

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Формирование навыка осознанного чтения у младших школьников с
тяжелыми нарушениями речи в начальной школе**

Выпускная квалификационная работа

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

дата подпись

Исполнитель:
Ибатуллина Оксана
Владиславовна,
обучающийся ЛГП-2141 гр.

подпись

Руководитель:
Каракулова Елена Викторовна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
логопедии и клиники
дизонтогенеза

подпись

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	8
1.1. Психофизиологические основы чтения, этапы формирования навыка чтения	8
1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с тяжелыми нарушениями речи	12
1.3. Характеристика сформированности навыка чтения у младших школьников в норме.....	18
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ	24
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента	24
2.2. Результаты и анализ констатирующего эксперимента	25
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	51
3.1. Основные принципы и этапы коррекционной работы по формированию навыка осознанного чтения у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи	51
3.2. Содержание логопедической работы по формированию навыка осознанного чтения у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи	58
3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов	64
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	68
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	72

ВВЕДЕНИЕ

В последнее время число детей с речевыми расстройствами увеличивается. Среди них особую группу составляют младшие школьники, которые имеют тяжелые нарушения речи.

Для детей с тяжелыми нарушениями речи характерны расстройства моторной сферы, проявляющиеся в общей, мелкой, артикуляционной моторике, а также нарушения произносительной, лексической и грамматической сторон. Все это является препятствием к полноценному овладению навыков чтения и письма, которые являются основными составляющими письменной речи.

Чтение является одним из видов письменной речи и представляет наиболее высокую ступень речевого развития. Как отмечает Р. И. Лалаева, чтение – это сложный процесс взаимодействия зрительного, речедвигательного и речеслухового анализаторов. Процесс чтения включает в себя две взаимосвязанные стороны: техническую (прочитывание: способ, скорость и правильность чтения) и смысловую сторону (понимание читаемого, благодаря соотнесению звуковой оболочки слова с его значением) [17, с. 34].

Чтение является необходимым и основным средством, без которого дальнейшее обучение и развитие ребенка просто немыслимы, так как изучение любого предмета в школе осуществляется посредством данного процесса.

Нарушение овладения процессом чтения, по мнению Р. И. Лалаевой, оказывает отрицательное влияние на обучение ребенка в школе, на его речевое и психическое развитие.

Формирование навыка овладения чтением рассматривали такие авторы как Т. Г. Егоров, Н. И. Жинкин, Г. А. Каше, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, А. Р. Лурия, И. Н. Садовникова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Д. Б. Эльконин и другие. Данными авторами выделено, что для овладения

чтением необходима достаточная сформированность неречевых и речевых предпосылок. Среди них выделяют:

- развитие внимания, восприятия, памяти, мышления;
- развитие моторного праксиса;
- хорошо развитая слуховая дифференциация звуков;
- правильно развитое звукопроизношение;
- сформированность языкового анализа и синтеза;
- сформированность сукцессивных процессов;
- развитие зрительно-пространственных представлений и зрительного анализа и синтеза;
- сформированность лексико-грамматической стороны речи (пассивный и активный словарь, словообразование и словоизменение).

Недоразвитие одной или нескольких из указанных предпосылок может повлечь за собой нарушение процесса овладения навыком чтения [17, с. 24 – 26], [31, с. 64].

Недостаточная изученность вопроса формирования навыка осознанного чтения, а также его значимость для усовершенствования коррекционно-педагогического процесса в начальной школе для детей с тяжелыми нарушениями речи обуславливают актуальность выбранной темы исследования.

Проблема исследования – выявление состояния навыка осознанного чтения и определение возможных путей формирования учебных навыков, обеспечивающих понимание текста у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в начальной школе.

Объект исследования – уровень сформированности навыка осознанного чтения у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

Предмет исследования – процесс формирования навыка осознанного чтения у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в начальной школе.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать

и апробировать содержание логопедической работы по формированию навыка осознанного чтения у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в начальной школе.

В соответствии с выдвинутой целью предполагалось решение следующих *задач исследования*:

1. Изучить научно-методическую литературу по данной проблеме исследования.
2. Провести констатирующий эксперимент, направленный на изучение состояния речевых и неречевых предпосылок чтения у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.
3. Провести обучающий эксперимент, направленный на формирование навыка осознанного чтения у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в начальной школе.
4. Провести контрольный эксперимент для оценки эффективности проведенного коррекционного воздействия.

Гипотеза исследования: предполагаем, что нарушения всех компонентов речевой системы детей с тяжелыми нарушениями речи младшего школьного возраста и своеобразие их психического развития в целом влияют на сформированность функционального базиса чтения. Процесс формирования навыка осознанного чтения у детей с тяжелыми нарушениями речи окажется эффективным, если будут учтены речевые и неречевые особенности детей. Формирование навыка осознанного чтения детей с тяжелыми нарушениями речи может стать одним из средств активизации речевого развития, минимизировать отклонения в развитии неречевых психических функций и процессов, способствовать преодолению трудностей понимания учебного материала.

Методологической основой исследования являются следующие теории и принципы:

- принцип единства диагностической и коррекционной направленности (Л. С. Выготский);

- теория о единстве закономерностей развития нормального и аномального развития детей (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Ж. И. Шиф);
- принцип учета коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса (Т. А. Власова, С. А. Зыков, В. Г. Петрова);
- теория о ведущей роли обучения в развитии и поэтапного формирования умственных действий (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин);
- принцип единства сознания и деятельности (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн);
- теория речевой деятельности (Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия);
- представление о чтении как особом виде деятельности человека (И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, М. Р. Львов).

Методы исследования:

1. Теоретический метод – теоретический анализ педагогической, логопедической и психологической литературы по проблеме исследования.
2. Экспериментальный метод – проведение констатирующего, обучающего и контрольного экспериментов.
3. Методы статистической обработки информации – количественный и качественный анализ полученных данных.

Практическая значимость определяется тем, что в работе описана методика формирования процессов восприятия и понимания текста на уроках развития произношения и обучения чтению в специальной школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. В работе адаптированы имеющиеся в специальной методике приемы, направленные на формирование навыка осознанного чтения (восприятия и понимания текста).

Результаты работы могут быть применены учителями начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи на уроках развития произношения и обучения чтению, преподавателями высших педагогических заведений при изложении лекционного курса по специальной методике русского языка.

На защиту выносятся следующие *положения*:

1. Чтение – это сложный процесс, требующий сформированности определенных психофизиологических механизмов, и формирующийся в результате специального обучения. Основными предпосылками готовности детей к обучению чтению являются: степень развития моторной сферы, правильно сформированное звукопроизношение, фонематический слух и восприятие, зрительно-пространственная функция, лексико-грамматический строй.

2. Структура дефекта у детей с ТНР имеет сложную и многообразную симптоматику: она включает как звуковую (нарушение звукопроизношения, фонематического слуха, звукового анализа и синтеза), так и смысловую (недоразвитие грамматического строя, бедный словарный запас) сторону речи. Это определяет необходимость в создании специальных условий для формирования предпосылок необходимых для овладения чтением.

3. Коррекционно-логопедическое воздействие по формированию навыка осознанного чтения у младших школьников с ТНР включают поэтапную работу, направленную на понимание текста с помощью комплексов заданий и упражнений программного типа.

Обследование проводилось на базе ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 6, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы».

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

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

1.1. Психофизиологические основы чтения, этапы формирования навыка чтения

Чтение – сложный психофизиологический процесс, который подразумевает распознавание и воспроизведение звуков речи, обозначенных буквами [33, с. 12].

Одной из составляющих письменной речи является чтение. Особенности процесса освоения письменной речи рассматриваются в работах А. Н. Корнева, Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, Е. А. Логиновой, А. Р. Лурия, Л. Г. Парамоновой, И. Н. Садовниковой, М. Е. Хватцева, С. Н. Шаховской и других авторов [40, с. 4 – 16].

Письменная речь, по выражению И. Н. Садовниковой, является одной из форм существования языка, которая формируется только в процессе специального целенаправленного обучения. Механизмы письменной речи закладываются в период обучения грамоте и развиваются в ходе всего последующего обучения.

Предпосылкой развития письменной речи является сформированная и согласованная работа четырех анализаторов (зрительного, речедвигательного, речеслухового и двигательного). Эти анализаторы помогают установить связь между словом, которое воспринимается слуховым анализатором и осуществляется в процессе произношения, а также между словом, которое воспринимается зрительным анализатором и реализуется в процессе письма.

И. Н. Садовникова отмечает, что для овладения письменной речью необходима сформированность фонетических и фонематических процессов.

Еще одной предпосылкой является достаточный уровень развития лексической и грамматической систем речи ребенка [31, с. 21].

Письменная речь является одной из сложных процессов по способу и времени формирования, по организации и психологическому содержанию, по взаимосвязи с устной речью и высшими психическими функциями [42, с. 42].

Письменная речь состоит из двух равноправных и взаимосвязанных процессов: чтение и письмо [40].

Современное представление о чтении основывается на исследованиях таких авторов как Т. Г. Егоров, И. А. Зимняя, Г. А. Каше, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева, Д. Б. Эльконин и других. В своих работах они исследуют чтение и связывают его с психическими процессами, которые происходят в головном мозге человека. Каждая операция чтения связана со структурными компонентами психических процессов [13].

Чтение является одним из видов письменной речи и представляет наиболее высокую ступень речевого развития. Как отмечает Р. И. Лалаева, чтение – это сложный процесс взаимодействия зрительного, речедвигательного и речеслухового анализаторов.

В процессе своей деятельности человек пользуется какой-либо информацией, которая всегда закодирована, то есть каждой единице значения соответствует определенный условный знак. В устной речи используется звуковой код, в котором значение слова зашифровано конкретным набором звуков. В письменной речи применяется буквенный код, в котором буквы соотнесены со звуками устного кода. Процесс перехода с одного кода на другой называется перекодированием. Из этого следует, что механизм чтения состоит в перекодировании письменных (печатных) знаков в смысловые единицы (слова) [32, с. 14].

Т. Г. Егоров определяет чтение как деятельность, содержащая в себе 3 взаимосвязанных операций: восприятие знаков, которые обозначены буквами, произношение того, что ими обозначено, и понимание

прочитанного. Когда ребенок только учиться читать, все эти действия происходят последовательно. По мере накопления опыта компоненты чтения синтезируются [8, с. 16].

Процесс чтения включает в себя две взаимосвязанные стороны.

Первая сторона – техническая, когда осуществляется сопоставление букв с соответствующими звуками и реализуется звуковоспроизведение образа слова, то есть происходит прочитывание. В связи с этим должен быть сохранен зрительный анализатор, необходимый для восприятия, узнавания и различения букв.

Вторая сторона – смысловая, когда происходит понимание читаемого, благодаря соотнесению звуковой оболочки слова с его значением [17, с. 4 – 6].

Формирование навыка чтения идёт последовательно и включает в себя 3 этапа: аналитический, синтетический и этап автоматизации. Данные этапы выделены советским психологом Т. Г. Егоров.

Раскроем каждый из этапов более подробно:

1. На аналитическом этапе происходит сознательное и направленное овладение буквами и усвоение слияния звуков в слоги и слова:

- ступень овладения буквенными обозначениями – дети учатся проводить анализ предложения, делить слова на слоги и звуки, соотносить выделенный звук из речи с соответствующей буквой;
- ступень слога-аналитического чтения – синтез звуков в слоги, то есть на данном этапе происходит уже быстрое чтение слогов, которые соотносятся с определенными звуковыми единицами. Слог уже выступает как единица чтения.

2. Синтетический этап – данный этап подразумевает то, что происходит осознание прочитанного текста и понимание основной мысли автора.

Этот этап включает:

- развитие синтетических приемов чтения, которое предполагает то, что дети уже способны целостно читать легкие и знакомые слова, однако

чтение трудных и малознакомых слов реализуется еще по слогам;

- синтетическое чтение, в процессе данного этапа происходит овладение целостными приемами чтения: словами или группами слов.

3. Этап автоматизации – данный этап подразумевает то, что остается только закрепление, сформировавшихся связей и навыков. Дальнейшее улучшение процесса чтения направлено в сторону развития беглости и выразительности.

На основании этапов усвоения навыков чтения Т. Г. Егоров рассматривает четыре ступени: овладение звукобуквенными символами, послоговое чтение, ступень развития синтетических приемов чтения и ступень синтетического чтения. Каждый этап характеризуется своими специфическими особенностями, установленной психологической структурой и приемами овладения [9, с. 14 – 18].

Формирование чтения осуществляется по закономерностям, устанавливающим последовательное и взаимосвязанное развитие всех сторон речевой системы: фонетической, фонематической, лексико-грамматической сторон.

Недоразвитие этих систем речи приводят к нарушению усвоения процесса чтения. Именно поэтому для овладения чтением большую роль играет степень сформированности всех сторон речи, в особенности звукопроизношения и фонематических процессов.

Г. А. Каше рассматривает нарушение чтения как следствие недоразвития устной речи. Р. Е. Левина, Г. В. Чиркина рассматривают нарушения чтения с недостаточностью фонематического слуха и восприятия [13], [16].

В современной литературе для описания процесса нарушения чтения применяют два термина: алексия и дислексия.

Алексия – этот термин используется для описания неспособности постижения или полного отсутствия навыка чтения. Дислексия подразумевает под собой нарушение усвоения процесса чтения и проявляется

в большом количестве повторяющихся ошибках стойкого характера, появляющиеся в результате недостаточно сформированной базы психических функций, которые вовлекаются в процесс овладения навыком чтения [17, с. 16].

Таким образом, теоретический анализ литературы показал, что чтение – это сложный психофизиологический процесс, включающий в свое действие анализаторы (зрительный, речедвигательный и речеслуховой). Чтение как один из нескольких видов письменной речи является более высоким этапом речевого развития индивида, базой которого служит вторая сигнальная система (устная речь). Чтение представляет собой связь между словом слышимым, произносимым и словом видимым.

Формирование навыка чтения, которое реализуется в процессе длительного и целенаправленного обучения, происходит в несколько этапов (Т. Г. Егоров): ступень овладения буквенными обозначениями, ступень слога-аналитического чтения, становление синтетических приемов чтения и синтетическое чтение.

Несформированность фонетической, фонематической и лексико-грамматических сторон речи, недоразвитие психических процессов приводят к нарушению овладения процессом чтения.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

Дети с тяжелыми нарушениями речи (дети с ТНР) – это особая группа лиц с различными видами речевой патологии, степень выраженности которых препятствует обучению в школе. Основной характеристикой этой категории детей является недоразвитие коммуникативной и речезыковой деятельности при сохранном физическом слухе и достаточном уровне интеллектуального развития, позволяющего им усвоить школьную программу.

Современное понимание о понятие дети с тяжелыми нарушениями речи представлено в работах О. Е. Грибовой, Р. Е. Левиной, З. А. Репиной, Г. В. Чиркиной и многих других авторов.

К тяжелым нарушениям речи относят речевые дефекты, обусловленные несформированностью языковых средств общения или трудностями их применения [7, с. 33].

Исходя из этого, к категории «дети с тяжелыми нарушениями речи» могут быть отнесены обучающиеся с общим недоразвитием речи, характеризующимся несформированностью или недоразвитием всех компонентов речевой системы на фоне дизартрии, алалии, ринологии и афазии. Отдельную группу составляют обучающиеся с нарушениями чтения и письма, обусловленными как несформированностью языковых средств (ОНР, ФФНР или фонематическое недоразвитие), так и недостаточностью других функций (графо-моторные, опτικο-пространственные, регуляторные нарушения). Особую категорию составляют дети с тяжелыми дефектами темпо-ритмической и мелодико-интонационной стороны речи (ринология, ринофония, заикание, тахилалия, брадилалия, афония, дисфония и другие) [1, с. 10], [7], [18].

Для детей с ТНР характерно недоразвитие процесса формирования языковых умений и навыков, что приводит к системному недоразвитию всех сторон речи, ее устной и письменной форм.

В речи детей с ТНР встречаются следующие недостатки:

1. Грубые нарушения звукопроизношения, искажения слоговой структуры слова, что препятствует овладению звуковым анализом и синтезом.

2. Во фразовой речи отмечается недостаточно точное знание и употребление многих обиходных слов. В словарном запасе детей преобладают глаголы и существительные. Слова, характеризующие признаки, качества, состояния предметов и действий, а также способы действий, отсутствуют в речи детей. Встречаются многочисленные ошибки в

употреблении простых предлогов, сложные предлоги почти не используются.

3. При использовании грамматических форм слов встречаются ошибки в падежных окончаниях, смешении временных и видовых форм глаголов, нарушения в таких видах подчинительной связи как управление и согласование. Различные способы словообразования дети не используют.

4. В активной речи употребляются в основном простые предложения. Наблюдаются трудности при распространении предложения зависимыми словами и построении сложно-сочиненных и сложно-подчиненных предложений.

5. Характерен низкий уровень понятия обиходной речи: отмечается неосвоение отдельных слов и выражений, смешение смысла понятий, акустически близких слов, неустойчивое освоение многих грамматических формам. В письме и чтении возникает много ошибок специфического характера, которые стоят в прямой зависимости от уровня развития речи [1, с. 11], [18, с. 112 – 126].

Нарушение речи накладывает отпечаток на формирование умственной, сенсорной и эмоционально-волевой сфер [7].

По мнению А. А. Алмазовой, для детей с ТНР характерна бедность жизненного и коммуникативного опыта, ограниченность познавательных интересов, снижение внимания, нерасчлененность восприятия. Недостаточная сформированность мотивационной стороны речевой деятельности обнаруживается в стремлении избежать развернутой речи. Доречевые умения, которые необходимы для создания и полноценного понимания высказывания, недостаточны или отсутствуют [1, с. 11].

Наиболее распространенным и часто встречающимся речевым расстройством, которое относится к группе «тяжелые нарушения речи», относится дизартрия.

Дизартрия – расстройство звукопроизношения, возникающее в результате нарушения иннервации речевого аппарата, обусловленного органическим поражением центральной нервной системы [4, с. 15].

Вопросом изучения дизартрии занимались такие авторы как Е. Ф. Архипова, Е. Н. Винарская, Л. В. Лопатина, Е. М. Мастюкова, М. С. Певзнер, Н. В. Серебрякова, Ф. М. Фомичева и другие. Ими было установлено, что основными проявлениями дизартрии являются недостатки звукопроизношения и просодики, сочетающиеся с нарушениями моторики артикуляционного аппарата и речевого дыхания [4], [23, с.11 – 14].

О. В. Правдина описывала дизартрию как сложное и тяжелое расстройство звуковой системы речи, возникающее вследствие поражения двигательных отделов центральных или периферических отделов. У всех детей с дизартрией наблюдается смазанность речи, невнятность артикуляции звуков с наличием как частичных, так и полных замен, а также нарушения громкости, темпа и плавности речи [27, с. 36].

М. В. Ипполитова и Е. М. Мастюкова считали, что при дизартрии, которая возникает из-за органического поражения центральной нервной системы, страдает моторный компонент речи, проявляющийся в расстройстве звукопроизводительной стороны речи [23, с. 51].

В ходе проведения исследований были выявлены разные виды дизартрии, при которых двигательные, психические и речевые нарушения выражены в разной степени [44 с. 24].

В зависимости от места локализации поражения центральной нервной системы дизартрию подразделяют на следующие формы: подкорковая, корковая, мозжечковая, бульбарная и псевдобульбарная. Автором данной классификации является О. В. Правдина.

Подкорковая дизартрия является результатом поражения подкорковых ядер мозга и их нервных связей. Наблюдаются экстрапирамидные дисфункции мышечного тонуса, проявляющиеся в виде гипотонии, гипертонии и дистонии.

При корковой дизартрии поражается речедвигательный центр Брока и наблюдается кинестетическая и кинетическая апраксии в органах артикуляции [27, с. 65 – 78].

В исследованиях Р. И. Лалаевой отмечается, что мозжечковая дизартрия наступает в результате поражения мозжечка и его проводящих путей, отвечающих за координированную работу голосового, дыхательного и артикуляционного аппаратов [44, с. 42].

При мозжечковой дизартрии нарушается мышечный тонус, подвижность языка ограничивается, его движения становятся неточными и замедленными [5, с. 28].

При бульбарной дизартрии наблюдается одностороннее или двустороннее повреждение периферических черепно-мозговых нервов, проявляющееся в виде вялого параличей мышц мягкого нёба, языка, щек, губ, гортани, глотки, дыхательных мышц [27, с. 73 – 75].

Для детей с псевдобульбарной дизартрией характерно двустороннее поражение центральных кортико-бульбарных нервов, нарушающих тонус мышц и проявляющихся по типу спастической гипертонии.

Картина дефекта при псевдобульбарной дизартрии является очень многообразной. Данный вид дизартрии является ведущим, так как приблизительно 80% детей с дизартрией имеют это нарушение.

По степени нарушения речевой или артикуляционной симптоматики дизартрию подразделяют на три вида: легкую, среднюю и тяжелую [39].

Тяжелая степень дизартрии – анартрия – характеризуется сильным поражением мышц и нарушением деятельности речевого аппарата. Лицо приобретает маскообразное выражение. Рот постоянно открыт, движение губ ограничены, язык неподвижен. Речь отсутствует, но иногда отмечаются некоторые нечленораздельные звуки.

Специфической чертой детей со средней степенью дизартрии является слабость лицевых мышц. Наблюдаются трудности при вытягивании губ вперед, надувании одной или обеих щек, поднятии кончика языка вверх, направлении его влево, вправо. Отмечается обильное слюнотечение [39].

Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина, отмечали, что легкая степень псевдобульбарной дизартрии является наиболее распространенным

нарушением речи у детей школьного возраста. Для данного расстройства характерно нарушение артикуляционной моторики, проявляющееся в изменении тонуса артикуляционных мышц, ограничении объема их произвольных движений, координаторных расстройств, тремора, синкинезий, гиперкинезов языка и губ. Расстройство дыхания связано с паретичностью дыхательных мышц, изменением их тонуса, нарушением их реципрокной координации, недоразвитием дыхательной функциональной системы. Нарушение голоса обусловлено парезами мышц губ, языка, голосовых складок, мягкого неба, гортани, для которых характерно изменение их мышечного тонуса и ограничение подвижности [23], [39], [43, с. 126 – 128].

Изучением легкой степени дизартрии занимались такие авторы как И. Б. Карелина, Л. В. Лопатина, Г. В. Чиркина. Данными авторами было выявлено, что при легкой степени дизартрии грубые дефекты артикуляционной моторики отсутствуют. Расстройства проявляются в замедленных и недостаточных движениях языка и губ. Дети имеют нормальный слух и достаточный уровень умственного развития [39], [43].

В работах Ф. М. Фомичевой отмечается, что при легкой степени дизартрии возникают трудности при воспитании у детей культурно-гигиенических навыков. В связи со слабостью мышц щек и языка дети не могут полоскать рот. Они имеют трудности при застегивании пуговиц, не умеют шнуровать ботинки. Дети с легкой степенью дизартрии не способны держать ручку, контролировать силу нажима на карандаш во время рисования, правильно использовать ножницы [40].

Для детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии характерно нарушение пространственного или зрительного восприятия, проявляющееся в нецелостности восприятия предметов. Снижен уровень переключаемости и устойчивости внимания. Память снижена, кратковременна. Характерна ослабленность зрительной памяти. Снижены вербальные виды запоминания. Отмечается слабость процесса запоминания, в связи со снижением активного внимания и нарушением фонематического слуха, возникающего

из-за расстройства звукопроизношения [22].

У детей с легкой формой дизартрии встречается недостаточность сформированности понятийного и абстрактного мышления, связанная с нарушением семантической стороны речи. Наблюдается ослабление мыслительной деятельности, идущее по типу астенизации с выраженным снижением функций внимания и памяти. Характерной особенностью мыслительных операций является неспособность владеть и оперировать понятиями [44, с. 26].

Что касается эмоционально-волевой сферы, то у таких детей отмечается повышенный уровень тревожности. Дети эмоционально неустойчивы: плаксивы, утомляемы, раздражительны. Эмоции могут быть лабильны: легко переходят от радости к грусти и наоборот [4, с. 64].

Таким образом, понятие «тяжелые нарушения речи» включает различные виды речевой патологии, которые требуют дифференцированных подходов к их коррекции и выбору методов обучения.

Наиболее распространенным и часто встречающимся речевым расстройством, которое относится к группе «тяжелые нарушения речи», является дизартрия. При дизартрии отмечается сложная структура дефекта, на первом плане – нарушения речевых процессов, на втором – несформированность высших психических процессов, эмоциональной и волевой сфер. Не устраненные выше указанные нарушения будут препятствием для развития связной речи, лексико-грамматических средств языка и для овладения ребенком чтением и письмом в школе.

1.3. Характеристика сформированности навыка чтения у младших школьников в норме

В современном понимании навык чтения рассматривается как автоматизированное умение по озвучиванию печатного текста, подразумевающее осознание идеи воспринимаемого произведения и

формирование личного отношения к читаемому [21, с. 120].

Характеристика навыка чтения рассматривается в работах таких авторов как Е. А. Адамович, К. Т. Голенкина, В. Г. Горецкий, М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. А. Щербакова, В. И. Яковлева и других.

Анализируя научно-методическую литературу, можно увидеть, что сформированность навыка чтения принято характеризовать с помощью четырех его качеств: правильность, беглость, сознательность и выразительность [28, с. 116].

Правильность подразумевает под собой плавное чтение без искажений, которые влияют на понимание смысла прочитанного текста. А именно: правильно передается буквенный состав и грамматическая форма слова, отсутствуют пропуски, лишние вставки и перестановки слов в предложении.

Для начинающего чтеца характерно нарушение восприятия и правильного произнесения слов. Это связано с тем, что процесс восприятия и осознания еще не так легко и быстро взаимодействуют между собой. По мере обучения ребёнка, накопления читательского опыта происходит синтез указанных компонентов, что приводит к формированию смысловой догадки, необходимой для умения правильно прочесть слова, словосочетания, предложения и текст в целом [28, с. 117].

В процессе формирования навыка правильного чтения могут встретиться определенные группы ошибок, которые допускают обучающиеся во время чтения:

1. Искажение звукобуквенной структуры: замены, пропуски, перестановки и вставки лишних букв, слогов, слов. Нарушение зрительного восприятия и неразвитость артикуляционного аппарата является причиной данных ошибок.

2. Повторение единиц чтения: букв, слогов, слов, предложений. Причиной повторов является намерение ребенка удержать в памяти только что прочитанный элемент, необходимый для осмысления читаемого.

3. Нарушение норм литературного произношения. Сюда относят

неправильную постановку ударения в словах, которая связана с тем, что ребенок еще не знает нормы произношения или лексическое значение слов.

Вторая группа ошибок связана с «орфографическим чтением», когда единицы чтения произносятся в соответствии с написанием, а не с орфоэпическим произношением. Необходимо помнить, что «орфографическое чтение» является обязательным периодом становления навыка. Чем скорее ребенок научится синтезировать все действия процесса чтения, тем быстрее откажется от «орфографического чтения». Поэтому работа, направленная на помощь учащимся в осмысливании читаемого, будет способствовать и устранению «орфографического чтения».

Еще одна группа ошибок связана с интонационной неточностью, которая представляет собой неверные логические ударения, неподходящие в семантическом отношении паузы. Причиной данных ошибок может стать натренированность дыхания и речевого аппарата [28, с. 124 – 125].

Беглость – это скорость чтения, которая помогает определить понимание прочитанного. Эта скорость определяется количеством печатных знаков (слов), прочитанных за единицу времени (одну минуту).

От длительности остановок во время чтения и поля чтения зависит беглость чтения. Поле чтения – это отрезок текста, при котором взгляд читателя может охватить за один прием, после чего идет остановка. Во время фиксации происходит закрепление воспринятого и его осмысление.

Поле чтение у начинающего чтеца равно одной букве, поэтому на строке он делает много остановок, отрезки текста у него не одинаковы. Это зависит от того, знакомы ли слова и словосочетания, которые ребенок читает. У более опытного чтеца на незнакомый текст уходит 3-5 остановок, причем отрезки текста, которые охватываются его взглядом за один прием, равномерны [28, с 120 – 121].

Сознательность – это способность понять замысел автора, осознать художественные средства, которые помогают реализовать этот замысел, и осмыслить своего собственного отношения к прочитанному [28, с. 121].

Для описания сознательности чтения используют несколько уровней:

1. Первый уровень совпадает с аналитическим этапом формирования навыка чтения и предусматривает осмысление большей части слов, которые употребляются в прямом или переносном значении, понимание предложений и общей идеи текста.

2. Второй уровень базируется на первом и подразумевает осмысление образной системы, идейной направленности, художественных средств, а также позиции автора и своего личного отношения к прочитанному.

3. Третий уровень характеризуется тем, что человек осознает себя как читателя, то есть сознательно определяет круг чтения, ориентируясь на свои возможности [28, с. 130 – 131].

Овладение детьми слога-буквенным и звуковым анализом слова, умением соотносить букву и звук, учитывая положение звука в слове, способностью сливать слоги в единый комплекс-слово – все это способствует формированию осознанного чтения [28, с. 119].

Выразительность – это умение средствами устной речи демонстрировать слушателям основную мысль произведения и свое собственное личное мнение [21, с. 121].

Средством устной речи, благодаря которому можно правильно, правдиво, согласно замыслам автора, передать идеи и чувства, вложенные в произведение, является интонация. К элементам интонации относят ударение, ритм, темп, понижение и повышение голоса, паузы [28, с. 119].

Без правильного озвучивания графических знаков затрудняется понимание отдельных единиц текста, без объяснения значения каждой единицы нельзя усвоить их взаимосвязь, а без видения внутренней связи определенных компонентов текста усложняется возможность осознать смысл всего произведения. В свою очередь, понимание общего смысла прочитанного способствует правильности чтения отдельных его элементов, а правильное чтение и осознание текста являются базой для выразительности чтения. Беглость, являясь темпом чтения, при определенных условиях

оказывается средством выразительности [21, с. 121].

Исходя из всего выше перечисленного, можно увидеть, что прослеживается взаимосвязь и взаимообусловленность между такими качествами как правильность, беглость, сознательность и выразительность, которая в совокупности влияет на формирование навыка чтения в целом. Поэтому необходимо обучать детей, работая над всеми четырьмя качествами навыка чтения.

Таким образом, навык чтения – это автоматизированное умение по озвучиванию печатного текста, подразумевающее осознание идеи воспринимаемого произведения и формирование личного отношения к читаемому.

Сформированность навыка чтения у младших школьников оценивается по степени развитости основных его качеств: беглости, правильности, выразительности и осознанности. Каждое качество имеет свои особенности и влияет на формирование навыка чтения в целом.

ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 1

На основании анализа научно-методической литературы было выявлено, что чтение – это сложный психофизиологический процесс, в ходе которого участвуют анализаторы (зрительный, речедвигательный и речеслуховой). Чтение является одним из видов письменной речи представляет собой более высокий этап речевого развития индивида и формируется на базе второй сигнальной системы (устной речи).

Формирование навыка чтения, которое осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения, происходит в несколько этапов (Т. Г. Егоров): ступень овладения буквенными обозначениями, ступень слога-аналитического (слогового) чтения, становление синтетических приемов чтения и синтетическое чтение.

Несформированность фонетической, фонематической и лексико-грамматических сторон речи, недоразвитие психических процессов приводят к нарушению овладения процессом чтения.

Была дана психолого-педагогическая характеристика младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Теоретический обзор литературы показал, что понятие «тяжелые нарушения речи» включает различные виды речевой патологии, которые требуют дифференцированных подходов к их коррекции и выбору методов обучения.

Наиболее распространенным и часто встречающимся речевым расстройством, которое относится к группе «тяжелые нарушения речи», является дизартрия. При дизартрии отмечается сложная структура дефекта, на первом плане – нарушения речевых процессов, на втором – несформированность высших психических процессов, эмоциональной и волевой сфер. Не устраненные выше указанные нарушения будут препятствием для развития связной речи, лексико-грамматических средств языка и для овладения ребенком чтением и письмом в школе.

Описана характеристика сформированности навыка чтения у младших школьников в норме. Изучение теоретической литературы показало, что навык чтения – это автоматизированное умение по озвучиванию печатного текста, подразумевающее осознание идеи воспринимаемого произведения и формирование личного отношения к читаемому.

Сформированность навыка чтения у младших школьников оценивается по степени развитости основных его качеств: беглости, правильности, выразительности и осознанности. Каждое качество имеет свои особенности и влияет на формирование навыка чтения в целом.

Навык чтения – это залог успешного обучения детей в школе, а также надежное средство ориентации в мощном потоке информации, с которым приходится сталкиваться современному человеку. Поэтому необходимо создание специальных условия для усвоения навыка чтения, которое подразумевает применение различных методов обучения, разработанных в соответствии с особенностями познавательной, речезыковой, коммуникативной деятельности обучающихся с ТНР, особенностью их психофизиологического и личностного развития.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Обследование проводится на базе ГБОУ СО ЕШИ № 6. Эксперимент включает в себя обследование 10 детей с младшего школьного возраста. Отбор испытуемых осуществляется на основании протокола психолого-медико-педагогической комиссии о наличии у них ОНР и псевдобульбарной дизартрии. Обследование проводилось с 16.05.2022 по 10.06.2023 года.

Констатирующий эксперимент включает следующие направления:

1. Исследование неречевых функций:

- анализ анамнестических данных;
- обследование состояния общей моторики;
- обследование состояния мелкой моторики;
- обследование состояния артикуляционного аппарата.

2. Исследование речевых функций:

- обследование фонетической стороны речи (звукопроизношения и просодики);
- обследование фонематических процессов;
- обследование слоговой структуры слов;
- обследование лексико-грамматической системы речи;
- обследование письменной речи (чтения и письма).

Дополнительно было проведено обследование зрительного и опико-пространственного восприятия, зрительной памяти.

Выбор данных направлений объясняется тем, что в процессе чтения, ведущими психофизиологическими механизмами являются фонетико-фонематическая и лексико-грамматическая система речи. Нарушение моторной сферы у детей с дизартрией ведет к вторичному недоразвитию фонематических процессов. Необходимость выявления данных недостатков

и последующая логопедическая работа по формированию навыка осознанного чтения у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи являются необходимыми условиями дальнейшего обучения ребенка в школе.

Логопедическое обследование осуществлялось на основе учебно-методического пособия «Структура и содержание речевой карты», разработанного Н. М. Трубниковой. Данные методические рекомендации были адаптированы в соответствии с возрастом детей и материалами обследования [38].

В качестве иллюстративного материала для обследования состояния звукопроизношения и лексико-грамматической систем речи был использован логопедический альбом О. Б. Иншаковой [12].

В ходе индивидуального логопедического обследования на каждого ребенка была составлена речевая карта, в которую были записаны данные.

Для каждого раздела исследования были созданы параметры количественной и качественной оценки результатов. Качественная оценка проводилась в зависимости от направления обследования. Для количественной оценки была разработана трехбалльная система:

- 3 балла – правильное выполнение предложенного задания.
- 2 балла – допускает одну или две ошибки при выполнении задания.
- 1 балл – допускает три и более ошибок при выполнении задания.

2.2. Результаты и анализ констатирующего эксперимента

Анализ анамнестических данных младших школьников с ТНР

С целью сбора необходимых анамнестических данных на каждого ребенка при проведении логопедического обследования была проанализирована медицинская и педагогическая документация.

Для сбора сведений о личностных особенностях детей, их физическом и эмоциональном развитии, социальных условий была проведена беседа с родителями ребёнка.

Особо анализировались заключения следующих специалистов: офтальмолога, отоларинголога и невролога. Заключения данных специалистов представлены в таблице 1 (Прил. 1).

По результатам анализа медицинской документации было выявлено, что по заключению отоларинголога 7 испытуемых являются здоровыми, у 3 не было данных. 3 обучающихся (Алеша П., Арсений, Маша) из 10 имеют нарушение зрительного анализатора: миопия I – II степени. Согласно заключению невролога, в анамнезе у всех испытуемых имеется РЦОН.

Таким образом, представленные данные свидетельствуют об органическом поражении ЦНС, о нарушении строения и функционирования зрительного анализатора, что может привести к трудностям при усвоении речи и формировании навыка осознанного чтения.

Результаты обследования моторной сферы у младших школьников с ТНР (дизартрией)

Исследование моторной функций включало в себя: обследование общей, мелкой и артикуляционной моторики.

Обследование общей моторики

Обследование, направленное на изучение сформированности общей моторики, включало три пробы: исследование статической и динамической координации движений, ритмического чувства. Все задания выполнялись сначала по образцу, а затем по вербальной инструкции.

Качественная характеристика определялась по следующим параметрам:

- количество попыток при выполнении задания;
- возможность длительного удержания позы;
- особенности выполнения движения с одного на другое (переключаемость движений);
- свободное удержание позы или с напряжением.

При выполнении задания, направленных на изучение статической координации движений, отмечались следующие недочеты: выполнение со второго или третьего раза, напряжение при удерживании пробы,

пошатывающиеся движения из стороны в сторону, сниженная скорость выполнения задания, неловкость выполнения упражнения, балансирование туловищем и руками, трудности в удержании стоп на одной линии.

Во время выполнения задания, которые направлены на исследование динамической координации движений, наблюдались следующие недочеты: чередование шага и хлопка получается со второй или третьей попытки, неловкость выполнения упражнения, сниженная скорость выполнения задания, касание пятками пола.

При выполнении проб, направленных на обследование ритмического чувства, наблюдались ошибки при увеличении сложности задания, проявляющиеся в изменении количества элементов в ритмическом рисунке.

Результаты изучения состояния общей моторики по всем пробам представлены в таблице 2 (Прил. 1).

По данным таблицы для наглядности были построены две диаграммы, показывающие средний балл по группе (Прил. 1, рис. 1) и средний балл каждого испытуемого в отдельности (Прил. 1, рис. 2).

Анализируя результаты, представленные в таблице 2 и на рисунке 1, можно сделать вывод, что у детей в общей моторике более сохранным является динамическая координация движений (40%), менее сохранными – статическая координация (29%) и ритмическое чувство (31%).

Анализ результатов показал, что при обследовании общей моторики у детей наиболее лёгкой пробой, которая не вызывала больших трудностей при выполнении задания, оказалась первая проба на исследование динамической координации движений (2,9 балла). Эта проба предполагала следующее: маршировать, чередуя шаг и хлопок. При обследовании статической координации и ритмического чувства дети показали приблизительно одинаковые результаты.

Представленные данные на рисунке 2 помогают наглядно увидеть, что обследуемых можно условно разделить на три группы:

1 группа – дети с относительно сохранной общей моторикой:

Вероника, Кристина, Лев А.

2 группа – дети, имеющие отдельные недостатки в общей моторике: Алёша П., Полина, Мария, Александра, Лев С.

3 группа – дети, имеющие выраженные недостатки в общей моторике. В эту группу вошло 2 испытуемых, которые продемонстрировали низкие результаты при обследовании: Алёша Ц. и Арсений.

Таким образом, во время обследования общей моторики все испытуемые демонстрировали ошибки при выполнении проб, что свидетельствует о том, что у всех детей имеются нарушения общей моторики.

Обследование мелкой моторики

Исследование включало в себя пробы на статическую и динамическую организацию движений. Задания выполнялись сначала по образцу, потом по вербальной инструкции.

Качественная характеристика определялась с учетом следующих критериев:

- количество попыток при выполнении задания;
- темп выполнения задания;
- возможность удержания созданной позы;
- особенности выполнения движений с одного на другое.

При выполнении проб, направленных на изучение статической организации движений, отмечались следующие недочеты: выполнение со второго или третьего раза, напряженность, невозможность удержания созданной позы, движения смазанные и неточные, невыполнение предложенного задания.

Во время выполнения задания, которые направлены на обследование динамической координации, наблюдались следующие недочеты: нарушение темпа выполнения задания, напряжение, невозможность создания или удержания заданной позы, невыполнение позы.

Результаты обследования мелкой моторики по всем пробам

представлены в таблице 3 (Прил. 1).

По данным таблицы для наглядности были построены две диаграммы, показывающие средний балл по группе (Прил. 1, рис. 3) и средний балл каждого испытуемого в отдельности (Прил. 1, рис. 4).

Анализируя результаты, представленные в таблице 3 и на рисунке 3, можно сделать вывод, что у испытуемых в мелкой моторике более сохранным является статическая координация движений (53%). Менее сохранным – динамическая организация движений (47%).

При обследовании статической координации движений наиболее легкой пробой, которая вызывала наименьшие трудности при ее выполнении, оказалась четвертая проба. Наиболее трудной пробой, с которой справились без ошибок всего лишь четыре человека, оказалась первая проба. Эта проба требовала от детей выполнение следующего упражнения: положить вторые пальцы на третьи и наоборот сначала на правой руке, потом на левой, и на обеих руках одновременно.

При исследовании динамической организации движений самым легким заданием для испытуемых оказалась первая проба, которая подразумевала, что ребенок должен по порядку соединять все пальцы руки с большим пальцем правой, затем левой руки. Самой трудной – четвертая проба, предполагающая выполнение задания «кулак-ребро-ладонь».

Представленные данные на рисунке 4 помогают наглядно увидеть, что обследуемых можно условно разделить на три группы:

1 группа – дети с относительно сохранной мелкой моторикой: Алёша П., Вероника, Кристина, Лев А, Мария.

2 группа – дети, имеющие отдельные недостатки в мелкой моторике: Полина, Александра, Арсений, Лев С.

3 группа – дети, имеющие выраженные недостатки в мелкой моторике. В эту группу составил один испытуемый, который допустил большое количество ошибок, показав один из самых низких результатов: Алёша Ц.

Таким образом, во время исследования мелкой моторики все

испытуемые показывали ошибки при выполнении проб, что свидетельствует о том, что у всех детей имеются нарушения мелкой моторики.

Обследование артикуляционной моторики

Обследование моторики артикуляционного аппарата включало в себя исследование двигательной функции губ, нижней челюсти и языка. Задания выполнялись сначала по образцу, а затем по вербальной инструкции.

Качественная характеристика определялась по следующим параметрам:

- моторная напряженность;
- наличие гиперкинезов, саливации, синкинезии;
- особенности движения артикуляционного аппарата (активные/пассивные/вялые);
- особенности выполнения с одного движения на другое;
- объем и диапазон движений;
- наличие отклонений языка в сторону;
- напряженность и подергивание языка.

При выполнении задания, направленных на исследование двигательной функции губ, отмечались следующие ошибки: движения губ выполняются в недостаточном объеме, наличие синкинезии и саливации.

Во время выполнения задания, которые направлены на обследование двигательной функции нижней челюсти, отмечались следующие недочеты: наличие напряженности, движения нижней челюсти недостаточного объема, наличие тремора.

При выполнении задания, направленных на обследование двигательных функций языка, наблюдались следующие недочеты: движения языка недостаточного объема, движения вялые, пассивные, язык движется неуклюже, недостаточный диапазон движений, наличие отклонений языка в сторону.

Результаты обследования состояния моторики артикуляционного аппарата детей по всем пробам представлены в таблице 4 (Прил. 1).

По данным таблицы для наглядности были построены две диаграммы,

показывающие средний балл по группе (Прил. 1, рис. 5) и средний балл каждого испытуемого в отдельности (Прил. 1, рис. 6).

Анализируя результаты, представленные в таблице 4 и на рисунке 5, можно сделать вывод, что у испытуемых наиболее сохранными является двигательная функция губ (38%), менее сохранным – двигательная функция языка и нижней челюсти (31%).

При исследовании двигательной функции губ все испытуемые показали достаточно высокие результаты. Двое детей справились с этим заданием без ошибок.

Во время обследования двигательной функции нижней челюсти наиболее легкими пробами оказались первая и третья пробы. Самой трудной оказалась последняя проба, когда испытуемых просили сделать движение нижней челюсти вперед. С этим заданием правильно справился один человек. При выполнении оставшихся проб испытуемые показали средние результаты.

При обследовании двигательных функций языка дети показали средние результаты. Самым легким заданием оказалась третья проба, когда ребенка просили кончиком языка поочередно касаться то правого, то левого угла рта. С этой пробой правильно справилось трое детей. При выполнении оставшихся проб испытуемые показали средние результаты.

Представленные данные на рисунке 6 помогают наглядно увидеть, что обследуемых можно условно разделить на три группы:

1 группа – дети с относительно сохранной артикуляционной моторикой: Лев А., Александра, Вероника, Мария.

2 группа – дети, имеющие отдельные недостатки в сформированности моторики артикуляционного аппарата: Лев С., Алёша П., Алёша Ц.

3 группа – дети, имеющие выраженные недостатки в артикуляционной моторике: Арсений, Полина, Кристина.

Таким образом, во время исследования двигательной функции губ, нижней челюсти и языка все испытуемые показывали ошибки при

выполнении проб, что свидетельствует о том, что у всех детей имеются нарушения моторики артикуляционного аппарата.

Обобщая данные по результатам обследования моторной сферы, была составлена диаграмма (Прил. 1, рис. 7), на которой можно увидеть развитие общей, мелкой и артикуляционной моторики у каждого испытуемого.

Анализируя результаты, представленные на рисунке 7, можно сделать вывод, что лучше всего двигательные навыки по всем трем сферам развиты у Вероники, Льва А. и Марии. Средние результаты развития моторной сферы у Александры, Алёша П., Льва С. Недостаточно хорошо развита моторная сфера у Алёши Ц., Арсений, Кристины и Полины.

Стоит отметить, что у Александры и Льва С. моторика артикуляционного аппарата развита лучше, чем общая и мелкая моторика. У Полины, Марии, Кристины, Вероники, Льва А, Алёша П., Арсения мелкая моторика развита лучше, чем другие.

Результаты обследования моторной сферы по все трем направлениям (общая, мелкая и артикуляционная моторика) представлены на рисунке 8.

Общий анализ результатов обследования состояния моторных функции у детей с ТНР (дизартрией) показал, что моторная сфера развита на среднем уровне. В итоге было получено следующее: мелкая моторика развита немного лучше (34%), чем общая моторика и артикуляционная (33%).

Таким образом, можно сделать вывод, что у детей с ТНР (дизартрией) нарушение моторной сферы может привести к вторичным отклонениям: расстройствам звукопроизношения, недоразвитию фонематических процессов, которые в свою очередь являются базовыми предпосылками к овладению процессом чтения. Поэтому с целью профилактики нарушений чтения у данных детей необходимо проводить коррекционную работу, направленную на развитие общей, мелкой и артикуляционной моторики.

Результаты обследования фонетической стороны речи

Исследование состояния фонетической стороны речи включало: обследование состояния звукопроизношения и просодической стороны речи.

Результаты обследования звукопроизношения

Для исследования состояния звукопроизношения были применены методические рекомендации, разработанные Н. М. Трубниковой. Использовались упражнения, позволяющие определить, как ребенок может произносить слова в разных фонетических ситуациях – изолировано, в слогах, словах и в собственной речи [38].

Для обследования произношения каждого звука использовался наглядный материал, в названии которых исследуемый звук встречался в разных позициях (в начале, в середине и в конце слова). В качестве иллюстративного материала был использован логопедический альбом О. Б. Иншаковой [12].

В исследовании были изучены следующие группы звуков: свистящие, шипящие, соноры.

В ходе исследования на каждого ребенка был составлен протокол обследования звукопроизношения, где подробно фиксировались результаты произношения того или иного звука в определенной фонетической позиции.

Количественная оценка результатов обследования состояния звукопроизношения на каждого испытуемого представлена в таблице 5 (Прил. 1). Правильное произношение звука обозначалось буквой N (норма). Замена одного звука на другой – стрелочкой.

Анализируя таблицу 5, можно сделать вывод, что у всех испытуемых имеются различные нарушения звукопроизношения. У 5 детей (50%) мы можем наблюдать полиморфное расстройство звукопроизношения (нарушения нескольких групп звуков). У 4 детей (40%) – мономорфное. У одного обучающегося (10%) нарушений звукопроизношения не выявлено. Анализ результатов представлен на рисунке 9 (Прил. 1).

Распределение нарушенных звуков в процентном отношении у обследуемых детей представлено на рисунке 10 (Прил. 1). На диаграмме показано, что больше всего нарушена группа сонорных звуков (70%), а меньше – группа свистящих (50%) и шипящих звуков (50%).

Качественный анализ результатов показал, что у испытуемых наблюдаются как антропофонические (30%), так и фонологические нарушения звукопроизношения (90%). Анализ данных представлен на рис. 11 (Прил. 1).

К антропофоническим дефектам звукопроизношения относятся: межзубный сигматизм звука [с] (у Алёши П. и Кристины), искажение звука [р] – горловой ротацизм (у Арсения).

Фонологические дефекты наблюдаются у 9 детей (90%). К фонологическим расстройствам относят: замену звука [с] на звук [ш] у 2 детей (Алёши Ц., Вероники), замену звука [ш] на звук [с] у 5 детей (Алёша П., Кристины, Льва А., Льва С., Полины), замену звука [р] на звук [л] у 7 детей (Алёши Ц., Алёши П., Кристины, Льва А., Льва С., Марии, Полины).

Анализ результатов обследования состояния звукопроизношения показал, что у одного испытуемого (10%) не выявлено нарушений звукопроизношения, у девяти детей (90%) наблюдались нарушения в виде искажения и замены звуков, у 50% детей отмечено полиморфное нарушение звукопроизношения.

Таким образом, можно сделать вывод, что у девяти из десяти обследуемых детей имеются расстройства звукопроизношения, которые могут стать одной из причин нарушений чтения. Поэтому с целью профилактики нарушений чтения необходимо проводить коррекционную работу, направленную на исправление недостатков звукопроизношения.

Результаты обследования просодики

Обследование просодической стороны речи включало в себя задания, позволяющие определить состояние мелодико-интонационной и темпо-ритмической стороны речи, неречевого и речевого дыхания.

По итогам обследования было выявлено, что состояние мелодико-интонационной стороны речи у испытуемых развито недостаточно хорошо. Все обучающиеся могут различать силу и тембр голоса, но не все (Маша, Арсений, Полина, Алёша П., Верона, Саша, Алёша Ц.) способны их менять.

Все испытуемые способны различать повышение и понижение основного тона голоса, но не все (Арсений, Полина, Алёша П., Верона, Саша) способны использовать модуляцию голоса. Маша, Арсений, Алёша П., Саша, Алёша Ц. испытывают трудности при употреблении основных видов интонации.

Обследование темпо-ритмической стороны речи показало, что все испытуемые способны различать темп речи и воспринимать ритм. Сложности возникли при воспроизведении темпа речи и ритмического рисунка.

Ускоренный темп речи отмечается у Льва А., Вероны, Кристины, Полины, очень медленный – у Марии, Алеши Ц., Алёши П. У Марии встречаются большие паузы, повторы букв, слогов.

У двоих испытуемых (Вероны, Арсения) отмечается хриплость голоса (дисфония), у одного (Алёши Ц.) выявлен назальный оттенок голоса – ринофония.

Таким образом, можно сделать вывод, что у всех обследуемых детей имеются нарушения просодики, которые могут стать одной из причин, влияющих на понимание прочитанного. Поэтому с целью профилактики нарушений чтения необходимо проводить коррекционную работу, направленную на исправление вышеперечисленных недостатков.

Результаты обследования фонематических процессов

Изучение состояния фонематических процессов включало в себя два раздела: обследование фонематического слуха и восприятия.

Обследование фонематического слуха

Для обследования состояния фонематического слуха использовались задания, предоставляющие возможность узнать, как ребенок узнает и дифференцирует звуки речи, сходные по акустическим признакам (звонкость – глухость, свистящие – шипящие, твёрдость – мягкость, соноры).

Детям предлагалось прослушать и выделить заданный звук в тексте, предложении, словах, слогах, изолированно. Выделяемый звук в словах находился в разных позициях: в начале слова, в середине, в конце.

Результаты обследования состояния фонематического слуха представлены в таблице 6 (Прил. 1). Правильная дифференциация звуков по акустическим признакам обозначалось буквой N (норма).

Анализируя результаты, представленные в таблице 6, можно сделать вывод, что у всех детей отмечаются нарушения фонематического слуха. Обследуемых можно условно разделить на 3 группы:

1 группа – дети с относительно сохранным фонематическим слухом. Эту группу составил один испытуемый (10%), который смог правильно определить акустический признак звука: Александра.

2 группа – дети, которые не дифференцируют звуки по одному акустическому признаку. Эту группу составили трое испытуемых (30%): Арсений, Вероника, Мария.

3 группа – дети, которые не дифференцируют звуки по двум акустическим признакам. Эту группу составили 6 испытуемых (60%): Алёша Ц., Алёша П., Кристина, Лев А., Лев С., Полина.

Анализ результатов представлен на рисунке 12 (Прил. 1).

Распределение нарушения функции фонематического слуха в процентах от числа обследованных детей представлено на рис. 13 (Прил. 1).

Самым дифференцируемым акустическим признаком звуков у обследуемых детей оказался признак по звонкости-глухости и твердости-мягкости. В 70% случаев дети (Алёша Ц., Алёша П., Вероника, Кристина, Лев А., Лев С., Полина) не различают свистящие и шипящие звуки, в 80% (Алёша Ц., Арсений, Алёша П., Кристина, Лев А., Лев С., Мария, Полина) – соноры.

Анализ результатов обследования состояния фонематического слуха показал, что у девяти из десяти детей наблюдались ошибки при выполнении задания, что свидетельствует о том, что у 9 детей имеются нарушения фонематического слуха.

Обследование фонематического восприятия

Для исследования фонематического восприятия детям предлагались

задания, в которых необходимо было определить количество, последовательность и место звука в слове.

Количественная оценка результатов обследования сформированности фонематического восприятия представлена в таблице 7 (Прил. 1).

Анализируя результаты, представленные в таблице 7, можно сделать вывод, что у всех детей наблюдаются нарушения фонематического восприятия.

Лучше всего у обследуемых детей сформирована операция по определению места звука (36%), хуже всего – по определению последовательности звуков (30%). Анализ результатов представлен на рисунке 14 (Прил. 1).

Результаты обследования фонематического восприятия каждого испытуемого представлены на рисунке 15 (Прил. 1).

Представленные данные на рисунке 15 помогают наглядно увидеть, что обследуемых можно условно разделить на три группы:

1 группа – дети с относительно сохранным фонематическим восприятием: Александра, Вероника и Лев А.

2 группа – дети, имеющие отдельные недостатки в сформированности фонематического восприятия: Алёша Ц., Арсений, Кристина, Мария, Полина.

3 группа – дети, имеющие выраженные недостатки сформированности функции фонематического восприятия: Лев С., Алёша П.

Таким образом, во время исследования фонематического восприятия никто из обследуемых детей не смог справиться с предъявляемыми заданиями правильно, что свидетельствует о том, что у всех детей имеются нарушения фонематического восприятия.

Обобщая данные по развитию фонематических процессов, была составлена диаграмма (Прил. 1, рис. 16), на которой можно увидеть уровень развития фонематического слуха и восприятия у каждого испытуемого.

Представленные данные на рисунке 16 помогают наглядно увидеть, что обследуемых можно условно разделить на три группы:

1 группа – дети с относительно сохранными фонематическими процессами: Александра.

2 группа – дети, имеющие отдельные недостатки в сформированности фонематических процессов: Алёша Ц., Арсений, Вероника, Кристина, Лев А., Мария, Полина.

3 группа – дети, имеющие выраженные недостатки в сформированности фонематических процессов: Алёша П. и Лев С.

Результаты, представленные на рисунке 16, также демонстрируют, что у одних испытуемых функция фонематического слуха развита лучше, чем функция восприятия (Александра, Алёша П., Лев С.), у других, наоборот, восприятие развито лучше, чем слух (Алёша Ц., Вероника, Лев А.). У четверых испытуемых (Арсений, Кристина, Мария, Полина) развитие фонематических процессов находится на одном уровне.

Таким образом, можно сделать вывод, что анализ результатов обследования состояния фонематического слуха и фонематического восприятия показал, что все испытуемые демонстрировали ошибки при выполнении заданий, что свидетельствует о том, что у всех детей имеются нарушения фонематических процессов. Данные процессы являются предпосылками к овладению процессом чтения: фонематический слух лежит в основе связи звука с буквой, фонематическое восприятие необходимо для анализа и синтеза при чтении, когда мы узнаем каждый звук по написанной букве. Поэтому с целью профилактики нарушений чтения необходимо проводить коррекционную работу, направленную на развитие фонематических процессов.

Результаты обследования слоговой структуры слова

Для исследования слоговой структуры слова были применены методические рекомендации, разработанные Н. М. Трубниковой [38].

Изучение слоговой структуры слова включало в себя несколько заданий, где испытуемому необходимо было сначала назвать, что изображено на картинке, а затем правильно повторить за взрослым слово.

На каждый вид слоговой структуры предлагалось 3 – 5 слов.

Результаты обследования слоговой структуры слова представлены в таблице 8 (Прил. 1).

Анализируя результаты, представленные в таблице 8, можно сделать вывод, что у всех детей имеются нарушения слоговой структуры слова.

По данным таблицы для наглядности была построена диаграмма, показывающая средний балл каждого испытуемого в отдельности (Прил. 1, рис. 17).

Представленные данные на рисунке 17 помогают наглядно увидеть, что обследуемых можно условно разделить на три группы:

1 группа – дети со средним уровнем развития слоговой структуры слова: Лев А., Вероника.

2 группа – дети со средним уровнем развития слоговой структуры слова: Алёша Ц., Александра, Арсений, Мария.

3 группа – дети с низким уровнем развития слоговой структуры слова: Лев С. и Полина, Алёша П. и Кристина.

Таким образом, во время исследования никто из обследуемых детей не смог справиться с предъявляемыми заданиями правильно, что свидетельствует о том, что у всех детей имеются нарушения слоговой структуры слова, влияющие на понимание смысла всего слова. А это в свою очередь обуславливает формирование навыка осознанного чтения. С целью профилактики нарушений чтения необходимо проводить коррекционную работу, направленную на развитие слоговой структуры слова.

Результаты обследования лексико-грамматической системы речи

Изучение лексико-грамматической системы речи включало в себя: обследование пассивного и активного словаря, грамматического строя речи.

Обследование пассивного и активного словаря

Для исследования пассивного и активного словаря были применены методические рекомендации, разработанные Н. М. Трубниковой. В качестве иллюстративного материала был использован логопедический альбом

О. Б. Иншаковой [12], [38].

Изучение пассивного словаря предполагало обследование импрессивной стороны речи. В исследование входило несколько проб: понимание ребенком словаря существительных, глаголов, прилагательных, наречий.

Изучение номинативного словаря включало в пять проб: обследование, направленное на понимание слов высокой, низкой частоты употребления, названий детенышей диких и домашних животных, малознакомых предметов, обобщающих понятий. Обследование предикативного словаря включало изучение понимания действий, изображенных на картинке, а также понимание семантически близких слов. Исследование адъективного словаря включало в себя две пробы, направленные на понимание слов, обозначающих признак предмета (относительные и качественные прилагательные). Изучение словаря наречий проводилось по трем пробам: изучение понимания наречий образа действия, места и времени [38].

Результаты обследования пассивного словаря представлены в таблице 9 (Прил. 1).

Анализируя результаты, представленные в таблице 9, можно сделать вывод, что у всех детей имеются нарушения импрессивной стороны речи.

По данным таблицы для наглядности были построены две диаграммы, показывающие средний балл по группе (Прил. 1, рис. 18) и средний балл каждого испытуемого в отдельности (Прил. 1, рис. 19).

Анализируя результаты, представленные в таблице 9 и на рисунке 18, можно сделать вывод, что лучше всего у обследуемых детей сформирован словарь глаголов (29 %) и наречий (27 %). Словарь прилагательных (23%) и существительных (21 %) сформированы недостаточно хорошо.

Представленные данные на рисунке 19 помогают наглядно увидеть, что обследуемых можно условно разделить на три группы по уровню сформированности пассивного словаря:

1 группа – дети с относительно развитым уровнем сформированности

импрессивной речи: Лев А., Вероника.

2 группа – дети с недостаточно развитым уровнем сформированности импрессивной речи: Алёша Ц., Мария, Арсений, Алёша П.

3 группа – дети с низким уровнем сформированности импрессивной речи: Александра, Кристина, Лев С. и Полина.

Таким образом, во время исследования пассивного словаря никто из обследуемых детей не смог справиться с предъявляемыми заданиями правильно, что свидетельствует о том, что у всех детей имеются нарушения импрессивной стороны речи. Это говорит о трудностях понимания речи в целом, что оказывает негативное влияние на формирование активного словаря и дальнейшего развития грамматического строя речи и связной речи детей.

Обследование активного словаря включало изучение особенностей употребления слов в речи ребенка (собственную речь ребенка). В исследование входило несколько проб: называние ребенком словаря существительных, глаголов, прилагательных, наречий и употребление системной лексики.

Изучение номинативного словаря включало пять проб: обследование, направленное на называние слов высокой, низкой частоты употребления, названий детенышей диких и домашних животных, малознакомых предметов, обобщающих понятий. Обследование предикативного словаря проводилось по двум пробам: изучение называния действий, изображенных на картинке, а также называния семантически близких слов. Исследование адъективного словаря включало в себя две пробы: обследование, направленное на называние слов, обозначающих признак предмета (относительные и качественные прилагательные). Изучение словаря наречий проводилось по трем пробам: изучение называния наречий образа действия, места и времени. Обследование употребления системной лексики включало три пробы: подбор слов с противоположным значением, подбор синонимов к словам, подбор однокоренных слов к слову.

Результаты обследования представлены в таблице 10 (Прил. 1).

Анализируя результаты, представленные в таблице 10, можно сделать вывод, что у всех детей страдает активный словарь.

По данным таблицы для наглядности были построены две диаграммы, показывающие средний балл по группе (Прил. 1, рис. 20) и средний балл каждого испытуемого в отдельности (Прил. 1, рис. 21).

Анализируя результаты, представленные в таблице 10 и на рисунке 20, можно сделать вывод, что лучше всего у обследуемых детей сформирован словарь глаголов (24%) и наречий (23%). Словарь прилагательных (20%), существительных (17 %) сформированы недостаточно хорошо. Хуже всего употребляют системную лексику (16 %).

Представленные данные на рисунке 21 помогают наглядно увидеть, что обследуемых можно условно разделить на три группы по уровню сформированности активного словаря:

1 группа – дети с высоким уровнем развития: Лев А., Вероника.

2 группа – дети со средним уровнем развития экспрессивной речи: Алёша, Александра, Арсений, Мария.

3 группа – дети с низким уровнем развития экспрессивной речи: Лев С. и Полина, Алёша П. и Кристина.

Таким образом, во время исследования активного словаря никто из обследуемых детей не смог справиться с предъявляемыми заданиями правильно, что свидетельствует о том, что у всех детей имеются нарушения экспрессивной стороны речи.

Обобщая данные по обследованию пассивного и активного словаря, была составлена диаграмма (Прил. 1, рис. 22), показывающая уровень сформированности лексической стороны речи у каждого испытуемого.

Представленные данные на рисунке 22 помогают наглядно увидеть, что у восьми обследуемых детей наблюдается низкая сформированность активного словаря по сравнению с пассивным. У двоих испытуемых (Александра и Алёша Ц.) сформированность активного и пассивного словаря

находятся на одном уровне.

Качественный анализ результатов на рисунке 23 (Прил. 1) показал, что номинативный словарь развит недостаточно. Самой сложной пробой для всех испытуемых было обследование, направленное на понимание и называние слов низкой частоты употребления. Чаще всего встречались ошибки в следующих темах: строительный и специальный транспорт, музыкальные инструменты, грибы, рыбы, профессии, головные уборы.

Анализируя словарь глаголов и прилагательных, можно увидеть, что наблюдается большое отставание активного словаря от пассивного. У обследуемых возникали трудности при понимании и назывании семантически близких действий и слов, обозначающих признак предмета (относительные прилагательные).

Словарь наречий сформирован на среднем уровне. Чаще всего у детей встречались ошибки при показывании и назывании наречий времени и места.

Таким образом, анализ результатов обследования пассивного и активного словаря показал, что все испытуемые демонстрировали ошибки при выполнении заданий, что свидетельствует о том, что у всех детей имеются нарушения лексической стороны речи. Это говорит о трудностях понимания речи в целом, что оказывает негативное влияние на формирование грамматического строя речи и связной речи детей.

Обследование грамматической стороны речи

Для исследования грамматического строя речи были применены методические рекомендации, разработанные Н. М. Трубниковой [38].

Изучение грамматической стороны речи включало несколько проб: обследование понимания грамматических форм и предложений, а также исследование употребления грамматических форм.

Обследование понимания грамматических форм включало четыре пробы: изучение понимания логико-грамматических отношений, падежных окончаний существительных в единственном и множественном числе, числа и рода прилагательных, глагольных форм.

Обследование понимания предложений включало изучение понимания инверсионных и сравнительных конструкций.

Обследование употребления грамматических форм содержит две пробы: словоизменение и словообразование.

Результаты обследования грамматической стороны речи представлены в таблице 11 (Прил. 1).

Анализируя результаты, представленные в таблице 11, можно сделать вывод, что у всех детей имеются нарушения грамматической стороны речи.

По данным таблицы для наглядности были построены две диаграммы, показывающие средний балл по группе (Прил. 1, рис. 24) и средний балл каждого испытуемого в отдельности (Прил. 1, рис. 25).

Анализируя результаты, представленные в таблице 11 и на рисунке 24, можно сделать вывод, что у испытуемых детей сформировано понимание грамматических форм (40%). Понимание предложений (37%) и употребление грамматических форм (23%) сформированы недостаточно хорошо.

Наибольшие трудности дети испытывали при выполнении заданий, направленных на исследование словообразования. Были ошибки при употреблении уменьшительно-ласкательных суффиксов для образования новых слов, а также при образовании прилагательных от существительных и образовании сложных слов.

При исследовании словоизменения наибольшие трудности дети испытывали при преобразовании единственного числа имен существительных во множественное. Также дети допускали ошибки при понимании инверсионных и сравнительных конструкций.

Представленные данные на рисунке 25 помогают наглядно увидеть, что обследуемых можно условно разделить на три группы:

1 группа – дети с относительно сформированной грамматической стороной речи: Лев А. и Вероника.

2 группа – дети, имеющие отдельные недостатки в сформированности грамматической стороны речи: Мария.

3 группа – дети, имеющие выраженные недостатки в сформированности грамматической стороны речи: Александра, Алёша Ц., Арсений, Лев С., Полина, Алёша П., Кристина.

Таким образом, во время исследования понимания и употребления грамматических форм и предложений никто из обследуемых детей не смог справиться с предъявляемыми заданиями правильно, что свидетельствует о том, что у всех детей имеются нарушения грамматической стороны речи.

Обобщая данные по обследованию пассивного и активного словаря, грамматической стороны речи, была составлена диаграмма (рис. 25), на которой можно увидеть уровень сформированности лексико-грамматической системы речи у каждого испытуемого.

Представленные данные на рисунке 26 (Прил. 1) помогают наглядно увидеть, что у всех обследуемых детей имеется нарушение лексико-грамматической системы речи.

Таким образом, можно сделать вывод, что у данных обследуемых детей имеется нарушение сформированности лексико-грамматической системы речи, которое является предпосылкой к овладению процессом чтения. Ограниченный словарь может привести к тому, что ребенок не понимает значение слов, поэтому искажает их, заменяет, пропускает. Недостаточная сформированность грамматической стороны речи приводит к ошибкам в словоизменении и словообразовании, управлении и согласовании слов между собой и в предложении. Все эти ошибки отражаются при чтении слов, предложений, текстов, поэтому с целью осознанного навыка чтения необходимо проводить коррекционную работу, направленную на развитие лексической и грамматической системы речи.

Результаты обследования чтения

Для исследования чтения были применены методические рекомендации, разработанные Н. М. Трубниковой [38]. Для определения готовности к усвоению чтения использовался альбом И. А. Смирновой [35].

Изучение чтения включало несколько проб: обследование усвоения

букв, исследование чтения слогов, слов, предложений и текста.

Обследование усвоения букв включало в себя четыре пробы, где испытуемому необходимо было назвать или найти указанные буквы. Обследование чтения слогов включало в себя четыре пробы, в которых предлагалось прочитать прямые, обратные слоги и слоги со стечением или с твердыми и мягкими согласными. Обследование чтения слов включало три пробы: прочитать слова различной звукослоговой структуры; прочитать и ответить на вопросы; прочитать и выполнить задание. Обследование чтения предложений включало две пробы, где необходимо было прочитать предложение и выполнить действие или найти соответствующую картинку к нему. Обследование текста предполагало чтение текста и его пересказ.

Результаты обследования чтения представлены в таблице 12 (Прил. 1).

Анализируя результаты, представленные в таблице 12, можно сделать вывод, что у всех детей имеются трудности при чтении слогов, слов и предложений.

По данным таблицы для наглядности были построены две диаграммы, показывающие средний балл по группе (рис. 1) и средний балл каждого испытуемого в отдельности (рис. 2).



Рис. 1. Результаты обследования чтения у младших школьников с ТНР (дизартрией) средний балл по группе

Анализируя результаты, можно сделать вывод, что у испытуемых детей большинство букв усвоены. Обследование чтения слогов, слов, предложений, текста сформированы недостаточно хорошо.

Наибольшие трудности дети испытывали при выполнении заданий, направленных на чтение слогов со стечением согласных и слов различной звукослоговой структурой.

При исследовании текста возникли сложности с пересказом, некоторым

требовалась помощь в виде наводящих вопросов.



Рис. 2. Результаты обследования чтения у младших школьников с ТНР (дизартрией) в баллах

Представленные данные на рисунке 28 помогают наглядно увидеть, что обследуемых можно условно разделить на три группы:

1 группа – дети с относительно сформированным навыком чтения: Александра, Вероника, Лев А. и Мария.

2 группа – дети, имеющие отдельные недостатки во время чтения слогов, слов, предложений: Алёша, Арсений.

3 группа – дети, имеющие выраженные недостатки в сформированности навыка чтения: Лев С., Полина, Алёша П. и Кристина.

Таким образом, во время исследования чтения никто из обследуемых детей не смог справиться с предъявляемыми заданиями правильно, что свидетельствует о том, что у всех детей имеются нарушения сформированности навыка чтения.

Результаты обследования зрительного восприятия, зрительной памяти, оптико-пространственного восприятия

Для исследования состояния психических функций, которые являются предпосылками овладения навыком чтения, были применены методические рекомендации, разработанные А. Н. Корневым, А. Р. Лурия, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго [14], [20], [34].

Изучение состояния зрительного восприятия включало несколько проб: узнавание, показ и называние цвета, размера и формы предмета, восприятие наложенных и узнавание недорисованных изображений.

Обследование зрительной памяти проверялось с помощью запоминания 10 картинок.

Для изучения оптико-пространственного восприятия было предложено

несколько проб: исследование понимания схемы тела, ориентировки на листе бумаги, понимания пространственных взаимоотношений между двумя предметами, понимания своего положения по отношению к окружающим предметам, графический диктант.

Результаты обследования зрительного восприятия, зрительной памяти, оптико-пространственного восприятия представлены в таблице 13 (Прил. 1).

Анализируя результаты, представленные в таблице 13, можно сделать вывод, что у всех детей имеются нарушения зрительного восприятия, зрительной памяти, оптико-пространственного восприятия.

По данным таблицы для наглядности были построены две диаграммы, показывающие средний балл по группе (Прил. 1, рис. 27) и средний балл каждого испытуемого в отдельности (Прил. 1, рис. 28).

Анализируя результаты, представленные в таблице 13 и на рисунке 27, можно сделать вывод, что у испытуемых наиболее развита зрительное (35%) и оптико-пространственное (37%) восприятие, хуже всего – зрительная память (28%).

Испытуемые очень хорошо знают цвета, различают размер и форму фигур. Были единичные ошибки, связанные с цветом и размером предметов.

Трудности дети испытывали при выполнении заданий, направленных на узнавание недорисованных изображений, запоминание 10 картинок, а также недостаточно хорошо развита ориентировка на листе бумаги.

Представленные данные на рисунке 28 помогают наглядно увидеть, что обследуемых можно условно разделить на три группы:

1 группа – дети с относительно сформированным зрительным и оптико-пространственным восприятием, зрительной памятью: Алёша Ц., Лев.

2 группа – дети, имеющие отдельные недостатки сформированности зрительного восприятия, зрительной памяти, оптико-пространственного восприятия: Кристина, Александра, Алёша П., Вероника.

3 группа – дети, имеющие выраженные недостатки в

сформированности психических процессов: Арсений, Лев С., Мария, Полина.

Таким образом, во время исследования зрительного и оптико-пространственного восприятия, зрительной памяти никто из обследуемых детей не смог справиться с предъявляемыми заданиями правильно, что свидетельствует о том, что у всех детей имеются нарушения данных психических процессов. Это в свою очередь влияет на формирование навыка чтения. Поэтому с целью профилактики дислексии необходимо проводить коррекционную работу, направленную на развитие психических функций.

ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 2

Обследование проводится на базе ГБОУ СО ЕШИ № 6. Эксперимент включает в себя обследование 10 детей с младшего школьного возраста.

Подводя итоги констатирующего эксперимента, можно сделать вывод, что у всех детей выявлены нарушения статической и динамической координации движений в общей и мелкой моторике. Наблюдается слабость сформированности двигательных функций нижней челюсти, губ и языка.

Обследование состояния звукопроизношения показало, что у девяти детей наблюдались нарушения в виде искажения и замены звуков, у 5 детей отмечено полиморфное нарушение звукопроизношения.

У всех испытуемых выявлено нарушение фонематических процессов, которое является одним из важных условий формирования навыка осознанного чтения. Фонематический слух нужен для связи буквы со звуком, а фонематическое восприятие – для анализа и синтеза при чтении, когда мы воспринимаем каждый звук по написанной букве.

Также у всех испытуемых имеется нарушение лексико-грамматической систем речи. При исследовании лексической стороны речи была выявлена потребность в проведении коррекционно-логопедических занятий, направленных на обогащение и активизацию номинативного, предикативного, адъективного словаря и словаря наречий.

При обследовании грамматической стороны речи были ошибки при преобразовании чисел имен существительных, при употреблении

уменьшительно-ласкательных суффиксов, необходимых для создания новых слов, а также образование одних частей речи от других.

Системный анализ полученных данных позволяет выделить следующие закономерности между сформированностью речи и другими психическими процессами, и наличием у обучающихся зрительного дефекта.

У обследуемых школьников младшего возраста были выявлены нарушения речи: дизартрия, ринофония и дисфония, которые имеются как самостоятельно, так и в сочетании между собой (дизартрия и дисфония; дизартрия и ринофония) и с нарушениями зрительного анализатора.

Нарушение зрительного анализатора влияет на полноценное восприятие окружающей действительности, пространственных отношений и овладение лексико-грамматической стороной и связной речью.

Выявленные во время обследования нарушения речевых и неречевых функций у испытуемых могут стать причиной появлению разных форм дислексии.

Недоразвитие оптико-пространственного восприятия и представлений, нарушение зрительного анализа и синтеза могут стать условием появления оптической дислексии у 3 испытуемых (Арсения, Льва С., Марии, Полины).

Трудности различения и узнавания акустически близких звуков, недоразвитие функций звукового анализа и синтеза могут оказаться причиной появления фонематической дислексии у шестерых обследуемых (Алёши П., Арсения, Кристины, Льва С., Марии, Полины).

Недоразвитие лексико-грамматической систем речи могут послужить фактором появления аграмматической дислексии у всех испытуемых.

Трудности звуко-слогового синтеза, бедный словарь могут стать причиной возникновения семантической дислексии у всех обследуемых.

Таким образом, можно сделать вывод, что с детьми необходимо проводить коррекционно-логопедическую работу, направленную на овладение навыком осознанного чтения.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

3.1. Основные принципы и этапы коррекционной работы по формированию навыка осознанного чтения у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

Дети с ТНР составляют отдельную группу лиц с нарушениями речи, обучение чтению которых в силу особенностей своего дефекта требует большого внимания и усилий. По мнению Е. Ф. Архиповой, Г. А. Каше, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной и других авторов, логопедическая работа по коррекции звукопроизношения, фонематических процессов, лексико-грамматической стороны речи будет способствовать как речевому развитию в целом, так и формированию навыка чтения. Поэтому для детей с ТНР необходима система грамотно организованной логопедической работы [31].

Для того чтобы добиться успешных результатов в процессе логопедической работы по коррекции ОНР у детей с ТНР, необходимо опираться на следующие принципы, разработанные Л. С. Выготским, П. Я. Гальпериным, Р. Е. Левиной, Д. Б. Элькониным:

1. *Этиопатогенетический принцип* предусматривает учет механизмов нарушения, выделение ведущих расстройств и соотношение неречевой и речевой симптоматики развития, необходимой для грамотно организованной коррекционной работы.

2. *Онтогенетический принцип* предполагает учет того, что психические функции развиваются последовательно в процессе онтогенеза.

3. *Принцип системности* подразумевает, что коррекция должна реализовываться в единстве всех ее элементов как единой функциональной системы.

4. *Принцип развития* означает последовательное усложнение заданий

и лексического материала в процессе логопедического воздействия.

5. Принцип учета ведущей деятельности возраста.

Ведущим видом деятельности в младшем школьном возрасте является учебная деятельность, благодаря которой процесс усвоения новых умений проходит для ребенка естественным путем.

6. Принцип дифференцированного подхода предусматривает учет не только причин, механизмов и симптоматики нарушения, но и индивидуальных и возрастных особенностей ребенка [3].

7. Принцип комплексности.

А. Н. Корнев считает, что причиной дислексии являются нарушения предпосылок интеллекта, когнитивная незрелость, языковая недостаточность, фрустрационные нарушения, соответствующие поведенческие реакции и собственно нарушения письменной речи. Поэтому для устранения данных расстройств необходим комплексный подход, который осуществляется группой специалистов: психиатром (невропатологом), психологом, логопедом и учителем [13, с. 158].

Проблемой изучения и устранения тяжелых нарушений речи занимались Е. Ф. Архипова, Л. В. Лопатина, Е. М. Мастюкова, О. В. Правдина, Н. В. Серебрякова, Т. Б. Филичева и другие. Благодаря их трудам было выявлено, что при псевдобульбарной дизартрии структура дефекта имеет фонетические расстройства, проявляющиеся в расстройстве звукопроизношения. Эти дефекты с трудом даются коррекции и оказывают негативное влияние на становление всех сторон речи [4].

Принимая во внимание структуру дефекта при дизартрии и доказательную базу исследования различных авторов, были выделены этапы и направления коррекционно-логопедической работы.

Первый этап – подготовительный.

Подготовительный этап состоит из следующих направлений:

I. Подготовка артикуляционного аппарата к формированию артикуляционных укладов.

Было выделено несколько этапов работы:

1. *Нормализация мышечного тонуса.*

На данном этапе осуществляется логопедический массаж мышц шеи, головы, периферического речевого аппарата (мышцы мягкого нёба, языка, губ, щёк). Проводится мимическая гимнастика для артикуляционной и мимической мускулатуры. Приемы логопедического массажа представлены в работах Е. Ф. Архиповой, Л. Д. Могучей, Т. А. Яньшиной [3].

2. *Нормализация мелкой моторики рук.*

Для развития и совершенствования мелкой моторики и выработки тонких точных движений в пальцах обеих рук рекомендуется провести массаж кистей рук и пальцевую гимнастику [15].

3. *Нормализация моторики артикуляционного аппарата.*

Учитывая структуру дефекта при дизартрии, личностные и возрастные особенности детей, проводят пассивную и активную артикуляционную гимнастику на данном этапе.

Целью пассивной артикуляционной гимнастики оказывается вовлечение в работу артикулирования ранее незадействованных групп мышц. Движения выполняются совместно с логопедом.

Целью активной артикуляционной гимнастики является закрепление кинестезий и совершенствование качества артикуляционных движений (ритмичность, правильность, переключаемость). Движения совершаются ребенком самостоятельно, но под контролем взрослого.

4. *Нормализация голоса.*

Работа на этом этапе предполагает реализацию упражнений, которые направлены на развитие тембра, силы, высоты голоса. Задания были использованы из работ И. И. Ермаковой, Л. В. Лопатиной [19].

5. *Нормализация речевого дыхания.*

Данный этап содержит упражнения по формированию длительного и более плавного выдоха. В работах Е. Ю. Румянцевой, Н. В. Серебряковой излагается последовательная работа по формированию просодики [3].

II. Формирование новых произносительных умений и навыков.

Опираясь на зрительный, слуховой, кинестетический анализаторы идет развитие основных артикуляционных укладов.

Реализуется систематическая работа по развитию и совершенствованию фонематических процессов. Т. Б. Волосовец, М. Ф. Фомичева советуют организовывать работу по формированию фонематических процессов, соблюдая следующие этапы:

1. Умение дифференцировать похожие звуки, слова по силе, высоте, тембру голоса.
2. Умение различать слова, схожие по звуковой наполняемости.
3. Умение дифференцировать слоги.
4. Умение различать фонемы русского языка.
5. Развитие навыков элементарного звукового анализа и синтез, которое предполагает формирование у ребенка умения определять последовательность звуков в слове, их место и количество, осуществлять звукобуквенный и звуко-слоговой анализ слов [11], [40].

В работах Е. М. Мастюкова, О. В. Правдина, Г. В. Чиркина описывается, что развитие фонематического восприятия необходимо начинать с распознавания гласных звуков в ряду гласных и анализа звукового ряда, которые состоят из 2 – 3 согласных фонем. Позже переходят к обучению умения воспроизводить сочетания из 2 – 3 слогов, повторять звуки, которые входят в слог, слово, и устанавливать последовательность звуков [39].

Л. В. Лопатина и Н. В. Серебрякова в своих трудах рекомендуют проводить коррекцию звуко-слогового анализа по следующим этапам:

- 1 этап – формирование восприятия речи на фонетическом уровне.
- 2 этап – формирование восприятия устной речи на фонологическом уровне (уточнение артикуляции звука с опорой на тактильное, слуховое и зрительное восприятие; выделение звука на фоне слога, слова) [19].

На втором этапе идет работа по установлению последовательности

устранения недостатков звукопроизношения. М. В. Ипполитова и Е. М. Мастюкова в своих работах описывают индивидуальный подход к исправлению нарушения звукопроизношения с учетом структуры артикуляционного дефекта и времени их возникновения в онтогенезе. Коррекцию дефектов звукопроизношения при дизартрии советуют начинать с тех групп звуков, артикуляционный уклад которых сформирован к произнесению этих звуков. При постановке нарушенных звуков применяют следующие приемы:

1. *По подражанию* – логопед показывает ребенку, как располагаются органы артикуляции при произнесении. Он просит ребенка сфокусировать его внимание на движениях органов артикуляционного аппарата (зрительный контроль) и звучании данной фонемы (слуховой контроль). Используют тактильно-вибрационные ощущения. Это формирует базу для осознанного воспроизведения ребенком конкретного звука речи.

2. *От опорного звука* – используют уже ранее поставленный звук как основу, к которой прикрепляется нужный, и все произносятся в связке.

3. *Механический способ* – используется, когда ребенку недостаточно слухового, зрительного, и тактильно-вибрационного контроля. Логопед с помощью вспомогательных средств (шпателя, зонда) помогает органам артикуляции ребенка принять соответствующее положение для произнесения определенного звука.

4. *Смешанный способ* основывается на совмещении всех предыдущих способов постановки звука.

При каждом способе постановки любого звука всегда используются словесные инструкции, слуховой, зрительный, тактильно-вибрационный контроль и опорные звуки. Выбор приема зависит от индивидуальных особенностей ребенка [3], [41].

Автоматизация звуков является обязательным этапом после постановки. Он очень длителен и трудоёмок. Т. Б. Филичева рекомендует автоматизировать звук в следующей последовательности: закрепление звука

в слогах (прямых, обратных, со стечением согласных), словах (в начале, в середине и в конце слова), предложениях, чистоговорках, стихах, рассказах и в разговорной речи. В лексическом материале должны быть исключены звуки, которые у ребенка еще не закрепились.

Р. И. Мартынова, Л. В. Мелихова, О. В. Правдина в своих работах обращают внимание на то, что этап автоматизации должен включать лексический материал разной сложности. Автоматизация звука осуществляется вначале с опорой на образец логопеда, а затем с опорой только на наглядность (картинки, схемы).

Последним направлением второго этапа является дифференциация смешиваемых звуков. Осуществляется дифференциация звуков по моторным и акустическим признакам, сначала изолировано, затем в слогах, словах, предложениях, чистоговорках, стихотворениях, рассказах и во фразовой речи. Г. В. Чиркиной был предложен оптимальный набор дифференцируемых фонем. Автор рекомендует проводить эту работу в 2 этапа. Требования к предъявлению лексического материала при дифференциации звуков аналогичны последовательности при автоматизации смешиваемых звуков [3].

III. Выработка коммуникативных умений и навыков.

На этом этапе формируют у ребенка навыки самоконтроля, и вводят звук в различных речевых ситуациях.

IV. Преодоление или предупреждение вторичных нарушений при дизартрии.

На этом этапе устраняют фонематические и лексико-грамматические нарушения. Методики, направленные на формирование и развитие данных нарушений у обучающихся младшего школьного возраста с ТНР, представлены в работах Н. С. Жуковой, Н. В. Серебряковой, Т. Б. Филичевой и других. Данными авторами установлено, что лексический материал необходимо подбирать по тематическому принципу в связи с тем, что именно так у детей появляется возможность максимально полно усвоить и запомнить

материал [41].

По мнению Н. В. Нищевой, развитие лексико-грамматического строя речи необходимо строить с опорой на перспективное планирование коррекционно-логопедической работы. Она предлагала постепенное усложнение материала по всем разделам лексических тем [36].

Т. Б. Филичева и Г. В. Чиркина в своих работах предлагали осуществлять коррекционно-логопедическую работу с использованием поэтапной системы развития речевой сферы [39].

V. Развитие зрительного восприятия, зрительной памяти, оптико-пространственного восприятия.

Основными направлениями работы на этапе являются: развитие познавательных процессов, совершенствование фонематических процессов, формирование и развитие графомоторных навыков, развитие связной речи. Все это является необходимым условием формирования навыка осознанного чтения [3].

Второй этап – формирование навыка осознанного чтения.

Формирование чтения происходит по закономерностям, устанавливающим последовательное и взаимосвязанное развитие всех сторон речевой системы (фонетической, фонематической, лексико-грамматической сторон), поэтому без подготовительного этапа работы будет затруднителен переход на второй.

На данном этапе происходит формирование навыка чтения, основных его качеств: правильности, беглости, сознательности, выразительности.

Формирование навыка чтения происходит последовательно и включает в себя три этапа: аналитический, синтетический и этап автоматизации. Данные этапы выделены советским психологом Т. Г. Егоров.

На основании этапов овладения навыком чтения Т. Г. Егоров выделяет четыре ступени: овладение звукобуквенными обозначениями, послоговое чтение, ступень развития синтетических приемов чтения и ступень синтетического чтения [9].

Формирование навыков чтения реализуется на индивидуальных логопедических занятиях, на фронтальных занятиях по развитию речи и произношения, на уроках обучения грамоте (в 1 классе), литературному чтению и грамматическом уроке по окружающему миру (со 2 класса).

Таким образом, на основании проведенного анализа по проблеме исследования можно говорить о том, что формирование навыка осознанного чтения у данной категории детей во многом зависит от проработанной системы коррекционной работы логопеда, включающей: развитие моторной сферы, фонематических процессов, коррекции звукопроизношения, лексико-грамматической систем речи и психических процессов.

3.2. Содержание логопедической работы по формированию навыка осознанного чтения у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

Формирующий эксперимент реализовывался с 03.10.2022 по 31.03.2023 года на базе ГБОУ СО ЕШИ № 6.

На основе проведенного констатирующего эксперимента и проанализированных методических рекомендаций определены основные направления работы, составлены индивидуальные и перспективные планы на каждого школьника по формированию навыка осознанного чтения у младшего школьника с ТНР. Было проведено 267 занятий по формированию навыка осознанного чтения.

Индивидуальные планы коррекционной работы для испытуемых представлены в приложении 3.

На основании анализа методической литературы таких авторов, как Е. Ф. Архипова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и результатов констатирующего эксперимента были выделены этапы логопедической работы по формированию навыка осознанного чтения у младших школьников с ТНР.

Были выделены следующие направления работы:

1. *Развитие моторной сферы:* развитие и совершенствование статической, динамической организации движений и ритмического чувства.

2. *Коррекция звукопроизношения:* постановка, автоматизация и дифференциация нарушенных звуков.

3. *Формирование и совершенствование фонематических процессов.*

3.1. Обучение опознанию, различению и выделению звуков в слогах, словах и предложениях:

- звуков [с]-[ш] у Алёши Ц., Алёши П., Вероники, Кристины, Льва А, Льва С., Полины;

- звуков [р]-[л] у Алёши Ц., Арсения, Алёши П., Кристины, Льва А, Льва С., Марии, Полины.

3.2. Обучение определению количества, места и последовательности звуков и слогов в слове.

4. *Работа с буквой:*

- формирование умения устанавливать связь звука с буквой;
- развитие графомоторных навыков;
- развитие буквенного гнозиса;
- формирование умения ориентироваться на листе бумаги;
- развитие пространственного восприятия, пространственных представлений, зрительно-пространственного анализа и синтеза.

5. *Развитие и совершенствование лексико-грамматической системы речи.*

5.1. Развитие и совершенствование лексической стороны речи, направленные на обогащение и активизацию словаря существительных, глаголов, прилагательных и наречий.

Развитие номинативного словаря по следующим темам:

1) «Строительный и специальный транспорт»: у Алёши Ц., Алёши П., Вероники, Кристины, Льва А, Льва С., Марии, Полины.

2) «Рыбы»: у Полины и Марии.

3) «Музыкальные инструменты»: у Алёши Ц., Алёши П., Арсения, Вероники, Кристины, Льва А, Льва С., Марии, Полины.

4) «Головные уборы»: у Алёши Ц., Арсения, Алёши П., Вероники, Кристины, Льва С., Марии, Полины.

5) «Профессии»: у Кристины, Льва С., Марии, Полины.

Расширять словарь прилагательных. Работа над образованием качественных прилагательных:

1) Обозначение качеств предмета по материалу, из которого сделан предмет: у Алёши Ц., Арсения, Алёши П., Вероники, Кристины, Льва С., Марии, Полины.

2) Обозначение качеств предмета по его назначению: у Алёши Ц., Арсения, Алёши П., Вероники, Кристины, Льва С., Марии, Полины.

Расширять словарь наречий:

1) Наречий времени: у Александры, Алёши Ц., Арсения, Алёши П., Вероники, Кристины, Льва С., Марии, Полины.

2) Наречий места: у Александры, Алёши Ц., Арсения, Алёши П., Вероники, Кристины, Льва С., Марии, Полины.

Работа над формированием системной лексики:

1) Подбор слов с противоположным значением к словам: у Арсения, Алёши П., Кристины, Льва С., Марии, Полины.

2) Подбор синонимов к словам: у Александры, Алёши Ц., Арсения, Алёши П., Вероники, Кристины, Льва С., Марии, Полины.

3) Подбор однокоренных слов к словам: у Александры, Алёши Ц., Арсения, Алёши П., Вероники, Кристины, Льва С., Марии, Полины.

5.2. Развитие и совершенствование грамматической стороны речи, направленные на развитие словообразования и словоизменение:

1) Образование падежных окончаний существительных: у Александры, Алёши Ц., Алёши П., Арсения, Кристины, Льва А., Льва С., Марии, Полины.

2) Образование префиксальных изменений глагольных форм: у Алёши Ц., Алёши П., Арсения, Вероники, Кристины, Льва А, Льва С.,

Марии, Полины.

3) Образование совершенного и несовершенного вида глаголов: у Александры, Алёши Ц., Алёши П., Арсения, Вероники, Кристины, Льва А, Льва С., Марии, Полины.

4) Образование имен существительных единственного и множественного числа в различных падежах: у Александры, Алёши Ц., Алёши П., Арсения, Вероники, Кристины, Льва А, Льва С., Марии, Полины.

5) Образование форм родительного падежа множественного числа существительных: у Александры, Алёши Ц., Алёши П., Арсения, Вероники, Кристины, Льва А, Льва С., Марии, Полины.

6) Преобразование единственного числа имен существительных во множественное: у Александры, Алёши Ц., Алёши П., Арсения, Вероники, Кристины, Льва А, Льва С., Марии, Полины.

7) Употребление предлогов: у Александры, Алёши Ц., Алёши П., Арсения, Вероники, Кристины, Льва А, Льва С., Марии, Полины.

8) Образование уменьшительной формы существительного: у Александры, Алёши Ц., Алёши П., Кристины, Льва С., Марии, Полины.

9) Образование прилагательных от существительных: у Алёши Ц., Алёши П., Арсения, Вероники, Кристины, Льва А, Льва С., Марии, Полины.

6. Формирование навыка осознанного чтения.

Для развития осознанности чтения применяется аналитическая работа с текстом, которая включает в себя следующих направлений:

- словарная работа – предварительное объяснение значения и многократное чтение незнакомых и малознакомых слов, образных языковых средств, введение их в самостоятельную речь детей;
- аналитическое чтение – разбор содержания прочитанного по вопросам учителя или учебника;
- обучение выделению темы (о чем или о ком текст) и основной мысли текста (что о нем говорится);
- обучение пересказу по вопросам, иллюстрации, картинному плану;

- творческие работы учащихся – рисование словесных картин к отрывкам текста; рисование иллюстраций, составление характеристик персонажей. устное или письменное составление отзывов о прочитанном.

На основании данных направлений были выделены формы работы:

1. Индивидуальные занятия по постановке звуков [с], [ш], [л], [р]:

- звука [с] – у Алёши П., Алеши Ц., Вероники, Кристины;
- звука [ш] – у Алёши П, Кристины, Льва А, Льва С., Полины;
- звука [р] – у Арсения, Алёши Ц., Алёши П., Кристины, Льва А., Льва С., Марии, Полины.

2. Индивидуальные занятия по автоматизации звуков [с], [ш], [л], [р]:

- звука [с] – у Алёши П., Алеши Ц., Вероники, Кристины, Льва С., Полины;
- звука [ш] – у Алёши П, Кристины, Льва А, Льва С., Полины;
- звука [л] – у Арсения, Алёши Ц., Алёши П., Кристины, Льва А., Льва С., Марии, Полины.
- звука [р] – у Арсения, Алёши Ц., Алёши П., Кристины, Льва А., Льва С., Марии, Полины.

3. Индивидуальные занятия по дифференциации звуков [с] – [ш], [р] – [л]:

- звуков [с] – [ш] – у Алёши Ц., Алёши П., Вероники, Кристины, Льва А., Льва С., Полины;
- звуков [л] – [р] – у Алёши Ц., Арсения, Алёши П., Кристины, Льва А., Льва С., Марии, Полины.

Примеры конспектов по постановке, автоматизации и дифференциации по нарушенным звукам представлены в приложении 5.

4. Фронтальные занятия по развитию лексико-грамматических средств языка.

5. Фронтальные занятия по развитию связной речи.

Для каждого направления коррекционной работы применены методические приемы и упражнения. Использовались работы

Е. Ф. Архиповой, В. В. Гербовой, Р. И. Лалаевой, Т. В. Львовой, Ю. Морозовой, Н. В. Серебряковой, Н. Э. Теремковой и других авторов.

Примеры заданий представлены в приложении 4.

Примеры конспектов по развитию лексико-грамматических средств языка, связной речи представлены в приложении 6.

Данные направления работы реализуются на индивидуальных логопедических занятиях, на фронтальных занятиях по развитию речи и произношения, на уроках обучения грамоте (в 1 классе), литературному чтению и грамматическом уроке по окружающему миру (со 2 класса).

На уроках обучения грамоте дети знакомятся с буквами, учатся читать слоги, слова и предложения с новыми звуками и буквами, самостоятельно составлять и прочитывать их. Используется чтение слоговых таблиц, дорожек, многочтение, чтение с дополнительного материала, чтение с выполнением различных заданий. Вся эта работа способствует формированию и развитию техники чтения, предупреждению ошибок, а также выработке навыка осознанного чтения.

На уроках литературного чтения (2-4 классы) идёт систематическая работа по закреплению и совершенствованию навыков чтения у обучающихся.

На уроках по окружающему миру осуществляется работа с деформированным текстом, предложением, работа со словосочетанием. Дети учатся письменно отвечать на вопросы, составлять рассказы по картинам, серии картин.

Примеры уроков по формированию навыка осознанного чтения представлены в приложении 6.

Был составлен календарно-тематический план фронтальных и индивидуальных занятий, направленный на формирование навыка осознанного чтения. Календарно-тематическое планирование фронтальных и индивидуальных занятий представлено в приложении 5.

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

Контрольный эксперимент реализовывался с 03.04.2023 по 17.04.2023 года на базе ГБОУ СО ЕШИ № 6.

Цель контрольного эксперимента – оценка эффективности проведенной логопедической работы по формированию навыка осознанного чтения у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в начальной школе.

Результаты контрольного эксперимента сравнивались с результатами констатирующего эксперимента. Для этого была использована та же методика, что и на констатирующем этапе. Система оценки работ осталась прежней. Результаты обследования чтения во время контрольного эксперимента представлены в таблице 24 (Прил. 6).

По данным таблицы для наглядности были построены две диаграммы, показывающие средний балл по группе (рис. 3) и средний балл каждого испытуемого в отдельности (рис. 4).

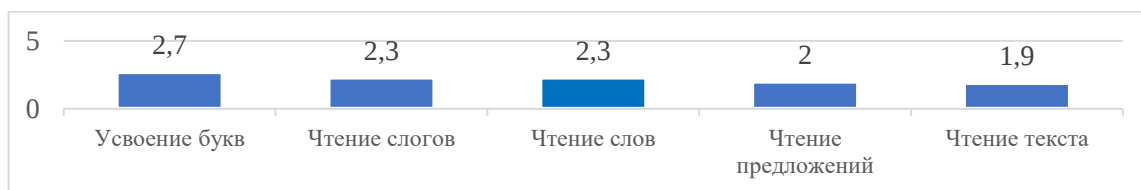


Рис. 3. Результаты обследования чтения у младших школьников с ТНР (дизартрией) средний балл по группе

Анализируя результаты, можно сделать вывод, что у испытуемых детей большинство букв усвоены.

Наибольшие трудности дети испытывали при выполнении заданий, направленных на чтение слогов со стечением согласных и слов различной звукослоговой структурой. При исследовании текста возникли сложности с пересказом, некоторым требовалась помощь в виде наводящих вопросов.

Результаты обследования чтения во время контрольного эксперимента на каждого испытуемого представлены на рисунке 4.

Анализируя данные на рисунке 4, можно наглядно увидеть, что обследуемых можно условно разделить на две группы:



Рис. 4. Результаты обследования чтения у младших школьников с ТНР (дизартрией) в баллах

1 группа – дети с относительно сформированным навыком чтения. Эту группу составили испытуемые, которые при обследовании показали самые лучшие результаты: Лев А., Александра, Вероника, Арсений, Алексей, Мария.

2 группа – дети, имеющие отдельные недостатки во время чтения слогов, слов, предложений. Эту группу составили испытуемые, которые показали средние результаты при обследовании: Полина, Лев С., Кристина, Алёша П.

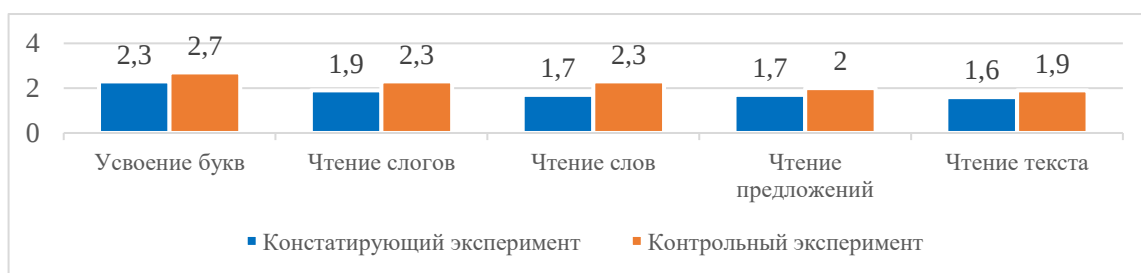


Рис. 5. Сравнительный анализ результатов обследования чтения у младших школьников с ТНР (дизартрией) средний балл по группе

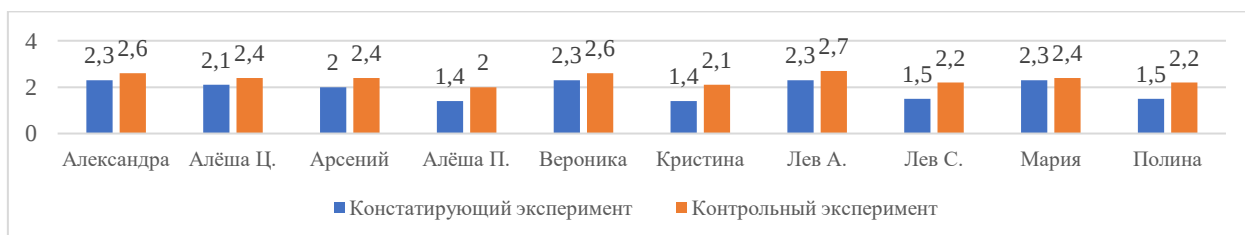


Рис. 6. Сравнительный анализ результатов обследования чтения у младших школьников с ТНР (дизартрией) в баллах

Результаты обследования, приведенные на рисунках 5 и 6, помогают нам увидеть, что во время контрольного эксперимента дети допускали меньше ошибок при выполнении заданий.

Качественный анализ данных позволяет сделать вывод, что обучающиеся усвоили большинство букв, значительно улучшилось чтение

слов различной звукослоговой структуры. Дети могут самостоятельно прочитать предложение и выполнить действие или найти соответствующую картинку к нему. Обучающиеся способны прочитать текст самостоятельно и пересказать по плану или сюжетным картинкам.

Анализируя результаты, констатирующего и контрольного экспериментов можно увидеть качественные и количественные показатели, которые демонстрируют динамику коррекционно-логопедического процесса.

Если во время констатирующего эксперимента обучающиеся находились на ступени овладения звукобуквенными обозначениями и слоговым чтением, то контрольный эксперимент показал, что учащиеся находятся на ступени слогового чтения и становления целостных приемов восприятия.

Обследование понимания прочитанного показало, что половина обучающихся способны самостоятельно пересказать текст без наводящих вопросов.

На основе полученных результатов контрольного эксперимента, направленных на выявление особенностей сформированности навыка осознанного чтения у обучающихся младших классов, выявлено улучшение количественных и качественных показателей после проведённой коррекционной работы. Из этого следует, что нами были выбраны правильные направления работы, и логопедическая работа по формированию навыка осознанного чтения у младших школьников с ТНР была эффективной.

ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 3

На основании анализа методической литературы таких авторов, как Е. Ф. Архипова, Г. А. Каше, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, результатов и выводов констатирующего эксперимента были рассмотрены принципы и описаны этапы логопедической работы по формированию навыка осознанного чтения младших школьников с ТНР.

Данные направления работы реализуются на индивидуальных

логопедических занятиях, на фронтальных занятиях по развитию речи и произношения, на уроках обучения грамоте (в 1 классе), литературному чтению и грамматическом уроке по окружающему миру (со 2 класса).

Для каждого ребенка был разработан индивидуальный перспективный план коррекционной работы. С учётом анализа и выводов констатирующего эксперимента, возраста и личностных особенностей детей были отобраны приемы и упражнения для организации коррекционной работы.

Был составлен календарно-тематический план фронтальных и индивидуальных занятий, направленный на формирование навыка осознанного чтения. Разработаны индивидуальные и подгрупповые коррекционно-логопедические занятия, уроки по обучению грамоте, литературному чтению и грамматическому уроку по окружающему миру.

Был проведен контрольный эксперимент, направленный на оценку эффективности проведенной логопедической работы по формированию навыка осознанного чтения у младших школьников с ТНР в начальной школе.

На основе полученных результатов контрольного эксперимента, направленных на выявление особенностей сформированности навыка осознанного чтения у обучающихся младших классов, выявлено улучшение количественных и качественных показателей после проведенной коррекционной работы. Из этого следует, что нами были выбраны правильные направления работы, и логопедическая работа по формированию навыка осознанного чтения у младших школьников с ТНР была эффективной.

Таким образом, на основании проведенного анализа по проблеме исследования можно говорить о том, что формирование навыка осознанного чтения у данной категории детей во многом зависит от проработанной системы коррекционной работы логопеда, включающей: развитие моторной сферы, фонематических процессов, коррекции звукопроизношения, лексико-грамматической систем речи и психических процессов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основании анализа научно-методической литературы было выявлено, что чтение – это сложный психофизиологический процесс, в ходе которого участвуют зрительный, речедвигательный и речеслуховой анализаторы.

Формирование навыка чтения, которое реализуется в процессе длительного и целенаправленного обучения, происходит в несколько этапов (Т. Г. Егоров): ступень овладения буквенными обозначениями, ступень слога-аналитического чтения, становление синтетических приемов чтения и синтетическое чтение.

Была дана психолого-педагогическая характеристика младших школьников с ТНР, описаны показатели сформированности навыка чтения у данной категории детей. Анализ литературы показал, что понятие «ТНР» включает различные виды речевой патологии, которые требуют дифференцированных подходов к их коррекции и выбору методов обучения.

Нами было проведено констатирующее обследование, направленное на выявления уровня сформированности навыка осознанного чтения у младших школьников с ТНР на базе ГБОУ СО ЕШИ № 6. В ходе эксперимента было обследовано 10 детей с дизартрией младшего школьного возраста.

Обследование состояния звукопроизношения показало, что у одного испытуемого не выявлено нарушений произношения звуков, у девяти детей наблюдались дефекты в виде искажения и замены звуков, у 5 детей отмечено полиморфное нарушение звукопроизношения.

У всех испытуемых выявлено нарушение фонематических процессов, лексико-грамматической систем речи. При исследовании лексической стороны речи была выявлена потребность в проведении коррекционно-логопедических занятий, направленных на обогащение и активизацию номинативного, предикативного, адъективного словаря и словаря наречий.

При обследовании грамматической стороны речи были ошибки при преобразовании единственного числа имен существительных во множественное, при употреблении уменьшительно-ласкательных суффиксов для образования новых слов, а также при образовании прилагательных от существительных и образовании сложных слов.

У обследуемых школьников младшего возраста были выявлены нарушения речи: дизартрия, ринофония и дисфония, которые имеются как самостоятельно, так и в сочетании между собой (дизартрия и дисфония; дизартрия и ринофония) с нарушениями зрительного анализатора.

Нарушение зрительного анализатора влияет на полноценное восприятие окружающей действительности, пространственных отношений и овладение лексико-грамматической стороной и связной речью.

Выявленные во время обследования нарушения речевых и неречевых функций у испытуемых могут стать причиной появлению разных форм дислексии (семантической, аграмматической, фонематической и оптической).

Для формирования навыка осознанного чтения и с целью профилактики дислексии была проведена коррекционно-логопедическая работа.

На основании анализа методической литературы таких авторов, как Е. Ф. Архипова, Г. А. Каше, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, результатов констатирующего эксперимента были описаны принципы и выделены этапы логопедической работы по формированию навыка осознанного чтения младших школьников с ТНР: развитие моторной сферы, коррекция нарушений звукопроизношения, формирование и совершенствование фонематических процессов, работа с буквой, развитие, совершенствование лексико-грамматической системы речи, формирование навыка осознанного чтения.

Данные направления работы реализуются на индивидуальных логопедических занятиях, на фронтальных занятиях по развитию речи

и произношения, на уроках обучения грамоте (в 1 классе), литературному чтению и грамматическом уроке по окружающему миру (со 2 класса).

Для каждого ребенка был составлен индивидуальный перспективный план коррекционной работы. С учётом анализа и выводов констатирующего эксперимента, возраста и индивидуальных особенностей детей были подобраны методические приемы и упражнения для проведения коррекционной работы.

Был составлен календарно-тематический план фронтальных и индивидуальных занятий, направленный на формирование навыка осознанного чтения. Разработаны индивидуальные и подгрупповые коррекционно-логопедические занятия, уроки по обучению грамоте, литературному чтению и грамматическому уроку по окружающему миру.

Был проведен контрольный эксперимент, направленный на оценку эффективности проведенной логопедической работы по формированию навыка осознанного чтения у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в начальной школе.

На основе полученных результатов контрольного эксперимента, направленных на выявление особенностей сформированности навыка осознанного чтения у обучающихся младших классов, выявлено улучшение количественных и качественных показателей после проведенной коррекционной работы. Из этого следует, что нами были выбраны правильные направления работы и логопедическая работа по формированию навыка осознанного чтения у младших школьников с ТНР была эффективной.

Таким образом, на основании проведенного анализа по проблеме исследования можно говорить о том, что формирование навыка осознанного чтения у данной категории детей во многом зависит от проработанной системы коррекционной работы логопеда, включающей следующие направления: развитие моторной сферы, фонематических процессов, коррекции звукопроизношения, лексико-грамматической систем речи

и психических процессов.

По материалам исследования были написаны две статьи:

1. «Особенности организации коррекционно-логопедической работы у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи» (электронное периодическое издание «Педагогический мир» (Москва, 26 июня 2022 г.).

2. «Формирование навыка осознанного чтения у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи» (заочное участия в XVIII Международной научно-практической конференции «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза» памяти профессора В. В. Коркунова).

Материалы исследования были представлены в очном формате на мастер-классе «Профилактика и коррекция нарушений письменной речи» в рамках XVIII Международной научно-практической конференции «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза» памяти профессора В. В. Коркунова.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алмазова А. А., Селиверстов В. И. Русский язык в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. М., 2010. 374 с.
2. Аксенова А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. М., 2004. 316 с.
3. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М., 2008. 254 с.
4. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей. М., 2006. 319 с.
5. Винарская Е. Н. Дизартрия. М., 2006. 141 с.
6. Волкова Г. А. Логопедическая ритмика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М., 2002. 272 с.
7. Грибова О. Е. Современные подходы к коррекционно-образовательному процессу в школе для детей с ТНР. М., 2003. 126 с.
8. Егоров Т. Г. Очерки психологии обучения детей чтению. М., 1953. 144 с.
9. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения. М., 1953. 263 с.
10. Жихарева Ю. Б. Домашняя тетрадь для логопедических занятий с детьми. Выпуск 3. М., 2021. 120 с.
11. Зернова Л. П., Шашкина Г. Р., Зимина И. А. Логопедическая работа с дошкольниками. М., 2003. 240 с.
12. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. М., 2008. 279 с.
13. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методич. пособие. М., 1997. 252 с.
14. Корнев А. Н. Системный анализ психического развития детей с недоразвитием речи. СПб., 2006. 515 с.
15. Краузе Е. Н. Логопедический массаж. Артикуляционная гимнастика : практическое пособие. М., 2014. 80 с.
16. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах.

М., 1999. 221с.

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

18. Левина Р. Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияния на овладение письмом. М., 2003. 126 с.

19. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. Спб., 2000. 192 с.

20. Лурия А. Р. Письмо и речь : нейролингвистические исследования : учебное пособие для студ. психол. фак. М., 2002. 352 с.

21. Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах, М., 2007. 348 с.

22. Мартынова Р. И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрий и функциональной дислалией, М., 1975. 91 с.

23. Мастюкова Е. М., Ипполитова М. В. Нарушение речи у детей с ДЦП : учебное пособие. М., 1985. 203 с.

24. Микляева Ю. Логопедический массаж и гимнастика. Работа над звукопроизношением. М., 2010. 86 с.

25. Назарова Е. В. Особенности фонетической стороны речи у детей с дизартрией. Ижевск, 2008. 150 с.

26. Парамонова, Л. Г. Логопедия для всех. Спб., 2009. – 370 с.

27. Правдина О. В. Логопедия : учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. - М., 1973. 272 с.

28. Рамзаева Т. Г., Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах. М., 1979. 431 с.

29. Российская Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. М., 2004. 240 с.

30. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. М., 2005. 400 с.

31. Садовникова И. Н. Нарушения письменной речи и их

преодоление у младших школьников. М., 1997. 184 с.

32. Сальникова Т. П. Методика обучения грамоте. Воронеж, 1996. 190 с.

33. Селиверстова В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда. М., 1997. 400 с.

34. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М., 2008. 474 с.

35. Смирнова И. А. Логопедический альбом №5 для обследования способности к чтению и письму. СПб, 2012. 64 с.

36. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. М., 2016. 388 с.

37. Степова О. В. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов, имеющих тяжёлые нарушения речи. М., 2016. 146 с.

38. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учебно-методическое пособие. Екатеринбург, 1998. 51 с.

39. Филичева Т. Б, Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М., 1989. 223 с.

40. Фомичева М. Ф. Волосовец Т. В., Кутепова Е. Н. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению. М., 2002. 200 с.

41. Фомичева Ф. М. Воспитание у детей правильного звукопроизношения. М., 1989. 239 с.

42. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения : нарушение и восстановление. М., 1997. 256 с.

43. Чиркина Г. В. Основы логопедической работы с детьми. М., 2003. 240 с.

44. Шаховская С. Н., Лалаева Р. И. Логопатофизиология: учеб. пособие для студентов. М., 2011. 126 с.

45. Baghai R. L. Acoustic Effects of Speech Impairment. UK, 2013. 70 с.

46. Vagayceva L. Determination of Violations of Written Speech in Spelling Tests of Younger Schoolchildren. Primary Education, 2019. 40 с.