдобульбарная [47].

Наиболее часто встречающейся формой дизартрии является псевдобульбарная дизартрия. Возникает в результате органического поражения головного мозга в раннем возрасте, во время родов или во внутриутробном периоде в результате энцефалита, родовой травмы, опухолей, интоксикаций и др. У ребенка развивается псевдобульбарный паралич или парез в результате поражения проводящих путей, идущих от коры головного мозга к ядрам языкоглоточного, блуждающего и подъязычного нервов. В отличие от бульбарной дизартрии, нарушения при псевдобульбарной дизартрии поддаются коррекции, то есть у обучающегося имеется возможность контролировать и управлять органами речевого аппарата [42].

Считаем необходимым остановиться более подробно на психолого-педагогической характеристике обучающихся младшего школьного возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

Е. Ф. Архипова в своих исследованиях указывает на то, что у детей 7-8 лет, имеющих при этом лёгкую степень псевдобульбарной дизартрии,

выявляются функциональные и тонические нарушения артикуляционного аппарата, а также обнаруживаются отклонения в состоянии общей и мелкой моторики.

Двигательная неуклюжесть наблюдается у детей с легкой степенью дизартрии, у них отмечается недостаточность объема активных движений, а при выполнении функциональных нагрузок – быстрая мышечная утомляемость. Дети не могут быстро переключаться с одного движения на другое, наиболее ярко проявляется ритмическая двигательная неловкость [4].

Особенно ярко нарушения проявляются в движениях пальцев рук. Переплетение пальцев, повторение движений по образцу и другие упражнения пальчиковой гимнастики детям трудно или невозможно выполнить без посторонней помощи. При работе карандашом или ручкой руки напрягаются, в результате чего почерк получается неряшливым, неаккуратным. Таким обучающимся достаточно трудно в полной мере овладеть навыками самообслуживания. Так детям трудно самостоятельно одеться, надеть шапку, завязать платок, шнурки или застегнуть пуговицы. На уроках рисования детям трудно держать в руках кисти и карандаши. Такие нарушения приводят к тому, что дети отказываются рисовать, лепить, заниматься оригами и так далее.

Для таких детей характерна соматическая слабость, они могут часто болеть, в результате чего пропускать много занятий. Нередко у таких детей наблюдается бледность кожных покровов или, наоборот, покраснение кожи. При диагностике и применении функциональных нагрузок у таких обучающихся могут наблюдаться симптомы органического поражения центральной нервной системы. Эти симптомы выражаются в виде стертых парезов, нарушениях мышечного тонуса, гиперкинезов в мимических и артикуляционных мышцах, а также в наличии патологических рефлексов. У школьников с псевдобульбарной дизартрией отмечаются поражения черепно-мозговых нервов. Нередко у таких детей наблюдается нарушение XII пары черепно-мозговых нервов, т. е. подъязычного нерва. В этих случаях у детей

возникают ограничения в движении языка, могут возникать гиперкинезы, что приводит к быстрой утомляемости, темп движений в таких случаях медленный.

Очень часто у обучающихся с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии можно наблюдать ограничение объема движений глаз, что возникает вследствие поражения III-IV-VI пар черепно-мозговых нервов. У таких обучающихся может поражаться и лицевой нерв, поражение которого может привести к асимметрии мышц лица, которая проявляется в сглаженности правой или левой носогубной складки. Кроме того, у этих обучающихся наблюдается недостаточное сокращение мягкого неба, в результате чего их голос становится достаточно тихим и с назальным оттенком [4].

У обучающегося младшего школьного возраста в первые годы обучения возникают трудности в овладении графическими навыками: они начинают зеркально писать буквы и их элементы, заменяют буквы и окончания слов; слитно пишут несколько слов, неправильно употребляют предлоги. Также у обучающихся отмечается небрежный почерк и медленный темп письма.

У школьников с дизартрией затруднено чтение из-за недостаточной подвижности органов артикуляционного аппарата. Поскольку просодическая сторона нарушена, чтение таких обучающихся не интонировано. Часто такие дети читают по слогам, им трудно переходить с одного звука на другой, с одной буквы на другую.

Р. М. Боксис, Р. Е. Левина, А. Р. Лурия в своих трудах указывали на наличие у обучающихся с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии нарушений в артикуляционном аппарате, например, у них обнаруживаются парезы, спастичность мышц артикуляционного аппарата, гиперкинезы, апраксия, девиация языка, гиперсаливация, качество движений органов артикуляции у таких детей тоже снижено [22].

У младших школьников с псевдобульбарной дизартрией легкой

степени нет грубых нарушений моторики артикуляционного аппарата. При исследовании двигательной функции артикуляционного аппарата у детей следует помнить, что они в состоянии выполнить любые артикуляционные пробы. Анализируя качество выполнения движений, у таких детей можно отметить: смазанность, нечеткость артикуляции, слабость артикуляционных мышц, нарушением ритмического рисунка при выполнении пробы, снижение объема движений, кратковременное удержание определенной позы, снижение объема движений, быстрое утомление мышц и др., следовательно, при функциональной нагрузке резко снижается качество артикуляционных движений. Это приводит к искажению звуков во время речи, их смешению и ухудшению всей произносительной стороны речи.

Нарушение речи и моторики тормозит общее развитие и формирование личности детей: они становятся застенчивыми, замкнутыми, нерешительными, пассивными. Они неохотно взаимодействуют с другими, имеют трудности в обучении и низкую самооценку. Также у детей с дизартрией отмечаются такие нарушения эмоционально-волевой сферы, как эмоциональная возбудимость, они раздражительны, их настроение часто меняется, они грубы, непослушны и тревожны.

У таких обучающихся также отмечается низкая умственная работоспособность, нарушения памяти и внимания.

Все вышесказанное позволяет сделать следующий вывод: у детей с псевдобульбарной дизартрией имеются нарушения общей, мелкой моторики пальцев рук и моторики артикуляционного аппарата. Моторные нарушения артикуляционного аппарата, в свою очередь, приводит к нарушениям фонематического слуха и в дальнейшем к трудностям в овладении звуковым анализом, затруднениям в обучении чтению и письму, замедлению освоения словаря. Эти отклонения отражаются в нарушении детского поведения, эмоционально-волевой сферы: дети становятся малообщительными, нерешительными и с часто меняющимся настроением.

1.3. Характеристика готовности младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии к обучению чтению

Обучающиеся от 7 до 8 лет, у которых нет нарушений в развитии речи, имеют определенный уровень готовности к овладению чтением, что обусловлено достаточным уровнем общего и речевого развития. Таким обучающимся не сложно быстро запоминать буквы, соотносить их с соответствующими звуками речи, им не трудно понимать принципы слияния звуков в слоги, они могут передать смысл прочитанных слов и предложений.

Обучающиеся младшего школьного возраста, имеющие нарушения речевого развития, представляют собой потенциальную группу риска в плане полного владения чтением. Вследствие нарушений высших психических функций, которые являются базой для механизма освоения чтения, у обучающихся с речевыми нарушениями формируются стойкие повторяющиеся ошибки при чтении. В основе трудностей при чтении у обучающихся с дизартрией лежит недоразвитие фонематических процессов, множественные нарушения произношения, ограниченный лексикон, лексико-грамматические нарушения, а также нарушения в связной речи. В результате обучающиеся с дизартрией с трудом осваивают звуковой анализ и синтез слов, плохо запоминают буквы и соотносят их со звуком речи. Некоторые из них не могут освоить прием слияния гласных и согласных, даже если логопед, учитель и родители вместе занимаются коррекционной работой длительное время. У таких обучающихся при последующем обучении темп чтения медленный, они допускают при чтении большое количество ошибок, для них затруднительно понимание прочитанного, подбор картинки к прочитанному тексту, им сложно передать смысл текста [47].

Для таких обучающихся свойственно «угадывающее чтение», когда они стараются угадать смысл прочитанного. В результате такого чтения одно слово может быть заменено на другое, похожее по буквенному составу, но отличающееся в значении. Так, ребенок может прочитать «кот» вместо

«крот».

Самой распространенной ошибкой при чтении у обучающихся с дизартрией является замена одних букв на другие. Чаще всего при чтении обучающиеся заменяют те буквы, которые обозначают нарушенные в речи ребенка звуки. Например, ребенок может прочитать «калова» вместо «корова», если в устной речи у него замена звука [р] на [л]. Также для обучающихся с дизартрией свойственны застревания на одной букве, слоге или слове, их многократное повторение.

В своих исследованиях Л. Ф. Спирина излагает, что в процессе чтения обучающиеся с дизартрией пропускают буквы, переставляют их местами, путают окончания слов, допускают множество ошибок [35].

Для обучающихся с дизартрией характерен замедленный темп чтения, они часто застревают при чтении определенных слов, они часто читают буквы и части слов отдельно, не соотнося его со словом целиком. Медленный темп наблюдается при чтении сложных и длинных слов, короткие слова обучающиеся с дизартрией могут читать быстро и без ошибок.

Представленные выше нарушения чтения связаны в первую очередь с нарушениями звукового анализа и синтеза у обучающихся, трудностями анализа звукового состава слов, а также с нарушениями фонематического слуха. Все это не дает полноценно воспроизвести правильно и точно звуковую форму слова с использованием визуального подкрепления в виде графических знаков (букв), как сказано в работах И. Н. Садовниковой [31].

Правильное чтение доступно ребенку только в том случае, если он умеет четко и правильно различать отдельные звуки на слух. Только тогда ребенку становится доступно соотношение графического обозначения и соотнесение его со звуковым компонентом.

Следовательно, если у обучающегося отсутствует четкое представление звукового образа слова, ему становится затруднительно образование визуального образа данного слова в процессе чтения.

Правильное зрительное восприятие и узнавание слога или слова при чтении предполагает, что их звуковой образ достаточно четкий и ребенок может его правильно произнести.

Т. Г. Егоров в своих исследованиях отмечает, что «преодоление трудностей чтения в большей степени зависит от развития устной речи обучающегося: чем лучше говорят дети, тем легче им сочетать звуки прочитанного слова».

Одними из наиболее распространенных ошибок при чтении у таких обучающихся связаны с недостаточностью обобщения форм слова, его основ, суффиксов, префиксов и окончаний, в результате чего при чтении возникают замены. Такие обучающиеся допускают ошибки в чтении корня слова, если они схожи, но отличаются одним из морфологических элементов, например, прочитать «перешел» вместо «прошел». При этом могут встречаться не только замены всего слова, но и отдельно его окончания, например, ребенок читает не «вечером», а «вечер», не «машины», а «машина». Эти ошибки свидетельствуют о недостаточности понимания роли и значения окончаний слов для связи их в предложении [10].

Все проанализированные выше ошибки связаны с тем, что обучающийся не может сконцентрироваться на процессе морфологического анализа элементов слова. У него возникают догадки во время визуального восприятия слова, которые основаны лишь на некоторых признаках сходства букв в слове несмотря на то, что эти слова очень различны по структуре, форме и грамматическому значению.

Таким образом, обучающемуся необходимо правильно распознавать звуки речи и знать морфологический состав слова для того, чтобы правильно распознать образ слова и читать предложение семантически верно. Если у обучающегося морфологический образ слова сформирован недостаточно точно, то в процессе чтения могут возникать множество ошибок, которые связаны с трудностями распознавания морфологических элементов слова. Такие ошибки достаточно стойкие и могут возникать даже, если в устной

речи они преодолены [47].

Также для обучающихся с дизартрией характерно нарушение понимания прочитанного текста. Однако для правильного понимания необходимы обширный словарный запас, а также знание значений этих слов. Кроме того, понимание прочитанного также зависит и от понимания связи слов и предложений.

Основные затруднения в понимании прочитанного возникают из-за наличия в тексте относительных и указательных слов, таких как местоимения, предлоги, союзы. Для обучающихся с дизартрией в основном недоступно понимание метафор, идиом и сравнений [31]. Именно нарушения в речевом развитии оказывают влияние на формирование ошибок при чтении, которые связаны с невозможностью определения смыслового и ритмического членения фразы в процессе чтения текста.

Недостаточное понимание смысла предложения приводит обучающихся к отрывистому чтению с большими паузами между словами. Обучающийся может ставить паузу после каждого слова.

Такие трудности, как лексические, синтаксические и морфологические, обычно пересекаются и дополняют друг друга, что ведет к нарушениям чтения у обучающихся с дизартрией. Многие исследователи определяют следующие специфические ошибки при чтении у обучающихся младшего школьного возраста с дизартрией:

1. Замена и смешение букв в процессе чтения. Такие обучающиеся заменяют фонетически близкие звуки друг на друга (например, свистящие и шипящие, звонкие и глухие), а также буквы близкие по написанию (х – ж, т – г и другие).

2. Побуквенное чтение слов. Данное нарушение возникает вследствие трудностей в слиянии звуков в слоги, слова, поэтому обучающийся читает каждую букву отдельно.

3. Чтение с искажением звуко-слоговой структуры слов. При данной форме нарушения чтения обучающиеся пропускают согласные в

стечении, могут пропускать согласные и гласные без стечения, добавлять, переставлять, пропускать слоги, буквы.

4. Нарушение понимания прочитанного. Данное нарушение возникает на уровне слов, предложений и текста, если у обучающегося также присутствует нарушение технической стороны чтения.

5. Аграмматичное чтение [47].

Из всего вышесказанного можно сформулировать следующий вывод: для обучающихся младшего школьного возраста с дизартрией чтение является достаточно сложным процессом. Таким обучающимся обязательно необходима специально организованная коррекционная работа по преодолению специфических ошибок чтения. Нарушение чтения обычно носит стойкий, типичный и повторяющийся характер. Следовательно, для обеспечения максимальной эффективности коррекционной работы необходимо учитывать все особенности речи и высших психических функций обучающихся с дизартрией.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Представленный анализ научных источников в 1 главе даёт возможность убедиться, что чтение – это один из важнейших учебных навыков, без него невозможно обучение в школе и усвоение школьной программы. Чтобы чтение было развито, дети должны пройти множество различных этапов, сама работа по развитию этого процесса начинается ещё в дошкольном возрасте, а заканчивается только в средней школе.

Одна из наиболее часто встречающихся речевых нарушений – это псевдобульбарная дизартрия. Под дизартрией понимается нарушение иннервации мышц артикуляционного аппарата. Моторные нарушения артикуляционного аппарата приводят к нарушениям фонематического слуха и, в дальнейшем, к трудностям в овладении звуковым анализом, затруднениям в обучении чтению и письму, замедлению освоения словаря.

Для обучающихся младшего школьного возраста чтение является

достаточно сложным процессом. Обучающимся с дизартрией обязательно необходима специально организованная коррекционная работа по преодолению специфических ошибок чтения. Нарушение чтения обычно носит стойкий, типичный и повторяющийся характер. Следовательно, для обеспечения максимальной эффективности коррекционной работы необходимо учитывать все особенности речи и высших психических функций обучающихся с дизартрией.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ПОЛУЧЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Основные принципы, организация, цели, задачи констатирующего эксперимента

Советский психолог Д. Б. Эльконин говорил, что необходимо внимательно осуществлять контроль за развитием для того, чтобы коррекция возможных нарушений в развитии происходила как можно раньше, что важна ранняя диагностика нарушений детей [51].

Заниматься подбором диагностических и психокоррекционных методов необходимо в соответствии с нозологией нарушений обучающихся, их возрастными особенностями, спецификой ведущей деятельности, свойственной для каждого возрастного этапа.

От выбранных путей проведения диагностических процедур зависит выбор средств и определение путей коррекционно-развивающей работы с обучающимся. Для обучающихся младшего школьного возраста с дизартрией требуется составить индивидуальные методы. Также необходимо подобрать индивидуальные приемы и составить коррекционную программу с диагностированными нарушениями от нормально развивающихся сверстников в личностной, интеллектуальной, а также поведенческой сфере.

Принципы – это основные идеи, следование которым помогает наилучшим образом достигать поставленных целей, по мнению В. С. Безруковой.

Р. Е. Левиной выделено три принципа, которые нужно учитывать при анализе речевых нарушений: принцип развития, принцип системного подхода и принцип рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития ребенка [47].

1. Принцип развития предполагает эволюционно-динамический анализ возникновения дефекта. Важно оценить не только результаты первичного

дефекта, но и как дефект будет влиять на формирование речевых и познавательных функций.

2. Принцип системного подхода основывается на системном строении и системном взаимодействии разных компонентов речи (звуковой стороны, фонематических процессов, лексико-грамматического строя).

3. Принцип рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития ребенка. Речь формируется под воздействием всех высших психических функций, но они сами развиваются под влиянием речи.

Обследование будет строиться на вышеперечисленных принципах.

Целью обследования будет являться состояние устной речи и чтения у младших школьников.

В соответствии с поставленной целью и выделенными принципами были определены следующие **задачи** логопедического обследования:

1. Организовать и провести констатирующее исследование.
2. Сделать анализ полученных в ходе эксперимента данных.

Нами были определены следующие направления исследования:

1. Изучение состояния моторной сферы: общей моторики: исследование статической координации движений; исследование динамической координации движений; исследование ритмического чувства.

2. Изучение мелкой моторики: исследование статической координации движений; исследование динамической координации движений.

3. Изучение артикуляционной моторики: исследование двигательной функции губ по словесной инструкции; исследование двигательной функции языка; исследование двигательной функции челюсти;

4. Изучение состояния звукопроизношения: восприятие и воспроизведение звука на материале слов (по словесной инструкции и при назывании картинок), слогов, произнесение звука изолированно.

5. Изучение состояния фонематического слуха: узнавание фонем,

различение фонем, близких по акустическим и артикуляционным признакам на материале звуков, слогов, слов - паронимов;

6. Изучение состояния фонематического восприятия: определение места звука в слове; определение последовательности; определение количества.

7. Изучение лексико-грамматического строя речи.

Результаты обследования обрабатывались количественно и качественно. Количественная оценка для каждого направления была трехбалльная, а качественные параметры были определены в соответствии с направлениями исследования.

Для исследования причин нарушений чтения анализировались неречевые и речевые функции, исследование проводилось по речевой карте, составленной Н. М. Трубниковой [38].

Проводимое обследование включало в себя:

1) исследование параметров моторной сферы: общая моторика, произвольная моторика пальцев рук, мимическая моторика, артикуляционная моторика;

2) исследование параметров устной речи: проводилось исследование звукопроизношения, исследование фонематических процессов, лексико-грамматического строя речи, связной речи;

3) исследование чтения.

В качестве заданий, направленных на исследование специфических ошибок при чтении, у обучающихся младшего школьного возраста была выбрана методика Н. М. Трубниковой [38].

Данные задания соответствуют целям и задачам данного исследования и дают возможность получить существенные результаты.

Исследование специфических ошибок при чтении включает следующие разделы: обследование усвоение букв, обследование чтения слогов, обследование чтения слов, обследование чтения предложений, обследование чтения текстов.

Обследование усвоения букв

1. Назвать указанную букву (обучающимся предлагаются буквы разрезной азбуки).

2. Найти буквы, обозначающие звуки (близкие по способу и месту образования и акустическим признакам): п, б, с, з, ш, ж, р, л, с, ц, к, г.

3. Назвать буквы, написанные разными шрифтами (обучающимся предлагается различить буквы, которые написаны или напечатаны разными шрифтами).

4. Указать правильно написанную букву рядом с зеркальным ее изображением.

5. Назвать букву, перечеркнутую дополнительными штрихами (для определения уровня развития зрительного восприятия).

6. Найти среди сходных по начертанию букв нужную: ла, лм, ад, лд, гб, вр, вз, вы, гт, ге, кж, гп, пн, пш, щц, ею, со, кх, ни, ор.

Педагог, который проводит данное исследование, отмечает характер выполнения заданий обучающимися, отмечает основные ошибки или затруднения, характер выполнения заданий ребенком. Например, самостоятельность выполнения заданий, скорость чтения и другие.

Обследование чтения слогов

1. Прочитать прямые слоги: са, шу, ха, ну, ос, ры, да.

2. Прочитать обратные слоги: ум, ах, ас, ор, ын, ус, ат, ом.

3. Прочитать слоги со стечением согласных: ста, кро, тру, гло, цви.

4. Прочитать слоги с твердыми и мягкими согласными: та-ти, ка-кя, зу-зю, ло-ле, са-ся, ду-дю.

Обследование чтения слов

1. Прочитать слова различной слоговой структуры (знакомые и малоупотребительные в речи): рак, осы, яма, сажа, луна, очки, отряд, шалаш, санки, дятел, рюкзак, снежок, ножницы, полотенце.

2. Прочитать слова и ответить на вопросы: «Где ты видел этот предмет? Что им делают?»: бровь, журавль, строчка, кастрюля, мотоциклист,

здравница, белка, балка, баран, банки.

При обследовании понимания слов предлагаются такие задания:

- прочитать слово, найти его изображение по картинке и положить соответствующую надпись: картинки с изображениями предметов, животных и т. д.; карточки с надписями к этим картинкам;
- прочитать слово, напечатанное на карточке, и по памяти найти соответствующую картинку: картинки и карточки с надписями к этим картинкам;
- прочитать слова, сходные по буквенному составу, а после прочтения найти картинки, соответствующие словам-паронимам: зуб - суп, жук - сук, папа - баба, коза - коса, уточка - удочка, шкаф - шарф, стол - ствол;
- прочитать слова с пропущенными буквами.

Обследование чтения предложений

Использовались следующие задания для обследования чтения предложений:

- прочитать предложение и выполнить соответствующее действие: карточки с заданиями: «Покажи глаз», «Подойди к стене», «Возьми ручку», «Встань со стула»;
- прочитать предложение, найти соответствующую картинку (предлагаются фразы различной синтаксической конструкции). После этого ответить на вопросы.

Сюжетные картинки и карточки с предложениями: «Лампа стоит на круглом столе», «Мама разливает из кастрюли суп в тарелки», «Собака хозяина убежала в сад», «Хозяин собаки привязал ее к конуре», «Оля старше Кати».

Обследование чтения текста

Для обследования понимания текста был взят в основу рассказ из учебника по литературному чтению «Чиж».

В качестве показателя правильного понимания прочитанного служат следующие ответы и действия учащихся:

- 1) нахождение в тексте предложения, которые являются ответами на вопросы, поставленные к тексту учителем;
- 2) ответы на вопросы прочитанного, ответы на вопросы к подтексту;
- 3) составление вопросов к тексту или к отдельным его частям;
- 4) составление плана пересказа текста;
- 5) свободное воспроизведение содержания текста;
- 6) объяснение значений новых слов;
- 7) правильное интонирование отдельных предложений;
- 8) выделение главной мысли.

Обследование данного навыка происходило индивидуально с каждым обучающимся, на индивидуальных занятиях, после основных уроков.

Диагностика указанных выше параметров проводилась индивидуально с каждым обучающимся. Обследование проводилось с детьми в первой половине дня. Обследование обучающихся проводилось на базе БМАОУ «Гимназия № 5», реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы. Возраст учеников, принимающих участие в эксперименте, от 8 до 9 лет. В эксперименте участвовало 5 детей младшего школьного возраста. Отбор детей проводился на основе изучения протоколов ПМПК. Было проведено исследование состояния моторной сферы, звукопроизношения, фонематического слуха и восприятия, лексико-грамматического строя речи, связной речи и чтения у детей младшего школьного возраста с лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

2.2. Анализ результатов исследования чтения у младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрией

По результатам логопедического обследования младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрией были выявлены нарушения чтения на разных уровнях. Остановимся на результатах логопедического

обследования более подробно.

Обследование усвоения букв

При обследовании усвоения букв при чтении мы выявили, что у некоторых обучающихся чтение на уровне буквы сохранно. Так, Денис и Артем все буквы прочитали правильно. Эти обучающиеся смогли правильно показать и прочитать буквы в их изначальном виде, в разных шрифтах, а также зашумленные буквы. Не составило труда для них определить буквы, близкие по написанию.

Однако были и обучающиеся, у которых чтение нарушено уже на уровне буквы. Андрей, Милана и Дима не смогли показать все близкие по способу и месту образования и акустическим признакам (спутали буквы «с» и «ш»).



Рис. 1. Усвоение букв при чтении обучающимися младшего школьного возраста

Таким образом, можно говорить, что из 5 обучающихся только у 2 детей младшего школьного возраста нет нарушений в распознавании букв.

Обследование чтения слогов

В исследовании чтения слогов у обучающихся младшего школьного возраста было выявлено большее количество трудностей, чем при чтении

букв изолированно. Так, Андрей слоги со стечением (ста, ко, тру, го, цви) прочитал с ошибками, опуская букву. Также у мальчика возникли затруднения с чтением обратных слогов. Аналогичные нарушения в чтении слогов были обнаружены у Миланы, девочка также читает слоги со стечением, иногда упраздняя слог.

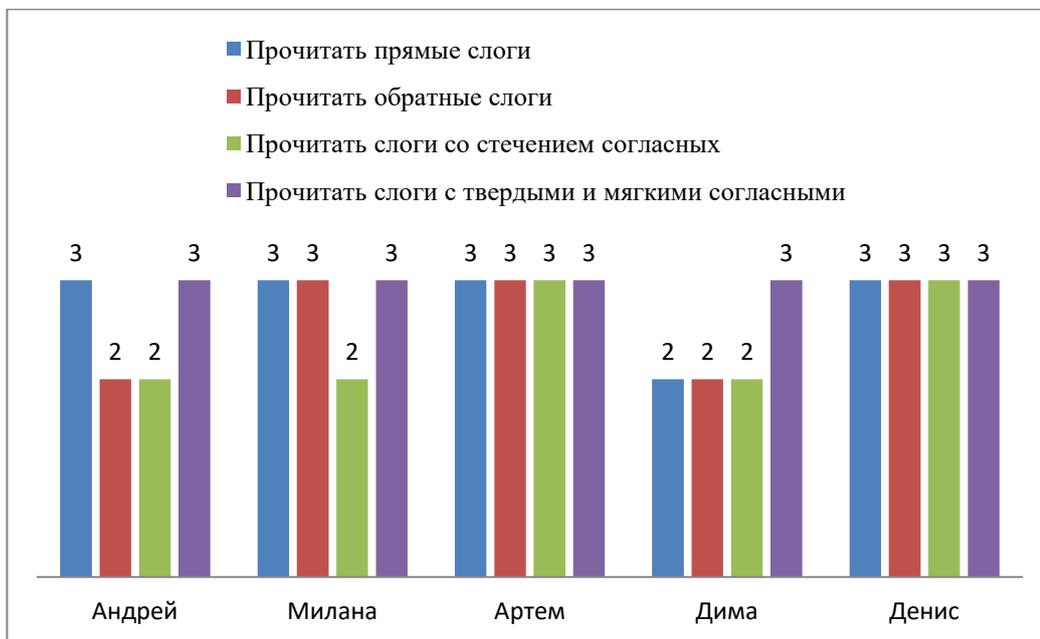


Рис. 2. Чтение слогов обучающимися младшего школьного возраста

Дима читает прямые и обратные слоги, путает свистящие и шипящие (иногда). Также мальчик иногда упраздняет стечения. Остальное чтение у мальчика самостоятельное.

Артем и Денис прочитали все слоги самостоятельно и без ошибок.

Исходя из представленных на диаграмме данных и качественном описании обследования, можно говорить, что у двоих из 5 обучающихся не возникло трудностей чтения на уровне слога. Однако у 3 обучающихся эти трудности связаны с неразличением букв, обозначающих звуки, близкие по акустическим или артикуляционным образам, а также упразднение стечений.

Обследование чтения слов

Еще большие трудности возникли у обучающихся при чтении слов, поскольку необходимо было не просто машинально прочитать слово, но и понять его значение и найти соответствующую картинку. Поэтому у

большинства обучающихся на этом уровне чтения возникло много затруднений.

Так, Андрей многие слова читал достаточно медленно, совершая при этом ошибки. В задании, в котором нужно было прочитать слово и найти соответствующую картинку, Андрей совершил множество ошибок, т. к. мальчик не всегда понимал прочитанное слово, задание ребенок выполнял с помощью педагога. Сходные по буквенному составу слова мальчик читает, но при этом испытывает трудности с нахождением нужной картинки, т.к. путает свистящие и шипящие. Задание, в котором нужно прочитать слова с пропущенными буквами, мальчик не смог выполнить.

Милана при выполнении заданий допустила несколько ошибок: так, в задании «Прочитать слова и ответить на вопросы: «Где ты видел этот предмет? Что им делают?»», девочка понимала значение не всех слов, она уточнила, что такое балка и здравница. Сходные по буквенному составу слова девочка читает, находит соответствующие картинки с небольшой помощью педагога. Задание, в котором нужно прочитать слова с пропущенными буквами, девочка (также как Андрей) не смогла выполнить.

Артем читает слова различной слоговой структуры с ошибками, путает свистящие и шипящие, иногда сонорные. В задании «Прочитать слова и ответить на вопросы: «Где ты видел этот предмет? Что им делают?» не смог прочитать слово «мотоциклист, здравница». Артем не смог выполнить задание на чтение слов с пропущенными буквами.

Трудности при чтении практически всех слов испытывал Дима, который правильно смог выполнить только задание, в котором по памяти нужно было найти соответствующую картинку. Также Дима не всегда верно находит картинки для обозначения слов.

Лучше всех с предложенными заданиями справился Денис, у которого возникли трудности лишь с заданием на чтение слов с пропущенными буквами.

Таким образом, на данном уровне чтения не было выявлено ни одного

обучающегося, который бы полностью верно выполнили все задания. Следовательно, на уровне чтения слов у всех обучающихся младшего школьного возраста имеются нарушения.



Рис. 3. Чтение слов обучающимися младшего школьного возраста

Обследование чтения предложений

Далее детям предлагались задания на выявление уровня чтения предложений, а также уровень понимания прочитанного через выполнение предлагаемых в тексте заданий.

Андрей не смог выполнить ни одного задания. Мальчик читает предложения без понимания прочитанного. Милана и Артем справились с данным заданием несколько лучше, чем Андрей, они выполняют задания, но с подсказками педагога. Дима читал инструкции с ошибками, поэтому понимание прочитанного у него также было затруднено. Только Денис некоторые задания смог выполнить верно (по чтению инструкции и ее выполнение), но в задании на чтение фразы и ответе на вопросы по ней, мальчик не всегда понимал прочитанное.

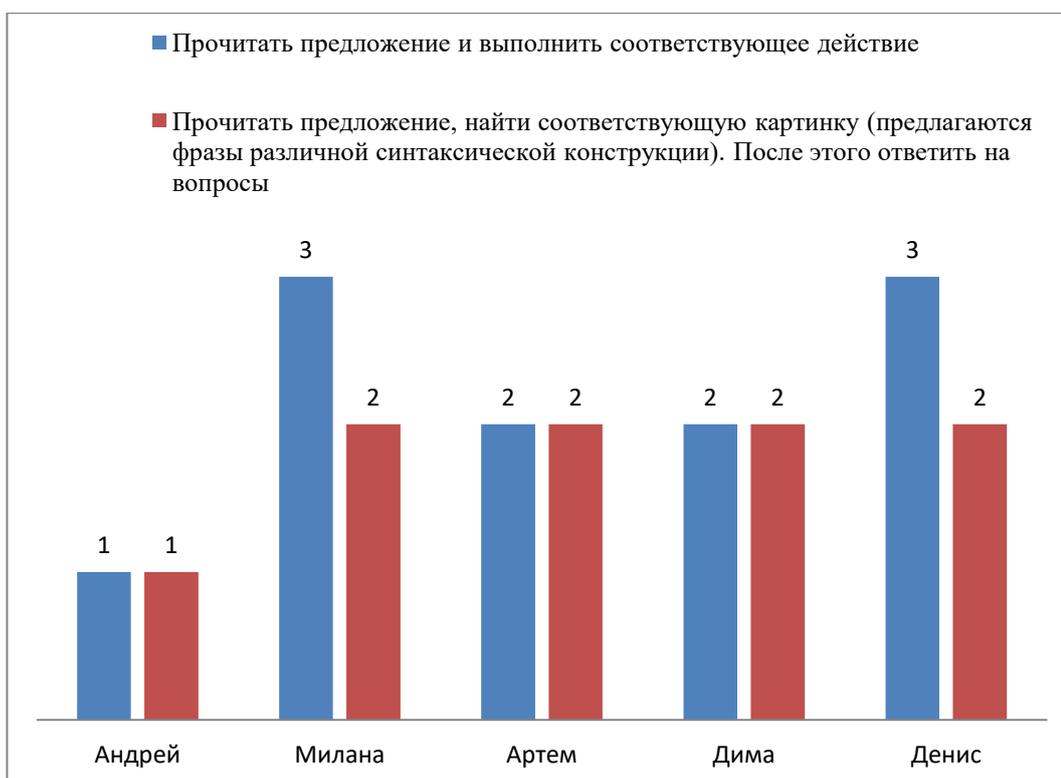


Рис. 4. Усвоение предложений при чтении обучающимися младшего школьного возраста

Обследование чтения текста

Для обследования понимания текста был взят в основу рассказ из учебника по литературному чтению «Чиж». Проведенное обследование показало трудности в понимании и пересказе прочитанного у всех обследованных обучающихся. Ни один из детей младшего школьного возраста не справился с данным заданием. Так, Андрей читал очень медленно, из-за чего забывал, о чем читал ранее. Милана и Дима читали текст, но не всегда понимали прочитанное.

Из всего вышесказанного можно сделать следующий вывод: у всех обследованных обучающихся имеются нарушения чтения. У некоторых обучающихся эти трудности встречаются лишь на уровне предложений и текста (Артем и Денис), а у некоторых обучающихся – эти трудности проявляются в нарушениях чтения букв и слогов. Проведенное обследование свидетельствует о необходимости проведения специальной работы по коррекции нарушений чтения у младших школьников с лёгкой степенью

псевдобульбарной дизартрией.

По результатам обследования устной речи и чтения младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии, а также на логопедическом заключении из протокола ПМПК, были сделаны следующие выводы:

Андрей – дизартрия лёгкой степени выраженности. ФФНР. Можно предположить появление фонематической дислексии, так как при обследовании устной речи и чтения были выявлены следующие ошибки: пропуск согласных в слогах со стечением, искажает звуко-слоговую структуру слова, читает медленно, в устной речи и чтении отсутствуют свистящие и шипящие, сонорные [Р]; не понимание прочитанного указывает на появление семантической дислексии.

Милана – дизартрия лёгкой степени выраженности. ОНР III уровня. Можно предположить появление аграмматической дислексии, так как при обследовании устной речи и чтения были выявлены следующие ошибки: словообразование с помощью приставок вызывает трудности, трудности в согласовании числа, и падежа слов, согласование и управление в стадии формирования; не понимание прочитанного указывает на появление семантической дислексии.

Артем – дизартрия лёгкой степени выраженности. ОНР III уровня. Можно предположить появление аграмматической дислексии, так как при обследовании устной речи и чтения были выявлены следующие ошибки: ошибочно изменяет существительные в категории числа, проблемы при образовании существительных и прилагательных суффиксальным способом; не понимание прочитанного указывает на появление семантической дислексии.

Денис – дизартрия лёгкой степени выраженности. ОНР III уровня. Можно предположить появление аграмматической дислексии, так как при обследовании устной речи и чтения были выявлены следующие ошибки: с ошибками образует слова с помощью приставок, сложные слова, слова в

уменьшительной форме, изменение существительных из единственного во множественное число; не понимание прочитанного указывает на появление семантической дислексии.

Дима – дизартрия лёгкой степени выраженности. ФФНР. Можно предположить появление фонематической дислексии, так как при обследовании устной речи и чтения были выявлены следующие ошибки: пропуск согласных в слогах со стечением, при чтении и в устной речи путает шипящие и свистящие (С-Ш), медленное чтение; не понимание прочитанного указывает на появление семантической дислексии.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Главной задачей второй главы было подобрать методики исследования нарушений чтения, а также анализ полученных данных. Для диагностики использовалась речевая карта, составленная Н. М. Трубниковой. Было проведено исследование состояния моторной сферы, звукопроизношения, фонематического слуха и восприятия, лексико-грамматического строя речи, чтения у детей младшего школьного возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

Результаты показали, что у всех обследованных обучающихся имеются нарушения чтения (дислексия). Данный вывод был сделан на основе того, что у обследуемых обучающихся наблюдались: низкая скорость чтения, недостаточное понимание прочитанного, маленький словарный запас, ошибки в согласовании слов, пропуск букв.

У некоторых обучающихся эти трудности встречаются лишь на уровне предложений и текста, другая часть школьников имеет более сложные нарушения, которые проявляются в нарушениях чтения букв и слогов. Всё это говорит о необходимости коррекционного воздействия.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТИИ

3.1. Теоретическое обоснование, принципы и организация логопедической работы по коррекции нарушений чтения у младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии

Большое количество исследователей изучали и писали научные работы, касательно предупреждения и коррекции нарушений чтения у младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии. Можно выделить работы следующих учёных: Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, Т.Г. Егорова, Л. Н. Ефименковой, А. Н. Корнева, Д. Б. Эльконина и других исследователей.

Организация и проведение коррекционной работы логопеда обязательно должна строиться на основе логопедических принципов [27].

Онтогенетический принцип. Работая, учитель-логопед должен брать во внимание последовательность появления форм и функций речи, а также видов деятельности ребенка в онтогенезе (в норме).

Принцип динамического изучения. Работая, учитель-логопед должен учитывать то, какая у детей ведущая деятельность, ведь всё основное развитие происходит именно в ней. Нужно учитывать и зону ближайшего, а также актуального развития ребёнка.

Патогенетический принцип. Следуя этому принципу, необходимо учитывать механизм нарушения. Так, главным механизмом нарушения при нарушении чтения можно назвать недоразвитие фонематических и оптических процессов.

Принцип опоры на сохранные функции. Работая, учитель-логопед должен добиться того, чтобы удалось обойти нарушенное звено, а также необходимо применять все доступные анализаторы младшего школьника.

Это говорит о том, что логопед должен использовать все возможные виды контроля: зрительный, слуховой, кинестетический, а также кинетический. Особенно это требуется выполнять в самом начале коррекционного воздействия.

Принцип системности. Работая над развитием речи нужно помнить, что речевая сфера — это система. Во время работы нужно обязательно учитывать структуру дефекта младшего школьника. Работая, логопед должен понимать, какое нарушение у ребёнка является первичным, какое вторичным и так далее, на основе этих данных уже будет строиться вся коррекционная работа [27].

Принцип комплексного лечебно-педагогического подхода. Планируя коррекционно-логопедическое воздействие необходимо учитывать совместную работу классного руководителя, педагога-психолога, родителей (законных представителей). Именно слаженная работа в одном направлении даст наиболее заметные положительные результаты [27].

Ранее был организован эксперимент, который показал степень нарушения чтения у детей и указал на то, что необходима организация коррекционного воздействия, направленного на развитие навыков чтения у младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии. В связи с этим была поставлена цель логопедической работы.

Цель заключается в предупреждении нарушений специфических ошибок чтения у обучающихся младшего школьного возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрией.

Исходя из указанной цели, можно поставить решение следующего ряда задач, направленных на профилактику нарушений чтения у детей с речевыми нарушениями:

1. Проведение специально организованной работы по развитию моторных процессов обучающихся (общей моторики, мелкой и артикуляционной моторики, мимической моторики, моторики пальцев рук).
2. Проведение специально организованной работы по развитию

просодического компонента речи.

3. Проведение специально организованной работы по коррекции звукопроизношения обучающихся.

4. Проведение специально организованной работы по развитию фонематических процессов (фонематического слуха, фонематического восприятия, звуко-слогового анализа и синтеза) при фонематической дислексии.

5. Проведение специально организованной работы по развитию лексико-грамматической стороны речи при аграмматической дислексии.

6. Проведение специально организованной работы по развитию понимания смысла прочитанного при семантической дислексии.

При организации логопедической работы по коррекции нарушений чтения у младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии требуется проводить специально подготовленные занятия, которые содержали в себе реализацию главных направлений коррекционной работы. Логопедические занятия должны перекликаться с уроками чтения и русского языка. Только в этом случае можно достичь единообразия в учебном процессе и получить наиболее качественный результат.

Проанализировав методическую литературу по коррекции специфических ошибок чтения, данные логопедического обследования, принципы организации логопедической работы, были составлены перспективные планы по коррекции нарушений чтения у младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрией, которые представлены в приложении 3.

Коррекционная работа проводилась 3 раза в неделю в первой половине дня: 2 индивидуальных занятия, 1 подгрупповое. Индивидуальных занятий было проведено 60 продолжительностью 25 минут каждое, 6 подгрупповых продолжительностью 25-30 минут.

Подводя итог, можно сказать, что организация коррекционно-логопедической работы должна проходить с учётом логопедических

принципов. Коррекционная работа при лёгкой степени псевдобульбарной дизартрии должна быть комплексной: коррекция неречевых процессов должна переплетаться с коррекцией речевых процессов. Также авторами рекомендовано в коррекционном воздействии использовать методические пособия и научные рекомендации Л. Н. Ефименковой, Г. Г. Мисаренко, И. Н. Садовниковой. Помимо этого, исследователями рекомендуется применять в работе различные задания и упражнения, представленные в пособиях Н. Г. Агарковой, М. М. Безруких, А. В. Китиковой, И. Ю. Оглоблиной и других.

3.2. Содержание логопедической работы по коррекции нарушений чтения у младших школьников с лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии

Коррекционная работа по предупреждению нарушений чтения у обучающихся младшего школьного возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии предполагает проведение двух ключевых и взаимосвязанных этапов: подготовительного и основного.

Подготовительный этап направлен на развитие просодических компонентов речи, общей, мелкой и артикуляционной моторики.

Самая продолжительная и трудоемкая работа предстоит на основном этапе. Это очень большая работа, которая включает в себя развитие множества процессов: звукопроизношения, фонематических процессов и лексико-грамматической стороны речи, развитие зрительного восприятия, пространственных представлений и ориентировки, формирование навыка звуко-буквенного обозначения, развитие навыка чтения и навыков понимания смысла прочитанного, работа над специфическими ошибками чтения [40].

Подготовительный этап.

Эта работа требуется для всех пяти школьников, для Андрея, Миланы,

Артёма, Дениса и Димы, так как у всех обследуемых младших школьников были зафиксированы нарушения в моторном и просодическом компоненте речи. Развитие моторики самым тесным образом связано с развитием речи. Это обусловлено тем, что участки коры головного мозга, отвечающие за речь и участки, отвечающие за движения, расположены рядом друг с другом и стимуляция одних, оказывает благоприятное воздействие на другие. Необходимо развивать движения рук, ног и в целом всего туловища. Сначала детей нужно обучить движениям упражнения, для этого даётся инструкция. Взрослый сам показывает правильное выполнение. После того, как дети усвоят движение, сами начинают выполнять упражнения.

Укажем список заданий и упражнений, направленных на развитие общей моторики у младших школьников:

- ходьба под заданный ритм;
- ходьба в ограниченном пространстве, например, нарисованная дорога;
- перешагивания и перепрыгивание через препятствия;
- различные театрализованные упражнения (штангисты, лыжники, зайчики, медведи);
- попрыгать на правой, левой, обеих ногах;
- повернуться туловищем направо и налево;
- бросить мяч вверх или в стену и поймать двумя руками, одной рукой. Это всё будет развивать общую моторику младших школьников.

Развитие мелкой моторики младших школьников можно стимулировать через упражнения, направленные на манипуляцию с мелкими предметами. Для этого можно предложить младшим школьникам выполнять различные двигательные движения с пишущими предметами: ручкой и карандашом. При этом упражнение можно постепенно усложнять, например, давая ребёнку задания: выполнить упражнение, держа предмет всего двумя пальчиками. Рекомендуется давать детям раскраски, штриховку, рисование по клеткам, всё это положительно повлияет на развитие мелкой моторики.

Завязывание шнурков, застёгивание пуговиц, лепка, конструктор, мозаика, паззлы также даст возможность развить мелкую координацию. Необходимо отметить, что такая работа будет способствовать и дальнейшей работе, направленной на развитие навыков письма, что также очень важно.

Можно использовать следующее упражнение: взять карандаш двумя пальчиками, поочередно перебирать пальцами обеих рук, поднимаясь вверх, затем также спуститься вниз. Покатать карандаш между ладонями.

Будет полезно использовать тактильные упражнения с буквами: слепить букву из пластилина; составить из фишек, ватных палочек, мозаики; обвести шершавую букву; нарисовать на своей ладошке и ладошке соседа.

Также можно подбирать стихотворные тексты для пальчиковой гимнастики. Начинать с простых движений пальцев рук, постепенно усложняя.

Упражнение «Кулак-ладонь». Обе руки положить на стол ладонями вниз. Одна рука сжимается в кулак, другая лежит ладонью вниз, затем положение рук меняется.

Потешка «По грибы»

1, 2, 3, 4, 5 (под счет согнуть пальцы, начиная с большого пальца)

Мы грибы идем искать.

Это пальчик в лес пошёл, (разогнуть мизинец палец)

Этот пальчик гриб нашёл, (разогнуть безымянный палец)

Этот пальчик чистить стал, (разогнуть указательный палец)

Этот – в миску все кидал, (разогнуть средний палец)

Этот пальчик всё-всё съел, (разогнуть большой палец)

Оттого и потолстел!

Пальчиковая игра с шариками Су-Джок «Игрушки». Упражнение выполняется сначала правой рукой, затем левой.

На большом диване в ряд

Игрушки Катины сидят: (катать шарики между ладоней)

Зайчик, мишка, Буратино,

Да весёлый Чиполлино,
Пара сереньких мышат. (по очереди катать шарик по каждому пальчику, начиная с большого)

Раз, два, три, четыре, пять.

Мы поможем нашей Кате

Все игрушки сосчитать. (катать шарик между ладонями)

Артикуляционную моторику также требуется развивать. Для этого подойдут традиционные упражнения из логопедической гимнастики. Младшим школьникам необходимо объяснить, что подобные упражнения выполняются каждый день, сидя, с прямой спиной, не напряженным телом по 3-5 минут. Повторять каждое упражнение по 5-7 раз.

Детям необходимо выполнять следующий ряд упражнений: «Дудочка», «Вкусное варенье», «Часики», «Лопаточка» и другие.

Например, у Андрея, Димы и Миланы нарушен звук [с], ему необходимы одни упражнения («Лопаточка», «Качели», «Кошка сердится», «Загоняем мяч в ворота»), у Артёма и Дениса нарушен звук [р], ему необходимо делать упор на другие упражнения («Дятел», «Маляр», «Часики», «Качели»).

Развитие просодического компонента речи. Для этого проводится работа, которая призвана развить у младших школьников с дизартрией правильное дыхание, плавность и слитность произношения, интонационную сторону речи. С этой целью младшим школьникам необходимо выполнять такие упражнения, как: «Снежинки летят», «Погасим свечку», «Буря в стакане» - ребенок делает вдох носом и выдыхает в трубочку, конец которой находится в стакане с водой. При этом нужно следить, чтобы щёки не раздувались, а губы были неподвижными.

Упражнение «Подъём и спуск». Обучающемуся нужно произнести заданные звуки, понижая и повышая силу голоса, показывая рукой подъём и спуск.

Игра «Магия интонации». Педагог говорит короткую простую фразу.

Обучающийся должен сказать эту фразу с разными интонациями в голосе: радость, страх, удивление и пр. Остальные обучающиеся должны угадать и назвать, какую интонацию использовал говорящий и оценить, насколько верно она была изображена.

Основной этап.

Эта работа необходима всем детям, которые участвовали в констатирующем исследовании. У всех детей имеются нарушения в произношении звуков, в фонематическом развитии, и, конечно, все дети имеют специфические ошибки чтения.

Коррекция звукопроизношения. Для того чтобы научить ребенка правильно произносить тот или иной звук необходимо выработать новые навыки и затормозить неправильно сформированные ранее. С этой целью проводилась работа по отработке опорных звуков.

Этап постановки звука:

Цель данного этапа – сделать верным звучание изолированного звука.

Этот этап работы рекомендуется проводить на наиболее значимых методических рекомендациях классиков логопедии М. Е. Хватцева, Р. Е. Левиной, О. В. Правдиной, Л. С. Волковой.

Есть три варианта постановки звука:

1. По подражанию. Для этого способа необходимо акцентировать внимание младшего школьника на движениях, положениях органов речи (зрительный контроль) и звучании данного звука (слуховой контроль). Это даёт основу для осознанного воспроизведения нужного звука. Дополнительно можно использовать тактильно-вибрационные ощущения.

2. Постановка звука с механической помощью. Если первый способ не даёт положительных результатов, можно прибегнуть к этому. Для этого варианта необходимо помочь встать органом артикуляционного аппарата ребёнка на правильное место. С этой целью можно применять специальные логопедические зонды, ватные палочки, палец обучающегося. Например, если ученик не говорит звук [р], можно попросить ребёнка поднять кончик

языка к альвеолам и при помощи зонда создать вибрацию для получения характерного звука [p].

3. Смешанный способ. Этот метод применяет все возможные способы для достижения конечной цели - постановки верного произношения изолированного звука.

Этап автоматизации звука:

Цель этого этапа заключается в том, чтобы достичь верного произношения звука во фразовой речи.

Автоматизацию поставленных звуков нужно проводить в чёткой последовательности:

- автоматизация звука в слогах (прямых, обратных, со стечением согласных);
- автоматизация звука в словах (в начале слова, в середине, в конце);
- автоматизация звука в предложениях;
- автоматизация звука в чистоговорках и стихах;
- автоматизация звука в коротких, а затем в длинных рассказах;
- автоматизация звука в разговорной речи.

Упражнение для автоматизации звука в слогах.

Перед обучающимся две карточки: квадрат с клетками 3 на 3. На одной карточке, в клетках расставлены точки и по ним линиями нарисован узор. На второй карточке, в клетках написаны слоги. Обучающемуся необходимо прочитать слоги в соответствии с узором на карточке.

Настольная игра-бродилка для автоматизации звука в словах.

Перед обучающимися игровое поле с игрой-бродилкой, на которой картинками показаны слова с необходимым звуком (тематика может быть любой), фишки и кубик. Каждый обучающийся по очереди бросает кубик, шагает фишкой на то количество шагов, сколько выпало точек на кубике. Обучающийся должен правильно произнести каждое пройденное слово.

Этап дифференциации звука:

Цель данного этапа заключается в обучении детей навыку различения и правильного употребления звуков в самостоятельной речи.

Дифференциацию поставленных звуков необходимо проводить, используя следующий речевой материал:

- простые слоги и слова;
- простые фраз и предложения;
- разнообразные потешки, скороговорки и чистоговорки;
- рассказы и стихи;
- самостоятельная связная речь обучающихся [28].

Игра «Прыгаем по ступенькам» для дифференциации звуков в слогах.

Перед обучающимся лежит игровое поле – ступеньки. Обучающийся должен пальчиком наступать на ступеньку, и на каждой ступеньке 2-3 раза проговаривать слог с одним звуком, на второй ступеньке- с другим звуком и т.д., пока не достигнет верхней ступеньки.

Игра «Украшаем елочку» для дифференциации звуков в словах и предложениях.

Перед обучающимся две елочки. Елочные игрушки, на которых картинки или написанные слова, в которых есть отработанные звуки. Две картинки с животными, в названии которых есть отработанные звуки. Один персонаж вешает игрушки на одну елку, другой – на другую. Задача ребенка назвать слово, повесить игрушку или составить предложение со словом на игрушке.

При *фонематической дислексии* особое внимание уделяется развитию фонематического анализа, синтеза и восприятия.

Данную коррекционную работу принято делить на несколько основных этапов:

1. Первый этап включает в себя формирование фонематического анализа и синтеза с использованием опорных и вспомогательных средств и действий. Данная работа проводится на основе графических схем слов и фишек. В процессе выделения звуков обучающийся может заполнять

таблицу фишками (красные фишки выступают в качестве гласных, синие – в качестве твердых согласных, а зеленые – мягких). Действие, выполняемое обучающимися – это практическое действие по проецированию фонетической последовательности в слове в виде зрительной опоры.

2. Второй этап включает в себя формирование действий по звуковому анализу на основе речевого материала. Данный этап уже исключает зрительную опору для обучающихся. Процесс фонематического анализа осуществляется на основе речевого материала в устной форме. Обучающийся произносит слово или слог и далее определяет последовательность звуков (первый, второй и т. д.). После проделанного анализа обучающийся уточняет количество звуков в названном слове или слоге.

3. Третий этап включает в себя развитие фонематического анализа и синтеза в умственном плане. Дети не называют слова, а пытаются по представлению определить количество и порядок звуков в слове. Выделить определенный звук в слове, назвать каким по счету он стоит.

Данный этап может включать разнообразные виды и типы заданий:

1. Использование букв разрезной азбуки (задания на исключение из состава слова буквы или слога, перестановка букв в слове для создания нового слова).

2. Поиск спрятанных слов.

3. Дописывание или придумывание окончания для слов.

4. Разгадывание ребусов: выделить первый звук из названий изображений, назвать полученное слово, предложение.

5. Запомнить на слух первые звуки и составить из них слово.

6. Зашифровать слово.

7. Педагог диктует слова, дети записывают исключительно заданную букву и цифру, которую обозначает ее место в слове.

8. Использование в работе слов-паронимов (чтение пар слов, обогащение словарного запаса, переворачивание карточки и запись по

памяти).

9. Игра с кубиком. Детям предлагается бросить кубик и придумать слово, в котором содержится столько звуков, сколько точек выпало на кубике.

Этап развития фонематического слуха обучающихся.

Логопедическая работа, направленная на уточнение и закрепление дифференцированных звуков, должна проводиться с использованием опоры на разнообразные анализаторы (зрительный, речедвигательные, речеслуховой и т. д.).

С целью формирования и развития у обучающихся навыков фонематического слуха данную работу принято делить на несколько основных этапов:

1. Первый этап включает в себя последовательное уточнение произносительного и слухового образа каждого из дифференцируемых звуков. Данную работу необходимо проводить в следующей последовательности:

- уточнить артикуляцию и звучание звука на основе зрительного, слухового, тактильного восприятия, а также с опорой на кинестетические ощущения;
- выделить звук из состава слога;
- определить наличие или отсутствие звука в составе слова, а также определить его место в слове (начало, середина, конец);
- определить положение звука по отношению к другим звукам в составе данного слова (место звука, после какого звука он произносится, перед каким звуком стоит);
- выделить звук из предложения, текста.

2. Второй этап включает в себя сравнение дифференцируемых звуков в произношении и на слух. Дифференциация звуков происходит в том же порядке, что и на первом этапе, но основная цель – научить обучающихся различать их на речевом материале, содержащем конфликтные и

смешиваемые звуки. Каждый из звуков должен быть соотнесен с определенной буквой.

Работа по формированию правильных, устойчивых фонематических представлений о каждом звуке должна производиться на основе развития их артикуляции, а также формирования четкой акустико-артикуляционной позиции как отдельных звуков, так и слогов, слов с дальнейшим включением дифференцируемых звуков в самостоятельную речь обучающихся.

По аналогичной схеме должна проводиться работа по дифференциации всех групп звуков: звонкие и глухие, свистящие и шипящие, сонорные.

Упражнение «Правильно-неправильно». Обучающемуся предоставляются картинки с изображениями предметов. К каждой картинке есть подпись, но в слове изменена одна буква, например, в начале слова. Обучающийся должен прочесть слово, найти ошибку, исправить ее, подписать картинку.

Игра «Рассели животных». Нужно взять два оппозиционных звука. Подготовить картинки, в названии которых есть эти звуки. Обучающемуся нужно распределить животных в два дома. Предварительно все слова проговариваются.

Игра «Цепочка слов». Кладется картинка, к ней в виде цепочки прикладываются следующая картинка, начинающаяся именно с того звука, которым заканчивается предыдущее слово и т.д. Можно проводить эту игру в устной форме.

Игра «Бюро находок». Перед обучающимся написаны слова, в которых пропущены буквы. Утг – утюг, крн – кран, кржка – кружка и т.д.

При *аграмматической дислексии* имеются нарушения в формировании ряда грамматических форм.

Необходимо включить в логопедическую работу следующие направления работы: развитие словоизменения и словообразования, уточнение структуры предложений [50].

Работа по развитию словоизменения.

Упражнение «Чего не стало?». Перед обучающимся лежит несколько картинок. Он их рассматривает, запоминает их расположение. По сигналу педагога закрывает глаза, одну картинку убирают. Ребенок должен сказать, что исчезло, используя форму существительного в Р.п.. Затем можно усложнять упражнение и убирать по 2-3 картинки.

Упражнение «Жадина». Перед обучающимся картинки с изображением предметов. Обучающийся должен с помощью слов «мой, моя, мое, мои» составить словосочетания.

Упражнение «Выбери правильное предложение». Обучающемуся даются предложения с правильными и неправильными грамматическими формами слов. Нужно из двух предложений определить правильное.

Например, «За окном летят белый снежинки. За окном летят белые снежинки.» «На полке в магазине много огурец. На полке в магазине много огурцов».

Подходят такие задания как, вставить пропущенные слова в предложения; ответить на вопрос, поставив ответ в определенном падеже; составление предложений по опорным словам, которые стоят в начальной форме.

Работа по развитию словообразования.

Упражнение «Кто хитрее/выше/ниже?». Вспомнить или прочитать сказку «Лиса и журавль» (можно использовать любые сказки).

Лиса хитрая, а журавль – (хитрее)

Лиса умная, а журавль – (умнее) и т.д.

Береза высокая, а сосна – (выше)

Куст низкий, а трава – (ниже).

Игра «Третий лишний». Перед обучающимися слова сходные по звуковой структуре, необходимо определить однокоренные.

Часовщик, час, часть.

Гусь, гусеница, гусята.

Вода, водолаз, водитель.

Лес, лесной, вылез.

Упражнение «Что из чего сделано?». Обучающемуся нужно образовать прилагательное и существительное при помощи картинок (железо – железный).

Работа над предложением строится по следующему плану:

1. Двусоставные предложения с существительным в именительном падеже, глаголом третьего лица настоящего времени.
2. Другие двусоставные предложения.
3. Распространенные предложения с существительным, глаголом и прямым дополнением. [50]

Сначала работу над предложениями подкрепляют графическими схемами, чтобы показать отношения между предметами. Затем подбираются предложения к схеме; записываются предложения под схемой; придумывание предложений ко схеме.

При коррекции *семантической дислексии* проводится аналогичная работа по развитию грамматического строя, как при аграмматической дислексии.

Параллельно проводится работа над пониманием прочитанного:

- прочитать предложение, соотнести с картинкой;
- прочитать текст, рассмотреть картинку, подобрать предложение, соответствующее картинке;
- найти ответ на вопрос в тексте.

Работа по развитию словаря очень важна и направлена на то, чтобы:

1. Расширить словарный запас: обучающиеся изучают новые слова.
2. Уточнить имеющийся словарь, конкретизировать значения слов, работа над синонимами.
3. Активизировать словарный запас, включение слов из пассивного словаря в словосочетания, предложения, связную речь.
4. Устранить нелитературные слова, перевести их в пассивный словарь [3].

На данном этапе можно использовать следующие игры и упражнения:

Упражнение «Слова-приятели». Обучающийся отвечает на вопросы учителя, используя слова синонимы, например, «Как еще можно назвать грустного человека?» «Как можно назвать друга?» и т.д.

Упражнения и задания: «Каким словом можно заменить», «Один-много», решение ребусов, записывание слов на определенную тему, чтение стихов с многозначными словами, объяснить смысл выражения (употребление слов в прямом и переносном значении), образование слов при помощи приставок и т.д.

Игра «Путаница». Ребенку читается стихотворение:

Кто на дереве сидит? Кит.

В океане кто плывет? Кот.

В огороде что растет? Рак.

Под водою кто живет? Мак.

После прослушивания ребенку задаются вопросы: «Какие слова перепутались?», «Почему?», «Чем эти слова похожи? Различаются?».

Игра «Узнай по описанию». Педагог читает обучающимся описание предмета, например, «Белый, холодный, выпадает, хрустит, тает, кружится». Для тренировки используется несколько предметов из одной тематики. Затем обучающимся дается задание самостоятельно составить описательную загадку на выбранную тему, прочитать, остальные обучающиеся отгадывают.

Таким образом должна строиться работа, направленная на развитие чтения и коррекцию специфических ошибок чтения у младших школьников с лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

Чтение – это непростой психофизиологический процесс. Для того чтобы предупредить нарушения данного процесса нужна долгая и систематическая работа.

Для предупреждения нарушений чтения, а также формирования предпосылок овладения данным процессом у детей младшего школьного возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии, было разработано

содержание логопедической работы, которое содержало в своем составе два важнейших этапа: подготовительный и основной.

Подготовительный этап включал следующие направления: развитие моторных процессов детей с дизартрией и развитие просодики.

Основной этап предусматривался следующий ряд работ:

- коррекция звукопроизношения;
- развитие фонематических процессов;
- развитие лексической стороны речи;
- совершенствование пространственно-временных ориентировок, зрительного и буквенного гнозиса;
- развитие чтения.

Таким образом, для наиболее эффективного предупреждения нарушений чтения, необходимо осуществлять комплексную, структурированную коррекционную работу, с целью создания оптимальных условий для адаптации ребенка в школьной среде.

ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ

Третья глава была посвящена описанию логопедической работы по коррекции специфических ошибок чтения у младших школьников с лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

Данная работа содержит два больших этапа:

- подготовительный этап;
- основной этап.

На подготовительном этапе необходимо развить моторные процессы и просодические компоненты речи обучающихся, на основном идет работа, направленная на развитие речевой сферы обучающихся младшего школьного возраста с лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии, в том числе и развитие чтения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Тема моей выпускной квалификационной работы «Коррекция нарушений чтения у младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии».

Данная тема является актуальной, так как дизартрия это одно из наиболее часто встречающихся речевых нарушений. С каждым годом только растёт число детей, которым ставится это логопедическое заключение. Из пяти форм дизартрии в большинстве случаев ставится именно псевдобульбарная форма. Это форма дизартрии возникает при нарушении проводящих путей черепно-мозговых нервов.

Псевдобульбарная дизартрия оказывает своё негативное влияние на развитие детей. Так, специфическими особенностями детей с данным логопедическим нарушением являются сложности в развитии моторных процессов. Такие дети могут иметь шаткую походку, они могут не поднимать высоко ноги при ходьбе, могут с затруднениями бегать, приседать и выполнять различные физические упражнения. Отражается дизартрия и на развитии мелкой моторики, она будет нарушена, у детей будут сложности с выполнением различных проб и упражнений. Дети могут не любить рисовать и писать прописи. Дошкольникам может быть проблематично застёгивать пуговицы, завязывать шнурки и многое другое. Нарушена и артикуляционная моторика. Детям трудно произносить звук речи, тяжело выполнять многие артикуляционные упражнения.

Страдает у детей и произношение. Дети могут пропускать звуки, неверно их выговаривать, заменять одни звуки на другие. Страдают у таких детей и фонематические процессы. Детям трудно определять на звук фонемы языка. Все это самым прямым образом отражается и на развитии письменной речи: письма и чтения.

Таким обучающимся обязательно необходима специально организованная коррекционная работа по преодолению специфических

ошибок чтения.

Затем был организован констатирующий эксперимент, призванный установить степень нарушений чтения у младших школьников. Для этого у младших школьников с дизартрией исследовалась моторика, звукопроизношение, фонематические процессы и сами процессы чтения.

Результаты показали, что у всех обследованных обучающихся имеются нарушения чтения. У некоторых обучающихся эти трудности встречаются лишь на уровне предложений и текста, а у некоторых обучающихся – эти трудности проявляются в нарушениях чтения букв и слогов. Проведенное обследование свидетельствует о необходимости проведения специальной работы, направленной на коррекцию специфических нарушений чтения у младших школьников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

Сама коррекционная работа весьма обширна, и содержит в себе следующие этапы:

1. Развитие моторных процессов (общей моторики, мелкой и артикуляционной моторики, мимической моторики);
2. Развитие просодических компонентов речи;
3. Развитие произношения;
4. Развитие фонематических процессов (фонематического слуха и восприятия, звуко-слоговой анализ и синтез);
5. Развитие лексико-грамматической стороны речи;
6. Совершенствование пространственно-временных ориентировок, зрительного и буквенного гнозиса;
7. Развитие активного словаря.
8. Развитие чтения, понимания смысла прочитанного.

Таким образом, цель достигнута, а задачи решены.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агаркова Н. Г. Чтение и письмо по системе Д. Б. Эльконина. М., 1993. 407 с.
2. Аксенова А. К., Якубовская Э. В. Дидактические игры на уроках чтения в 1-4 классах вспомогательной школы. М., 1991. 176 с.
3. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. М., 1955. 106 с.
4. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М., 2008.
5. Безрукова В. С. Педагогика. Екатеринбург, 1999. 42 с.
6. Бородич А. М. Методика развития речи детей. М., 1981. 103 с.
7. Волосовец Т. В. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М., 2002. 200 с.
8. Глаголева Е. А. Преодоление трудностей при обучении младших школьников чтению и письму // Журнал воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. 2003. № 4. 52-57 с.
9. Городилова В. И., Кудрявцева М. З. Чтение и письмо. СПб., 1997. 261 с.
10. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения. М., 1953. 31 с.
11. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М., 1991. 224 с.
12. Жаренкова Г. И. Выявление недостатков речи у детей. М., 1896. 55 с.
13. Жукова И. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития у дошкольников. М., 1990. 134 с.
14. Зайцев В. Н. Резервы обучения чтению. М., 1991. 32 с.
15. Калягин В. А., Овчинникова Т. С. Логопсихология. М., 2006. 320 с.

с.

16. Климанова Л. Ф. Обучению чтению в начальных классах // Журнал начальная школа. 2000. № 8. 36-41 с.

17. Кобзарева Л. Г., Кузьмина Т. И. Ранняя диагностика нарушения чтения и его коррекция. Воронеж, 2000. 120 с.

18. Кобзарева Л. Г., Резунова М. П., Юшина Г. Н. Система упражнений по коррекции письма и чтения детей с ОНР. М., 2001. 80 с.

19. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб., 1997. 286 с.

20. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М., 1998. 153-165 с.

21. Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. М., 1983. 136 с.

22. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М., 1967. 158 с.

23. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии. М., 1992. 95 с.

24. Милостивенко Л. Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей. СПб., 1995. 64 с.

25. Пальченко И. Г., Федоренко И. Т. Система упражнений для развития навыка чтения у детей. Луганск, 1989. 55 с.

26. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. СПб., 2001. 240 с.

27. Поваляева М. А. Справочник логопеда. Ростов-на-Дону., 2002. 448 с.

28. Правдина О. В. Логопедия. М., 1973. 272 с.

29. Русецкая М. Н. Нарушение чтения у младших школьников. Анализ речевых и зрительных причин. СПб, 2007. 192 с.

30. Савка Л. И. К вопросу о фонетико-фонематическом недоразвитии речи у учащихся начальных классов // Дефектология. 2007. № 3. 20-27 с.

31. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. М. ; АРКТИ, 2005. 400 с.
32. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. М., 1995. 256 с.
33. Селиверстов В. И. Нарушения темпа речи. М., 1979. 26 с.
34. Селиверстова В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда. М., 1997. 400 с.
35. Спирина Л. Ф. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. М., 2003. 336 с.
36. Спирина Л. Ф. Особенности развития связной речи у детей с общим ее недоразвитием. М., 2004. 78 с.
37. Токарева О. А. Расстройства речи у детей и подростков. М., 1969. 155 с.
38. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты. Е., 2021. 51 с.
39. Узорова О. В. Практическое пособие для обучения детей чтению. М., 2015. 87 с.
40. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. М., 1999. 260 с.
41. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание с обучение. М., 2000. 128 с.
42. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии. М., 1989. 223 с.
43. Хватцев М. Е. Логопедия. – М., 2009. 272 с.
44. Чиркина Г. В. Методы обследования речи детей. М., 2003. 240 с.
45. Чиркина Г. В. Основы логопедической работы с детьми: учеб. пособие для логопедов, воспитателей дет. садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ. М., 2005. 240 с.
46. Чиркина Г. В. Основы логопедической работы с детьми: учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных

классов, студентов педагогических училищ. М., 2005. 240 с.

47. Шаховская С. Н., Волкова Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. Фак. пед. вузов. М., 1998. 481 с.

48. Шаховская С. Н., Лалаева Р. И. Логопатопсихология. М., 2011. 432 с.

49. Швачкин Н. Х. Развитие речевых форм у младшего школьника // Вопросы психологии ребенка младшего школьного возраста. 1948. 101-133 с.

50. Швачкин Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте. М., 2000. 312 с.

51. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. М., 1998. 112 с.

52. Ястребова А. В., Спирина Л. Ф. Дифференцированный подход к проявлениям нарушения чтения и письма у учащихся общеобразовательных школ. М., 1998. 176 с.