

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Коррекция дислексии у младших школьников с общим недоразвитием
речи 3 уровня и псевдобульбарной дизартрией**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой логопедии и клиники
дизонтогенеза
к.п.н., доцент И. А. Филатова

Исполнитель:
Миронова Татьяна Сергеевна
обучающийся БЛ-41 группы
очного отделения

Дата

Подпись

Подпись

Научный руководитель:
Ярош Елена Александровна
к.п.н., доцент

Подпись

СОДЕЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ И КОРРЕКЦИИ ДИСЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР 3 УРОВНЯ ПРИ ДИЗАРТРИИ.....	8
1.1. Психофизиологические предпосылки становления процесса чтения в онтогенезе.....	8
1.2. Характеристика форм дислексии и классификация специфических ошибок чтения у младших школьников.....	13
1.3. Психолого – педагогическая характеристика младших школьников с ОНР 3 уровня при псевдобульбарной дизартрии.....	18
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЯВЛЕНИЙ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ.....	24
2.1. Основные принципы, цели, задачи констатирующего эксперимента.	24
2.2. Методика логопедического исследования нарушений чтения у младших школьников.	28
2.3. Особенности проявления специфических нарушений чтения у младших школьников с ОНР 3 уровня при псевдобульбарной дизартрии..	41
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ДИСЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР 3 УРОВНЯ ПРИ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ.....	51
3.1. Основные принципы, цели, задачи логопедической коррекции дислексии у младших школьников с ОНР 3 уровня при псевдобульбарной дизартрии.....	51
3.2. Содержание логопедической работы по коррекции дислексии у младших школьников с ОНР 3 уровня при псевдобульбарной дизартрии...	53

3.3. Результаты контрольного исследования по определению эффективности логопедической работы по коррекции дислексии у младших школьников с ОНР 3 уровня при псевдобульбарной дизартрии...	58
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	63
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	65

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Исследование и коррекция нарушения чтения в начальных классах в общеобразовательной школе увеличивается с большой скоростью. Это подтверждает рост количества обучающихся с нарушением чтения, часть встречаемой дислексии в обществе. Компьютерное обучения, долгое нахождение обучающихся в интернете, выполнение домашнего задания с помощью интернет-порталов негативно влияет на формирование правильного чтения.

Диагностический процесс проблемы дислексии разработали Л. Г. Кобзарева и Т. И. Кузьмина («Ранняя диагностика нарушения чтения и его коррекция») [14], Н. Л. Белопольская предложила экспресс-методику определения навыков чтения, счета и письма детей на момент поступления в школу. Р. И. Лалаева и Л. В. Венедиктова (2004) разработали методику диагностики нарушения чтения и письма у младших школьников.

Нейропсихологические методики обследования чтения разработаны И. Ф. Марковской; Л. С. Цветковой; Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. Коррекционный аспект проблемы преодоления нарушений чтения представлен в работах Р. Е. Левиной, Р. И. Лалаевой, И. Н. Садовниковой, М. Н. Русецкой, Г. Г. Мисаренко и др.

Разные взгляды и подходы авторов о происхождении нарушений чтения и авторские издания, посвященные изучению и преодолению дислексии, вызывает интерес к проблеме о нарушении чтения, и устанавливает ее сущность.

Важность работы определяется тем, что главной проблемой обучающихся в начальных классов является спад интереса к книге, тем самым вызывает проблемы в устной, письменной речи обучающихся, появление многочисленных ошибок чтения. На данный момент, когда происходит увеличение запросов к начальному обучению, проявляются психолого-педагогические проблемы, связанных с обучением обучающихся к

учебному процессу. Результат обучающегося в учебном процессе зависит его готовностью к ней. Для обучающихся в начальной школе с речевыми расстройствами решение данных проблем имеет большая ценность, ведь данные проблемы могут стать причинами социальной дезадаптацией.

Нарушение в речевой деятельности, не усвоение чтения, отражается в развитие у обучающихся сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Нарушается смысловая, логическая память, у обучающихся падает уровень вербальной памяти, отклоняется от нормы эффективность усвоения. Обучающиеся не запоминают трудные речевые конструкции, элементы и последовательность заданий.

Таким образом, необходимо определить наиболее эффективные способы и средства по преодолению дислексии у детей младшего школьного возраста с ОНР 3 уровня и псевдобульбарной дизартрией.

Объект исследования – речевые и неречевые предпосылки развития процесса чтения у младших школьников с ОНР 3 уровня при дизартрии.

Предмет исследования – процесс коррекционно логопедической работы по преодолению дислексии у детей младшего школьного возраста с ОНР 3 уровня и псевдобульбарной дизартрией.

Целью исследования является изучение сформированности психофизиологической базы процесса чтения и содержание коррекционно логопедической работы по преодолению дислексии у детей младшего школьного возраста с ОНР 3 уровня при псевдобульбарной дизартрией.

Задачи:

1) Изучить специальную научную теоретическую и практическую литературу по проблеме исследования технологий и способов логопедической коррекции различных проявлений дислексии у младших школьников с дизартрией.

2) Охарактеризовать речевые и неречевые функции младших школьников с общим недоразвитием речи 3 уровня при дизартрии.

3) Организовать и оценить результаты констатирующего эксперимента по исследованию проявлений нарушения чтения у младших школьников с ОНР III уровня и дизартрией.

4) Разработать содержание логопедической работы для преодоления дислексии у младших школьников с ОНР III уровня и дизартрией.

5) Выявить характер динамики и эффективность проделанной коррекционно логопедической работы по устранению дислексических ошибок у младших школьников с ОНР 3 уровня при дизартрии.

Методы исследования:

1) Анализ научно теоретической и методологической литературы по проблеме исследования.

2) Организация и проведения констатирующего, формирующего, обучающего эксперимента.

3) Методы обработки данных.

Теоретико-методологическую основу исследования составили основные труды, посвященные вопросам исследования дислексии у детей, и трудностям протекания этого процесса (Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева Р. С. Левина, Р. И. Лалаева и др.). Как показали исследования Л. Ф. Спириной, Т. Б. Филичевой, Р. И. Лалаевой, Б. Г. Ананьева навыки чтения у детей формируется медленно, и происходит сложный процесс для освоения чтения; положения о единстве речевого и психического развития (Л. С. Выгодский, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия и др.); положения о системной организации высших психических функций (А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова и др.); положение специальной психологии и педагогики, раскрывающие различные аспекты познавательно-речевого развития и представления о структуре речевого дефекта (Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Г. В. Чиркина и др.).

Практическая значимость исследования: состоит в возможности использования его результатов при усовершенствовании методов и приемов преодоления трудностей в овладении чтением детьми в условиях школьного обучения.

База исследования: экспериментальная часть работы проводилась на базе ГКОУСО "Екатеринбургская школа – интернат №6, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы", в исследовании принимали участие 10 обучающихся.

Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложения.

В первой главе выполнен анализ теоретических источников по проблеме исследования, дана психофизиологическая характеристика процесса чтения, форм дислексии и классификация специфических ошибок чтения у младших школьников, а так же представлена клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с ОНР 3 уровня при псевдобульбарной дизартрии.

Во второй главе представлена организация и результаты констатирующего исследования, в том числе описана организация и методика обследования нарушений чтения и выявления специфических нарушений чтения у младших школьников с ОНР 3 уровня при псевдобульбарной дизартрии.

В третьей главе представлена программа коррекции дислексии, описаны теоретические основы формирующего обучающего исследования, раскрыты результаты контрольного исследования младших школьников с ОНР 3 уровня при псевдобульбарной дизартрии.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ И КОРРЕУЦИИ ДИСЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР 3 УРОВНЯ ПРИ ДИЗАРТРИИ

1.1. Психофизиологические предпосылки становления процесса чтения в онтогенезе

«Чтение – сложный психофизиологический процесс. В его акте принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. В основе его процесса, как пишет Б. Г. Ананьев, лежат "сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем"» [2].

Т. Г. Егоров отмечает, психофизиологические механизмы проявляются у чтения наиболее трудным процессом, по сравнению с устной речью, и оно не может рассматриваться без взаимодействия письменной и устной речи [5].

Б. Г. Ананьев утверждает, начальный этап чтения происходит со зрительного анализатора, различения и узнавания букв. Следующий этап чтения обучающим нужно сопоставить буквы с их фонемами, и после этого этапа происходит оречевление звуков, слов, и далее чтение. После того как обучающий воспроизвел слова прочитанного идет работа над пониманием прочитанного. В этой цепочке механизма чтения отмечаются главные операции: первая техническая – это совокупность зрительного начертания фонем с его оречевлением, и вторая смысловая – это главная часть в процессе чтение, т.е. понимание. Данные стороны (техническая и смысловая) должны в норме взаимодействовать неразрывно. Понимание зависит от восприятия прочитанного. Б. Г. Ананьев показывает, что, процесс зрительного восприятия испытывает на себе влияние смыслового содержания ранее прочитанного. В ходе чтения совершеннолетние обучающиеся понимают только цель, значение

читаемого, а психофизиологические действия, выполняются бессознательно, на механическом уровне [2].

Тем ни менее, отработанные до автоматизма данные действия в период подготовке к школе считаются трудными. Трудность технической стороны процесса чтения выражается при рассмотрении глазами читающего [18].

Понимание текста, т. е. в момент чтения, совершается в период фиксации, приостановки взгляда на предложении. В момент передвижении глаз по тексту, текст читаемым не фиксируется как осмысленным. Свидетельствует продолжительностью удержание глаз на тексте [18].

В ходе чтения обучающиеся совершают остановки более в 15 раз дольше времени движения глаз по предложению. Помимо этого, при изменении требований к чтению, при усложнении слов и продолжительность фиксаций происходят перемены, во время передвижение глаз от одного слова к другому остается тем же [18].

Число пауз в предложении не повторяются, они разные, паузами не являются количество словосочетаний или букв в предложении, удержание взгляда может быть между словами, и в самом слове. Число пауз варьируется от некоторых правил: от структуры слова, от того, насколько оно знакомо, употребляется в прямом или в переносном смысле и т. д. [2].

Известный советский психолог Т. Г. Егоров выделяет 4 стадии формирования навыка чтения:

- 1) овладение звукобуквенными обозначениями,
- 2) послоговое чтение,
- 3) ступень становления синтетических приемов чтения,
- 4) ступень синтетического чтения.

Данные ступени являются уникальными, качественными особенностями, определенной психологической структурой, своими трудностями, задачами и приемами овладения [5].

1) Овладения звукобуквенными обозначениями. Данная ступень занимает весь добукварный и букварный период. Вместе с тем психологическая

структура этого процесса в добукварный период и в начале букварного будет иная, чем в его конце [5].

Трудное усвоение звукобуквенных обозначений начинается с понимания фонемной стороны речи, с различения и выделения звуков речи. После этого изучаются буквы, обозначающие звуки. Т. Г. Егоров, понимая этот механизм усвоения звукобуквенными обозначениями, утверждал, буква правильно и успешно усваивается, в следующих случаях:

а) когда обучающиеся различают фонемы в речевом потоке, т. е. когда есть представление о внешнем облике, правильном произношении фонемы и когда не сливается фонема ни по акустическим, ни артикулярным признакам. Усвоение буквы в этом случае происходит замедленно, за буквой не устанавливается определенного звучания [5];

б) когда у обучающихся есть образ об обобщенной фонеме речи. Слова, словосочетания в речи и фонемы, произнесенные отдельно, не равны и не едины. Фонема речи владеет физическими качествами, установленными свойствами как наиболее главными для родного языка, так и незначимыми (И. Бодуэн де Куртенэ, Л. В. Щерба и др.). Один и тот же звук в потоке речи звучит по-разному в зависимости от положения в слове и от характера соседних звуков [5].

Чтобы дифференцировать изучаемую букву от всех других букв, в том числе и похожих по написанию, нужно произвести, зрительный анализ буквы из каких элементов графически она состоит [5].

Время для усвоения зрительного образа буквы происходят также на основе возможности зафиксировать и воспроизводить в памяти зрительные объекты. Любое действие по узнаванию буквы, совершается при слиянии непосредственно воспринятого оптического объекта с пониманием о нем [2].

Усвоив букву, обучающийся читает слоги и слова с ней. Однако в процессе чтения слога единицей зрительного восприятия на этой ступени является буква. Обучающиеся сначала воспринимают первую букву слога, соотносит ее со звуком, затем – вторую букву, затем синтезирует их в единый

слог. Таким образом, в этот период читающий зрительно воспринимает сразу не целое слово или слог, а лишь отдельную букву, т. е. зрительное восприятие является побуквенным [5].

Т. Г. Егоров отмечает, темп чтения на этой ступени очень медленный. Простые слоги (ма, ра) читаются быстрее, чем слоги со стечением согласных (ста, кра) [5].

Процесс понимания читаемого характеризуется определенными особенностями. Так, понимание читаемого отдалено во времени от зрительного восприятия слова. Относительно редкими у опытных чтецов являются регрессии, т. е. возвращения назад с целью уточнения ранее воспринятого слова. Осознание слова осуществляется лишь после того, как читаемое слово произнесено вслух. Но прочитанное слово не всегда сразу осознается, т. е. соотносится со знакомым словом устной речи. Поэтому ребенок, чтобы узнать прочитанное слово, часто повторяет его [5].

Т. Г. Егоров наблюдает, особенности и при чтении предложения. Так, каждое слово предложения читается изолированно, поэтому понимание предложения, связь отдельных слов в нем происходит с большим трудом.

В процессе чтения слов и предложений почти не используется смысловая догадка. На этой ступени догадка имеет место лишь при чтении конца слова и определяется не ранее прочитанным, а лишь предыдущей его частью [5].

2) Следующая ступень, которую выделил Т. Г. Егоров, это слоговое чтение. На этой ступени узнавание букв и слияние звуков в слоги осуществляется без затруднений. Слоги в процессе чтения довольно быстро соотносятся с соответствующими звуковыми комплексами. Единицей чтения, таким образом, является слог [5].

Обучающийся читает слово по составляющим его частям, т. е. по слогам, затем объединяет слоги в слово, и лишь затем осмысливает прочитанное [5].

Т. Г. Егоров делает вывод, на этой ступени еще остается трудность синтеза, объединения слогов в слово, особенно при чтении длинных и трудных

по структуре слов, трудность в установлении грамматических связей между словами в предложении [5].

3) Ступень, выделенная Т. Г. Егоровым – становление целостных приемов восприятия. Она является переходной от аналитических к синтетическим приемам чтения. На этой ступени простые и знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и трудные по своей звуко-слоговой структуре читаются еще по слогам [5].

На этой ступени значительную роль играет смысловая догадка. Опираясь на смысл ранее прочитанного и будучи не в состоянии быстро и точно проконтролировать ее с помощью зрительного восприятия, ребенок часто заменяет слова, окончания слов, т. е. у него наблюдается угадывающее чтение. В результате угадывания происходит резкое расхождение прочитанного и напечатанным, появляется большое количество ошибок [5].

4) Последняя «стадия», выделяемая Т. Г. Егоровым – ступень синтетического чтения, характеризуется целостными приемами чтения: словами, группами слов. Техническая сторона чтения теперь уже не затрудняет чтеца. Главная задача осмысливание читаемого текста. Процессы осмысливания содержания превалируют над процессами восприятия. На этой ступени чтец осуществляет не только синтез слов в предложении, как на предыдущем этапе, но и синтез фраз в едином контексте. Смысловая догадка определяется не только содержанием прочитанного предложения, но и смыслом и логикой всего рассказа. Редкими являются ошибки при чтении, так как догадка контролируется достаточно развитым целостным восприятием. Темп чтения довольно быстрый [5].

Главными требованиями хорошего усвоения навыком чтения являются: формирование устной речи, фонетико-фонематической ее стороны (произношения, слуховой дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза), лексико-грамматического анализа и синтеза, лексико-грамматического строя, высокое формирование пространственных представлений, зрительного анализа [5].

К. Лонай, М. Куцем считают, что нарушения чтения не являются изолированным нарушением, а представляют собой только один из симптомов, с которым ассоциируются нарушения устной речи, моторики, пространственной ориентации. В основе всех этих нарушений, как указывает М. Куцем, лежит расстройство той области мозговой коры, где происходит синтез слуховых и зрительных возбуждений. К. Лонай предполагает, что при дислексии нарушаются практические и гностические процессы, слуховые и зрительные, преимущественно в речевой системе [18].

Таким образом, на основе анализа специальной литературы можно выделить следующие необходимые предпосылки для полноценного формирования навыка чтения у младших школьников:

1. В первых, сохранные зрительные, речедвигательные, речеслуховые анализаторы.
2. Во-вторых, успешно сопоставлять буквы с их фонемами.
3. В третьих оречевлять звуки, слова и в следствии текст.
4. В четвертых понимание смысла прочитанного.

1.2. Характеристика форм дислексии и классификация специфических ошибок чтения у младших школьников

Множество авторов (С. Борель – Мезонни, О. А. Токарева, М. Е. Хватцев, Р. И. Лалаева) выделяют свои формы дислексии, и у каждого формы представлены в своей интерпретации, авторы предлагают их в соответствии с механизмом развития болезни. Рассмотрим следующие классификации [18].

По проявлению выделяются два вида:

Вербальную (*характеризующуюся трудностями прочтения слов*)

Литеральную (*обусловленную трудностями усвоения отдельных букв*).

Формы дислексии по С. Борель – Мезонни.

- 1) Дислексия возникла с нарушениями устной речи.

У обучающихся первой группы выявляется несформированность слуховой памяти и восприятия. Данный контингент не может установить, или с проблемами устанавливает взаимосвязь между слуховым и зрительным восприятием, между фонемой и буквой. В простых случаях данные нарушения выявляются на ступени овладением письмом и чтением, в тяжелых случаях данные отклонения влияют на процесс овладения устной речью [18].

2) Дислексия возникла с плохими пространственными представлениями.

Обучающиеся которые имеют дислексию, в результате нарушений пространственной ориентацией, отмечается не усвоения формы, величины, расположения в пространстве, не могут определить верх, низ, правой и левой стороны, в тяжелых случаях – нарушается моторная памяти, нет способности выполнить новое задания руками и ногами в пространстве, также не ориентируются в собственном теле [18].

3) Смешанные случаи. В случае смешанной дислексии, учащиеся имеют отклонения зрительного восприятия и слухового восприятия, и нарушение кинестетической памяти. Обучающиеся с данной формой дислексии имеют нарушения в произносительной стороне речи, с ошибками произносят звуки, слова, наблюдаются агграмматизмы при построении фразы, не могут подобрать нужные слова, не различают право и лево, путаются в фигурах по форме и величине. Движения их часто неловки, наблюдаются синкинезии, вялые реакции. Данная форма встречается чаще остальных [18].

4. Случаи ошибочной (ложной) дислексии [18].

Четвертую группу составили обучающиеся у которых не выявлены ни нарушения речи, ни недоразвития пространственных представлений. Но из-за неверных подходов в обучении, неправильные приемы обучения, неблагоприятная обстановка обучающиеся не могут научиться читать безошибочно [18].

Следующие формы дислексии по О. А. Токаревой.

О. А. Токарева изучает нарушения письма и чтения исходя от того, какой из первичного нарушения. Если у обучающихся имеется, нарушения слуха,

зрения или двигательного анализатора, то О. А. Токарева к каждому нарушению определяет свою форму дислексии.

Таким образом, автор выделяет 3 формы дислексии:

Первая форма дислексии – акустическая.

У обучающихся нарушено слуховое восприятие, не развит фонемный анализ, трудно происходит процесс преобразования буквы в слог и далее в слово, так как нет взаимосвязи буквы и звука. Так же ошибками при данной форме дислексии встречаются не различение фонем по артикуляции или по произношению, т.е. свистящих и шипящих, звонких и глухих, мягких и твердых [28].

Акустические дислексии выделяются как при недоразвитии письма и чтения (дизартриях, дислалиях), так и при задержках речевого развития (ЗРР).

Вывод по акустической дислексии можно сделать следующий, видна связь между усвоением и развитием устной и письменной речи которые тесно связаны для единого речевого развития [28].

Следующая форма дислексии – оптическая.

При данной форме наблюдается нарушения зрительного восприятия и представления. При чтении не в полном объеме понимают некоторые буквы, не понимают взаимосвязь между оптическим образом буквы и фонемой, также данные обучающиеся не имеют правильного представления о начертании буквы, поэтому одну букву могут читать по-разному. Наблюдается смешение букв, сходные по начертанию (П - Н, Н - И, Щ - Ц, Ш - Щ, С - О). Также учащиеся при чтении предложений не узнают слова [28].

Последняя форма, которую выделяет О. А. Токарева – моторная дислексии.

В последней форме дислексии у обучающихся наблюдается проблемы в передвижении глаз при чтении. Правильное чтение будет осуществляться за счет единой работы зрения, слуха и двигательного анализатора. По мнению автора, если хоть один анализатор будет нарушен то, будут проявляться дислексии. При моторной дислексии, обучающиеся не держат строку при

чтении, часто теряют слова в предложении, также есть нарушение в речедвигательном воспроизведении слов. Это проявляется в том, что дети не могут координированно воспроизводить нужные артикуляционные движения в процессе чтения при отсутствии параличей и парезов [28].

Данная классификация по Р. И. Лалаевой.

Фонематическая дислексия возникает при недоразвитии фонематического восприятия (трудности усвоения букв; замены букв, сходных акустически и артикуляционно (Б-П, Д-Т, С-Ш, Ж-Ш) или недоразвитии функций фонематического анализа (побуквенное чтение, искажение звукослоговой структуры слова, пропуски согласных в стечениях, вставки гласных между согласными в стечениях, перестановки, пропуски и перестановки слогов) [18].

Семантическое (механическое чтение) нарушение понимания прочитанного (слов, предложений, текста) при технически правильном чтении (не могут соотнести прочитанное слово и предмет на картинке, не могут ответить на вопросы по тексту) или несформированность представлений о синтаксических связях слов в предложении (каждое слово воспринимается изолированно) [18].

Аграмматическая дислексия обусловлена недоразвитием грамматическим строем речи, морфологических и синтаксических обобщений изменение падежных окончаний существительных, неправильное согласование в роде, числе, падеже, изменение числа местоимений; неправильное употребление родовых окончаний местоимений, изменение формы глаголов [18].

Мнестическая дислексия проявляется в нарушении усвоения букв, в трудности установления связей между словом и буквой, недифференцированные замены букв при чтении, не могут воспроизвести ряд из 3-5 букв или слов, нарушают порядок их следования [18].

Оптическая дислексия проявляется: замены и смещения графически сходных букв, недифференцированность зрительных представлений, нарушения оптико-пространственного восприятия; трудности восприятия букв,

написанных одна под другой, не расчленяют буквы на составные элементы, зеркальное чтение.

Тактильная дислексия наблюдается у слепых детей. В основе – трудности дифференцировать тактильно буквы азбуки Брайля [18].

При дислексии выделяют следующие специфические ошибки чтения у младших школьников:

1) Замены и смещения звуков при чтении.

Следствие: замены и смещения чаще всего фонетически близких звуков (звонких и глухих, аффрикат и звуков, входящих в их состав, и др.), а также замены графически сходных букв (Х — Ж, П — Н, З — В и др.) [7].

2) Побуквенное чтение.

Следствие: нарушение слияния звуков в слоги и слова, буквы называются поочередно [7].

3) Искажения звукослоговой структуры слова.

Следствие: искажение которые проявляются в пропусках согласных при стечении, согласных и гласных при отсутствии стечения, добавлениях, перестановках звуков, пропусках, перестановках слогов и др. [7].

4) Нарушения понимания прочитанного.

Следствие: нарушение которые проявляются на уровне отдельного слова, предложения и текста, когда в процессе чтения не наблюдается расстройства технической стороны [7].

5) Аграмматизм при чтении.

Следствие: проявляется на аналитико-синтетической и синтетической ступени овладения навыком чтения. Отмечаются нарушения падежных окончаний, согласования существительного и прилагательного, окончаний глаголов и др. [7].

Таким образом, наиболее удачная для использования в практической деятельности классификация Р. И. Лалаевой., так как автор описал все возможные виды дислексий, с учетом нарушений процесса чтения:

фонематическую, семантическую, аграмматическую, мнестическую, оптическую, тактильную.

1.3. Психолого – педагогическая характеристика младших школьников с ОНР 3 уровня при псевдобульбарной дизартрии

«Дизартрия — нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата» [23].

Ведущим дефектом при дизартрии является нарушение звукопроизносительной и просодической стороны речи, связанное с органическим поражением центральной и периферической нервной систем [23].

Дизартрия у обучающихся с минимальной мозговыми расстройствами. Данная форма дизартрии наблюдается чаще всего в среде обучающихся специальных дошкольных и школьных учреждений. У данного контингента обучающихся встречается вместе с недостаточностью звукопроизносительной стороны речи также простое слабо выраженные нарушения внимания, памяти, интеллектуальной деятельности, эмоционально-волевой сферы, легкие двигательные расстройства и замедленное формирование ряда высших корковых функций [23].

Для большинства обучающихся приемлемо медленное усвоение пространственно-временных представлений, оптико-пространственного гнозиса, фонематического анализа, конструктивного праксиса. Клинико-психические особенности этих детей описаны в теоретических источниках [23].

Авторами доказано, распространённой формой дизартрии, является псевдобульбарная дизартрия [23].

Данная форма существует результатом перенесенного в раннем возрасте, в период родов или во внутриутробное время органического поражения мозга в последствие энцефалита, травм при родах, опухолей, интоксикации. У

обучающегося происходит псевдобульбарный паралич или парез, обусловленный поражением проводящих путей, идущих от коры головного мозга к ядрам языкоглоточного, блуждающего и подъязычного нервов. По клиническим выявлениям нарушений в области мимической и артикуляционной мускулатуры он рядом к бульбарному. Тем не менее, коррекция возможна, необходима, а также полноценное усвоение звукопроизносительной стороной речи при псевдобульбарной дизартрии гораздо больше [31].

В итоге псевдобульбарного паралича у обучающегося отстает общая и речевая моторика. Проявляются следующие симптомы, неактивно сосет, давится, захлебывается, нарушен акт глотания. Активное слюна выделение, неразвита мускулатура лица [31].

Уровень неразвитой речевой или артикуляционной моторики возможно различной. Рассматривают три степени псевдобульбарной дизартрии: легкую, среднюю, тяжелую [31].

1) Легкая степень псевдобульбарной дизартрии выражается недостатком больших нарушений моторики артикуляционного аппарата. Сложность артикуляции закладывается в спокойных, вялых движениях языка, губ. Нарушения жевания и глотания проявляется не выражено, в не частых подавливаниях. Произношение у данных обучающихся неразвито по причине замедленной, вялой артикуляционной моторики, речь несколько заторможена, наблюдается явная нечеткость в момент воспроизведение звуков. Недочеты в воспроизведениях звуков проявляются как, отрицательное воздействие на фонематическое развитие. Подводя итог, можно сказать, что главный дефект у обучающихся с псевдобульбарной дизартрией в легкой степени, является нарушение фонетической стороны речи [31].

2) Обучающихся со средней степенью дизартрии набирается намного крупная часть. Они имеют следующую картину нарушений амимичность: нарушено подвижность лицевых мышц. Обучающийся не в состоянии надуть щеки, вытянуть губы, плотно сомкнуть их. Движения языка малоразвиты. У

обучающегося не развита проба как, поднять кончик языка вверх, повернуть его вправо, влево, удержать в данном положении. Большая, и главная помеха заключается в переключение от одного движения к другому. Мягкое нёбо находится в малоактивном, голосо-подача с назальным оттенком. Наблюдается активная саливация. Нарушены процессы жевания и глотания [31].

3) Тяжелая степень псевдобульбарной дизартрии описывается сильным поражением мышц и тотальным нарушением речевого аппарата. Лицо обучающегося, с анартрией, без эмоциональное, нижняя челюсть отвисает, рот всегда открыт. Язык без движений находится на дне ротовой полости, губы также находятся в пассивном состоянии. Нарушены процессы жевания и глотания. Произношение звуков, слов, предложений нарушено, и невозможно, в редких случаях отмечаются, проявляются малопонятные звуки [31].

Чтение обучающихся – дизартриков дается очень с большими затруднениями, так как неразвит, артикуляционный аппарат, наблюдается нарушение и не умение переключаться с одного действия на другое. Чтение чаще встречается послоговое, без эмоциональной окраски, без выражения. Процесс понимания прочитанного абзаца малоразвит. Например, обучающий прочитал словосочетание, «Мама моет посуду» показывает на изображение «Мама моет пол». [31].

Р. Е. Левина к общему недоразвитию речи (ОНР) определила разные трудные речевые нарушения, в момент которых отстает формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны и смысловой стороны при слухе и интеллекте в онтогенезе [19].

Р. Е. Левиной был представлен данный подход, который позволяет забыть об представлениях лишь отдельных проявлений речевой недоразвитости и опубликовать изображение неполноценного развития обучающегося по ряду причин, отображающих свойство языковых оформлений и коммуникативных процессов [19].

Р. Е. Левина выделяет три уровня речевого развития, которые определяют обычное состояние компонентов языка у обучающихся с ОНР. Каждый уровень

описывается особенным точным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, придерживающих усвоение зависящих от него речевых компонентов. Переход с одного уровня на другой устанавливается проявлением усвоения иного языкового открытия, увеличения речевой возбудимости, изменением мотивационной стороны речи и ее предметно-смыслового содержания [19].

Третий уровень речевого развития по Левиной характеризуется тем, что обиходная речь обучающихся оказывается более или менее развернутой, грубых лексических и фонетических отклонений уже нет, имеются лишь отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики, грамматического строя [19].

Фонемная сторона речи на описываемом уровне значительно сформирована. Недочеты произношения фонем позволяют увидеть устойчивые трудности в отличие фонем, относящихся только к близким группам. Выделяются замены, но проявляются редко, когда фонема в различных словосочетаниях проговаривается в разных артикуляционных позициях; смешения звуков, когда отдельно обучающийся воспроизводит фонемы правильно, а в словах и предложениях меняет на близкие звуки по артикуляционному расположению [19].

Третий уровень ОНР характеризуется следующим образом:

1) Обучающийся имеет навык связной речи но, проявляются неверное умение и неверное воспроизведение в речи нужных, главных слов. В словаре обучающегося доминируют существительные и глаголы. Немного слов, которые определяют качества, признаки, состояния предметов и действий, и способы действий. Наибольшее количество недочетов, по мнению Р. Е. Левиной, определяется в употреблении простых предлогов, а трудные предлоги не участвуют в речи обучающегося [19].

2) Характеризуется частичная сформированность грамматических форм в падежных окончаниях, соединении временных и видовых форм глаголов, ошибки в согласовании и управлении. Способами словообразования, обучающиеся редко используют [19].

3) В бытовой речи обучающиеся пользуются простыми предложениями. Наблюдаются глобальные трудности, а зачастую и вовсе неразвита способность, распространять предложения и воспроизводить сложные предложения (сочиненные и подчиненные) [19].

4) Р. Е. Левина утверждает, у многих обучающихся на данной ступени сохранились недочеты воспроизведения фонем и нарушения структуры слова, а следствие глобальные трудности в усвоении звуковым анализом и синтезом [19].

5) Понимание обычной, бытовой речи в большинстве случаев положительное, но бывает, проявляется непонимание некоторых фраз и словосочетаний, смешение смысловых значений слов, близких по произношению, неуверенное усвоение некоторыми грамматическими формами [19].

Выводы по 1 главе.

Таким образом, в первой главе было изучено теоретическая база исследования по проблеме усвоение чтения обучающимися в настоящее время, что приводит к не усвоению чтением, а также методы и пути преодоления нарушения чтения. Проведя анализ работ авторов, можно сделать вывод, что данная проблема у младших школьников остается, и не полностью разработаны пути коррекционной работы.

В данной главе описано освоение чтения у детей в норме, про классификации дислексий и специфические ошибки обучающихся и их причины, а также представлена теоретическая информация о обучающихся с ОНР 3 уровня при псевдобульбарной дизартрией.

Было выявлено, что нарушения чтения может быть обусловлено отставанием в развитии некоторых функциональных систем, необходимых для усвоения чтения, вследствие неблагоприятных факторов, влияющих на нормальное развитие. Также, нарушение чтение может быть при органических речевых расстройствах. Многими авторами отмечается наследственная предрасположенность к нарушению чтению, когда передается качественная

незрелость некоторых мозговых структур, участвующих в организации чтения. Как было уже отмечено в данной главе причинами нарушения чтения является нарушение синтеза слуховых и зрительных возбуждений на уровне коры головного мозга, неразвитость произвольной моторики, недостаточность слухомоторных координации и чувства ритма.

Подводя итог можно сделать вывод, что в освоении навыка чтения лежат не только речевые функции но и не речевые, если будет нарушен один компонент речевой или не речевой функции то в следствии увидим нарушения чтения.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОЯВЛЕНИЙ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

2.1. Основные принципы, цели, задачи констатирующего эксперимента

Д. Б. Эльконин утверждал, что психолого - педагогическая диагностика должна происходить не на деление детей, а на наблюдение, за ростом их психического развития с целью своевременной помощи выявленных нарушений. Контроль за, процессом развития должен происходить особенно внимательным образом, чтобы исправление возможных отклонений в развитии начиналось как можно раньше [36].

Схема и подбор диагностических и психокоррекционных методов должны соответствовать нозологии заболевания ребенка, особенностям его возрастных характеристик, специфике ведущей деятельности, характерной для каждого возрастного периода [11].

От путей диагностики зависят выбор средств и определение путей коррекционно-развивающей работы. Для обучающегося с речевыми расстройствами необходимо составить индивидуальные методы, приемы и коррекционную программу с выявленными отклонениями от нормы в личностной, интеллектуальной и поведенческой сферах психики. Разработка принципов диагностики была и остается основой для теории и практики [11].

Первый принцип комплексного подхода для познания обучающегося, регулярного и полного изучения его становления и развития. Данный принцип реализуется с помощью разностороннего обследования индивидуального становления главных компонентов психики – личности, интеллекта, поведения и тд. Обследование психологических аспектов происходит оценкой органов чувств и всех анализаторных систем, двигательных сфер и нервной системы [11].

Цели принципа единства диагностики и коррекции, заключаются на коррекционной работе, после того как, верно и точно была проведена диагностика в рамках важного и ближайшего развития ребенка [11].

Методы, пробы диагностики и коррекционной работы должны быть подобраны в соответствии с особенностями дизонтогенеза обучающего, в соответствии с возрастом, с его интересами, ведущей деятельностью, необходимой для каждого возрастного участка. Психологическая диагностика и коррекция являются взаимодополняющими процессами [11].

Все психические аспекты обучающего уточняет общие принципы детерминизма и системности изучает принцип целостного. Данный принцип находится в основе Л. С. Выготского, которая позволяет осуществить системный анализ того или иного нарушения. Принцип целостного, более точно проявляется в зонах деятельностной психологии, согласно этому принципу обучающий раскрывает себя гораздо больше в процессе деятельности предметно-манипулятивной, игровой, учебной или трудовой. Данный принцип позволяет качественней определить все психические стороны обучающегося [11].

Личностный подход необходим в момент обследовании обучающихся с различными (речевыми) нарушениями. Данный подход обращен к обучающему как к личности с учетом всех индивидуальных способностей. В момент коррекции, корригируем не определенный (отдельный) процесс, а личность в целом [11].

Принцип деятельностного подхода. Обследование необходимо реализовываться с учетом ведущей деятельности обучающегося: например, дошкольнику необходима игровая деятельность, школьнику учебная. Иногда, при ЗРР, используют игровые методики, они не теряют свою особенность в школьный период. Также, нужно обращать внимания, придерживаться того вида деятельности, который актуален на данный момент жизни обучающегося [11].

Для реализации принципа качественно-количественного подхода, необходимо провести анализ данных, выявленных в процессе психологического обследования, направляет процесс, чтобы в основе количественных показателей находилось качественное определение единиц данного периода, а также, чтобы результаты обследования не были сведены к этим формальным показателям. Выводы должны строиться на точном и подробном анализе, полученных результатов в момент психологической диагностики [11].

Принцип динамического изучения ребенка направлен, для того, чтобы при обследовании узнать, все возможности обучающего, а также что обучающие знают и умеют, и перспективы в обучении. В соответствии данного принципа, была реализована концепция Л. С. Выготского о соотношении обучения и развития, благодаря которой определяется округ важного развития, определяемая задачами, которые обучающий преодолевает без помощи, и зона ближайшего развития, определяемая задачами, которые обучающий преодолевает с помощью взрослого. Для прогноза успеха обучения существуют специальные диагностические методики. В случае нарушений развития эти методики могут иметь значение для дифференциальной диагностики [11].

Принцип компетентности и беспристрастности. Очевидно, что специалист, занимающийся психологической диагностики, обязан знать и разбираться в тех синдромах, которые происходят при различных речевых расстройствах. Он должен учитывать особенности обучающего. То, что легко может выполнить физически здоровый человек, заикающийся может оказаться непосильной нагрузкой для больного, страдающего афазией. Эти и некоторые другие обстоятельства склоняют к тому, чтобы использовать определенную схему обследования, в чем убеждены многие специалисты. Схема позволяет достигнуть определенной унификации обследования и сделать его наиболее адекватным возможностям испытуемого [11].

На перечисленных выше принципах строился констатирующий эксперимент.

Экспериментальное исследование проводилось в Государственном казённом общеобразовательном учреждении Свердловской области "Екатеринбургская школа-интернат №6, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы".

Для участия в эксперименте принимали участие младшие школьники, в возрасте от 10 до 11 лет, страдающие общим недоразвитием речи 3 уровня, неотягощенным интеллектуальной недостаточностью. По данным ПМПК у всех детей нарушение чтения, ОНР 3 уровня, была диагностирована псевдобульбарная дизартрия.

Все дети, принимавшие участие в исследовании, регулярно занимаются с логопедом с целью коррекции недоразвития речи. Продолжительность регулярных логопедических занятий от 3 месяцев до 1 года

Численность экспериментальной группы 10 человек, из них 7 мальчиков и 3 девочек. Все обследуемые имели первично сохранные: зрение, слух, интеллект.

Целью констатирующего эксперимента является изучение неречевых и речевых функций и связь между ними у детей младшего школьного возраста с нарушением чтения и общим недоразвитием речи 3 уровня и дизартрией.

В эксперименте выделялись **задачи**:

- 1) Изучить и определить методы исследования.
- 2) Сформировать экспериментальную группу.
- 3) Провести констатирующее исследование.
- 4) Выявить специфические у детей младшего школьного возраста с нарушением чтения и общим недоразвитием речи 3 уровня и дизартрией.
- 5) Проанализировать и оформить результаты данного исследования.

Для исследования причин нарушений чтения анализировались неречевые и речевые функции, исследование проводилось по речевой карте, составленной Н. М. Трубниковой [29].

Обследование включало в себя:

- 1) Исследование неречевых функций:

- а) обследование общей моторики (произвольного внимания, пространственной ориентировки)
- б) мелкой моторики
- в) обследование артикуляционной моторики
- 2) Исследование речевых функций: устная речь (исследование фонематического восприятия, звукопроизношения, грамматического строя речи, словаря, связной речи)

Диагностика состояния выше перечисленных параметров осуществлялась с каждым ребенком отдельно в первой половине дня. В целом полное логопедическое обследование заняло четыре дня на одного ребенка.

2.2. Методика логопедического исследования нарушений чтения у младших школьников

Методика изучения нарушений чтения включает в себя изучение неречевых и речевых функций.

Неречевые функции включает в себя изучение артикуляционной и общей моторики.

При анализе состояния всех компонентов неречевых функций изучались статическая, динамическая организация движений.

Результаты обследования отражены в таблицах, представленных ниже. Проводились несколько проб для выявления наиболее точных результатов.

Все предлагаемые пробы выполнялись сначала по показу, а затем по словесной инструкции.

Для изучения неречевых функций использовались методические рекомендации Н. М. Трубниковой [29].

Результаты обследования оценивались в количественной и качественной оценке. Для количественной оценки была составлена пятибалльная шкала:

0 б. – не удалось выполнить не по образцу и не по словесной инструкции

1 б. – выполняет только по образцу

2 б. – выполняет по словесной инструкции, но допускает 1-2 ошибки, неточность движений

3 б. – выполняет, но не полный объем движений

4 б. – выполняет без ошибок

Качественная оценка определялась характером нарушений:

Замедленное включение в движение, не удерживает позу подсчет до 5, изменение мышечного тонуса.

Таблица № 1

Количественный анализ состояния общей моторики

Дети	Двигательная память			Произвольное торможение движений			Статическая координация			Динамическая координация			Пространственная организация			Средний балл
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Алина	4	4	4	3	4	4	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2,3
Юля	2	3	3	3	4	4	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1,8
Данил	4	3	4	4	3	4	0	2	2	2	1	1	2	2	2	1,8
Андрей К.	1	2	3	3	3	3	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1,1
Игорь	3	2	3	3	4	4	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1,7
Саша	2	2	3	3	4	4	1	0	2	0	1	1	1	2	2	1,4
Аскар	2	3	3	2	2	3	0	1	2	1	1	1	2	2	2	1,3
Ира	2	3	3	2	3	3	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1,6
Андрей Ф.	3	3	4	3	3	4	1	2	3	1	2	2	3	3	3	2
Никита	3	4	4	3	2	4	1	3	3	1	1	2	3	3	3	2

Все предлагаемые задания выполнялись по показу, затем по словесной инструкции.

Качественный анализ результатов обследования.

С пробами для исследования двигательной памяти справились, но у 50% были проблемы с заранее обусловленного – «запретного» движения.

Лучше справился с пробой Алина, Никита, Андрей Ф. Данил, Ира выполнили все движения по показу и словесной инструкции, но наблюдалась не полный объем движений. У остальных детей данный навык в среднем сформирован, но, отмечается неверность порядка движений, неполный объем движений.

С пробами для исследования произвольного торможения движений полностью справились все дети, отмечается: у 70% (Никита, Данил, Ира, Юля, Андрей Ф. Алина, Игорь) плавность и точность движений обеих ног, соответствие двигательной реакции сигналу, у 30% (Андрей К., Саша, Аскар) наблюдается неточность движения ног и рук.

С пробами для исследования статической координации движений полностью и правильно из детей ни кто не справился. Отмечается у 100% детей не удержание позы под счет до 5, наблюдается раскачивание, поиск опоры, вторая нога касается пола, балансирует руками.

Пробы для исследования динамической координации движений выполняли только по показу, были выявлены следующие нарушения: движение выполнялось не с первого раза, хлопок и шаг происходил одновременно, приседание пятки касались пола, наблюдалось раскачивание.

С пробами для исследования пространственной координации движений дети справились с заданиями частично. Были выявлены следующие ошибки: путали лево – право, выполнение движений в измененной последовательности.

Количественный анализ обследования произвольной моторики пальцев рук (приложение 1 таблица 1).

Из таблицы можно сделать вывод, что мелкая моторика нарушена примерно в равной степени у 60% детей, средний балл 2,5, у 30% 3 балла и моторика нарушена у Андрея К. 0,5%.

Исходя из таблицы видим, что у 70% детей вызвало затруднение выполнить задания по исследованию статической координации движений, у обучающихся вызвало затруднение такая проба как выставить первый и пятый палец по словестной инструкции, так же показать одновременно позу на обеих руках, трудность была в позе положить третий палец на второй, позы распадались, помогали пальцами другой руки.

При обследовании, динамической координации движений отмечалось: у всех обучающихся неполный объем движений, темп движений не соответствует, либо ускорен либо замедлен, движения скованны, нарушение

переключения от одного движения к другому,

Все предлагаемые пробы выполнялись сначала по показу, а затем по словесной инструкции.

Данное обследование включает в себя проверку статической, динамической организации движений.

Таблица № 2

Количественный анализ статической и динамической организации движений

Дети	Статика				Динамика						
	Губы	Челюсть	Язык	Ср балл	1	2	3	4	5	6	Ср балл
Алина	3	3	2	2,6	4	3	4	3	3	2	3,1
Юля	2	2	2	2	3	2	3	3	3	2	2,6
Данил	3	4	3	3,3	3	3	4	3	3	2	3
Андрей К.	1	2	0	1	1	1	1	0	0	1	0,6
Игорь	2	3	3	2,6	3	3	3	3	3	2	2,7
Саша	2	2	1	1,6	2	2	2	2	3	1	2
Аскар	3	2	2	2,3	3	3	3	2	3	2	2,6
Ира	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2,8
Андрей Ф.	4	3	3	3,3	4	3	4	3	3	2	3,1
Никита	4	3	3	3,3	4	3	3	3	3	2	3

Качественный анализ результатов обследования.

Качественный анализ результатов обследования двигательной организации движения.

Проба на исследование двигательной функции губ:

У 70% обучающихся наблюдается неполный объем движений, проявляется напряжение мышц.

У Андрея К. (10%) при выполнении пробы наблюдалось сильное напряжение мышц губ, и отказался выполнять последующие движение губами.

20% обучающей группы выполняли пробу безошибочно.

Проба на исследование двигательной функции нижней челюсти:

50% обучающихся выполняли пробу с неполным объемом движений.

У 40% наблюдались судорожные движения.

Данил (10%) выполнил пробу без затруднений

Проба на исследование двигательной функции языка.

У 50% обучающихся проявляется неполный объем движений, тремор.

40% также неполный объем движений, с закрытыми глазами не смогли положить кончик языка на нижнюю губу, он выходил за ее пределы, выполняли по образцу.

Андрей К. отказался выполнять, так как позы не удавались.

Качественный анализ результатов обследования динамической организации движения.

Проба №1 Оскалить зубы, высунуть язык, затем широко открыть рот.

50% обучающихся выполняли, но не полный объем движений.

20% выполняли только по образцу также неполный объем движений.

30% выполнили безошибочно.

Проба №2 Широко открыть рот, дотронуться кончиком языка до нижних зубов (резцов), затем поднять кончик языка к верхним зубам (резцам) и положить на нижнюю губу.

70% обучающихся выполняли по словесной инструкции, наблюдались ошибки, поиск артикуляции, неполный объем движений, замены артикуляции, тремор языка.

30% выполняли по образцу, кончик языка выходил за границы губ и наблюдался тремор.

Проба №3 Положить широкий язык на губу, загнуть кончик языка, чтобы получилась «чашечка», занести эту «чашечку» в рот.

50% выполнили по словесной инструкции, язык выходил за пределы зубов, тремор.

20% выполняли только по образцу, наблюдалось недифференцированность движений, нарушение плавности движений.

30% выполнили по словесной инструкции, ошибок не обнаружено.

Проба №4 Широко раскрыть рот, как при звуке [А], растянуть губы в улыбку, вытянуть в трубочку

60% выполнили по словесной инструкции, наблюдается неполный объем движений.

30% выполняли по образцу, по словесной инструкции наблюдались

ошибки, наблюдался поиск артикуляции.

Андрей К.(10%) отказался выполнять.

Проба №5 Широко раскрыть рот, затем попросить полузакрыть и закрыть его.

90% выполнили по словесной инструкции, но наблюдались ошибки, не полный объем движений, полузакрыть рот не удавалось.

Андрей К. попытался выполнить по образцу, но после инструкции полузакры рот, отказался выполнять.

Проба №6 Повторить звуковой или слоговой ряд несколько раз (последовательность звуков и слогов изменяется) «а - и - у», «у - и - а», «ка - па - та», «па - ка - та», «пла - плу - пло», «рал - лар - тар - тал», «скла - вма - здра»

90% обучающиеся меняли местами фонемы одного звукового ряда на другой.

Андрей К. менял все звуки в слогах местами. Последний звуковой ряд отказался воспроизводить.

На основе вышесказанного, можно сделать вывод, что у всех обследуемых детей имеются нарушения артикуляционной моторики. А нарушение артикуляционной моторики ведет к нарушениям звукопроизношения.

Для обследования устной речи использовались учебно-методические рекомендации Н. М. Трубниковой [29].

Диагностика состоит из четырех серий:

1 серия – исследование фонематического, слуха, восприятия, 2 – исследование звукопроизношения.

2 серия – исследование грамматического строя речи – включает в себя пять видов заданий.

3 серия – исследование пассивного и активного словаря

4 серия – исследование связной речи (1 – рассказ по сюжетным картинкам, 2 – пересказ текста).

Серия 1. Обследование звукопроизношение.

Детям предлагалось называть то, что изображено на картинках, с помощью чего выявлялись нарушения звукопроизношения, указано в приложении 1.1.

Таблица № 3

Количественный анализ звукопроизношения

Дети	Свистящие				Шипящие			Сонорные			
	С	С'	З	З'	Ш	Ж	Щ	Р	Р'	Л	Л'
Алина	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Юля	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Данил	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Андрей К.	С на Ш	С' на Щ	З на С	+	Ш на С	Ж на Ш	Щ на С'	Р на Л	+	Л на В	Л' на Ю,У
Игорь	С↔Ш	+	С↔З	+	С↔Ш	+	+	Р на Л	+	Л на В	+
Аскар	+	+	+	+	Ш↔Ж	Ж↔Ш	+	+	+	+	+
Саша	С↔Ш	+	+	+	Ш↔Ж	Ж↔Ш	+	Горловой	+	+	+
Ира	+	+	+	+	Ш↔Ж	Ж↔Ш	+	+	+	+	+
Андрей Ф.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Никита	+	+	+	+	+	+	+	Р на Л	Р' на Л'	Л на Р	Л' на Р'

Качество звукопроизношения оценивалось по следующей шкале:

4 – произношение звуков правильное;

3 – страдает произношение 1 – 2 звуков;

2 – страдает произношение 1 – 3 звуков;

1 – страдает произношение свыше 3 звуков, либо звук отсутствует.

Таблица № 4

Количественный анализ звукопроизношения

Дети	Свистящие	Шипящие	Сонорные	Ср. балл
Алина	4	4	4	4
Юля	4	4	4	4
Данил	4	4	4	4
Андрей К.	2	1	1	1,6
Игорь	3	3	4	3,2
Саша	2	2	2	2
Аскар	4	3	4	3,6
Ира	4	3	4	3,6
Андрей Ф.	4	4	4	4
Никита	4	4	2	3,2

Качественный анализ пробы звукопроизношения.

У 30% обучающихся есть нарушения свистящих звуков.

Нарушения шипящих у 50% обучающихся. Нарушение сонорных 30%.

У детей были выявлены:

- замены звуков более простыми по артикуляции
- замены звука в потоке речи, но при изолированном произношении
- искажение звуков (ротацизм)
- смешение звуков.

В результате исследований звукопроизношения обучающиеся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи и псевдобульбарной дизартрией были получены данные:

- 1) обучающие с нормой развития звукопроизношения в классе 40%
- 2) со средним уровнем развития звукопроизношения в подгруппе 40%
- 3) с низким развитием звукопроизношения в подгруппе 20%

Недостатки звукопроизношения у обследуемых обучающихся, возникли в результате нарушений в артикуляционной моторике, а именно в недостаточной подвижности языка; нарушении мышечного тонуса и недостаточного координирования в работе отдельных частей языка. Соответственно движения языка ограничены, и выполнение ряда артикуляционных укладов для обучающихся возможно частично либо недоступно совсем. Что и отразилось на некачественном произношении звуков у обучающихся.

Обследование фонематического слуха.

В результате обследования звукопроизношения обучающихся, младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи и псевдобульбарной дизартрией были получены данные, отраженные в таблице 9.

Обследование фонематического слуха

Оценка выполнения заданий производилась по следующим баллам:

- 1 балл – задание выполнено не верно, не дифференцирует фонему
- 2 балла – задание выполняется после повторения инструкции, допускает 1 ошибку
- 3 балла – задание выполнено, но допускает 1 – 2 ошибки

4 балла – задание выполнено.

Таблица № 5

Количественный анализ фонематического слуха

Дети	Проба										Ср. Балл
	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8	№9	№10	
Алина	4	4	3	3	3	4	4	4	3	4	3,3
Юля	4	3	3	2	2	4	4	3	2	3	3,1
Данил	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	3,5
Андрей К.	2	1	2	1	1	2	1	2	1	2	1,5
Игорь	3	3	2	2	3	4	3	4	3	4	3,1
Саша	3	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2,4
Аскар	3	3	3	2	3	4	3	4	3	3	3,1
Ира	4	3	2	2	3	4	3	4	3	3	3,1
Андрей Ф.	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3,7
Никита	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	3,5

Качественный анализ результатов фонематического слуха.

Проба №1 опознание фонем

50% выполнили задание верно, трудностей не возникло

40% не выделяли звук «о» из согласных, допускали 1-2 ошибки

10% выполнил, но с подсказками.

Проба №2 различение фонем, близких по способу и месту образования по акустическим признакам.

10% выполнил без ошибок

50% наблюдались замены фонем

40% также наблюдались замены, но понимали инструкцию не с первого раза.

Проба №3 повторение за логопедом слогового ряда

40% повторение слогового ряда с двумя ошибками, замены фонем

50% понимали инструкцию не с первого раза, и допускали ошибки, замены фонем близких по акустическим признакам

10% отказался от выполнения.

Проба №4 выделение исследуемого звука среди слогов

80% при выполнении пробы допускали ошибки, выделяли схожий звук

20% выполняли при повторной инструкции, с 1- 2 ошибками.

Проба №5 Выделение исследуемого звука среди слов

50% выполнили задание верно, но допускали одну либо 2 ошибки

40% смешивали звук с похожим по акустическим признаком, в следствии не выделяли исследуемый звук

10% отказался от выполнения пробы после того когда не смог определить звук.

Проба №6 название слов звуком «з»

80% назвали слова 3 и более

20% 1 – 2 слова

Проба №7 определите наличия звука «ш» в названии картинок

50% справились с пробой

50% недеференцировали фонему, так как есть нарушение в звукопроизношении.

Проба №8 название картинок и определение отличий в названиях

70% дали верную характеристику картинкам, уточнили что они отличаются по звукам и по смыслу

30% сказали, что отличаются только по смыслу

Проба №9 определение места звука «ч» в словах (начало, середина, конец)

20% выполнили без ошибочно

70% выполняли с подсказкой, с наводящими вопросами, с повторной инструкцией

10% определил только в начале слова.

Проба №10 раскладывание картинок в 2 ряда: в первый со звуком «с», во второй со звуком «ш»

30% выполнили без за трудней

70% недеференцировали, и допускали 1- 2 ошибки

Таким образом, можно сделать вывод, что у всех обследуемых детей имеются нарушения фонематического слуха. Это, в свою очередь, свидетельствует о том, что нарушения звукопроизношения при ОНР 3 уровня и

псевдобульбарной дизартрией могут приводить как к нарушениям фонематических процессов, так и наоборот.

Анализ данных, представленных в таблице, позволяет сделать вывод о том, что уровень сформированности фонематического восприятия у детей с ОНР 3 уровня и псевдобульбарной дизартрией несколько снижен, на что указывают ошибки, допускаемые при выполнении заданий.

Серия 2. Обследование грамматического строя речи [29].

Для обследования грамматической структуры речи были использованы следующие упражнения, указаны в приложении 1.2.

Количественная оценка осуществлялась в баллах:

1 балл – задание выполнено неправильно

2 балла – наблюдаются пропуски, привнесения или замены слов, аграмматизмы, незначительные смысловые неточности, или ребенок выполняет после стимульной помощи

3 балла - ребенок допускает 1-2 ошибки, нарушен порядок слов

4 балла – верное выполнение заданий.

Таблица № 6

Количественный анализ грамматического строя речи

Дети	Проба №1	Проба №2	Проба №3	Проба №4	Проба №5	Ср. балл
Алина	4	2	4	3	3	3,2(80%)
Юля	3	2	3	2	2	2,4(60%)
Данил	4	3	4	3	3	3,4(85%)
Андрей К.	1	1	2	2	1	1,4(35%)
Игорь	3	2	3	3	3	2,8(70%)
Саша	3	2	3	2	2	2,4(60%)
Аскар	3	3	3	3	3	3(75%)
Ира	4	3	3	3	3	3,2(80%)
Андрей Ф.	4	3	4	4	3	3,6(90%)
Никита	4	3	4	4	3	3,6(90%)

Качественный анализ результатов грамматического строя речи.

20% обучающей группы набрали 90% средний балл 3,6. Отмечалось верное употребление предлогов, не испытывали трудности в словообразовании, допускали по одной ошибки при составлении предложения.

40% обучающей группы набрали от 85 – 75% средний балл составил 3,4 – 3,2. Трудность заключалась в образовании падежных форм на вопрос «Чего много в лесу?» отвечали (лисов, муравейчиков, ягодков), также испытывали трудность в составлении предложений по опорным словам, придумывали свои слова, предложение терял свой смысл.

30% обучающей группы набрали от 70 – 60% средний балл 2,8 – 2,4. Сложность выполнения проб заключалась в том что, для выбора правильного предлога перебирали, а затем давали ответ, но ответ не всегда был правильным, ошибки были и в образовании падежных форм, придумывали свои слова, правильно составить предложение не удалось, изменяли окончания, добавляли слова.

10% обучающей группы набрал минимальный результат 35% ,средний балл составил 1,4. Выполнил пробы на употребление предлогов, но допускал ошибки, перечислял все, но не всегда были правильные. Пробу выполнил на образование падежных форм, но с изменением окончаний, придумыванием новых слов. С остальными пробами не справился.

Анализ данных, представленных в таблице, позволяет сделать вывод о том, что уровень сформированности грамматического строя речи у детей с 3 уровнем ОНР и псевдобульбарной дизартрией находится на среднем уровне, на что указывают ошибки, допускаемые при выполнении заданий.

Серия 3. Обследование словаря [29].

Качественный анализ результатов словаря

1. Словарь существительных у обучающей группы развит не в полном объеме, так как есть трудности, при выполнении задания обучающие делали ошибки в названиях детенышей животных, также трудности в названиях деревьев, музыкальных инструментов.

2. Словарь прилагательных у обучающей группы в среднем сформирован, были трудности в задании «Назвать, как можно больше признаков предмета» называли в среднем до 5 слов.

3. Словарь глаголов у обучающей группы в среднем сформирован, были трудности в задании «Кто как ест?», «Кто как голос подает», в ответах путались, давали неверные ответы.

4. Словарь антонимов в целом сформирован, трудностей не было.

5. Пробы для проверки словаря наречий у обучаемой группы дались сложнее, при выполнении пробы «О повадках животных» .

Таким образом, уровень сформированности словаря у детей с ОНР и псевдобульбарной дизартрией сформирован на среднем уровне, на что указывают ошибки, неправильное употребление форм слова.

Серия 4. Обследование связной речи[29].

Для исследования связной речи были выбраны следующие типы упражнений:

1) Пересказ текста после прослушивания «Лиса Патрикеевна» (приложение 1.4).

2) Рассказ по сюжетным картинкам (приложение 1.5).

Оценка производилась по трем критериям (приложение 1.6).

Баллы, начисленные по каждому критерию, суммируются, затем высчитывается количество баллов за всю серию.

Количественный анализ связной речи (приложение 1 таблица 2.)

Качественный анализ результатов связной речи

20% обучающей группы получили результат 93%, средний балл составил 2,8. Ошибки связаны с неверными подобранными словами, наблюдался поиск слов.

40% обучающей группы получили результат от 86 – 76%, средний балл 2,6 – 2,3. Данная группа допускала следующие ошибки: пересказ строился однотипно, смысл текста передавали с искажениями, текст читался второй раз.

30% обучающей группы получили результат от 70 – 50%, средний балл 2,1 – 1,5. Ошибки допущены следующие, наблюдалось искажение рассказа, незавершенность, ахроматизмы, пропуск предлогов, искажение окончаний, однотипные высказывания, текст пересказывали с повторным прочитыванием.

10% набрал 16%, минимальный балл 0,5. Рассказ был начат с искажением смысла, не завершен, картинки расположил в правильном порядке, пересказ недоступен.

Таким образом, можно увидеть из представленных результатов, уровень освоенности связной речи младшими школьниками с ОНР 3 уровня при псевдобульбарной дизартрией находится на среднем уровне, так как, низкий показатель получен при обследовании лексико – грамматической стороны речи. У детей наблюдались замены слов, преобразование слов, аграмматизмы.

2.3. Особенности проявления специфических нарушений чтения у младших школьников с ОНР 3 уровня при псевдобульбарной дизартрии

Для выявления специфических ошибок при чтении, у обучающей группы четвертого класса была выбрана методика Н. М. Трубниковой [29].

Цель данного исследования является выявление нарушений чтения у учащихся четвертого класса в Государственном казённом общеобразовательном учреждении Свердловской области "Екатеринбургская школа-интернат №6, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы".

Для исследования были выбраны задания, которые соответствовали целям и задачам данного исследования и дали возможность получить значимые результаты.

Схема исследования обучающей группы с расстройствами чтения включает четыре раздела: обследование усвоение букв, обследование чтения слогов, обследование чтения слов, обследование чтения предложений, обследование чтения текстов.

Критерии оценивания обследование усвоение букв.

- 1) знание детьми малочастотных букв русского алфавита;
- 2) количество и характер допускаемых при чтении ошибок;

3) направление зрительного слежения при чтении.

Количественный анализ усвоение букв (приложение 1 таблица3).

Качественный анализ результатов усвоение букв.

Из таблицы видим что, буквы усвоены на 80% у обучающей группы
60% использовали помощь в виде пальца для слежения.

20% испытывали трудности при зашифрованной букве, при зеркальном начертании, так же путались в буквах написанными разными шрифтами.

Критерии оценивания обследования чтения слогов.

1) правильность чтения слогов с использованием различных способов (целостно – 3балла, слияниями – 2балла, по буквам – 1 балл); 2) количество и характер ошибок, количество необоснованных пауз (ВЛА — ВЛ-А, ТАРЬ — Т-АРЬ); 3) выбор направления при чтении. Отдельно отмечается слежение пальцем во время чтения.

Таблица № 7

Количественный анализ чтения слогов

Дети	Прочитать прямые слоги	Прочитать обратные слоги	Прочитать слоги со стечением согласных	Прочитать слоги с твердыми и мягкими согласными	Ср. балл
Алина	3	3	2	3	2,75
Юля	3	2	2	2	2,5
Данил	3	3	3	3	3
Андрей К.	1	1	1	1	1
Игорь	2	2	2	3	2,5
Саша	1	2	1	2	1,5
Аскар	2	2	2	2	2
Ира	3	3	2	3	2,7
Андрей Ф.	3	3	3	3	3
Никита	3	3	3	3	3

Качественный анализ результатов чтения слогов.

30% обучающей группы получили максимум 100%, ошибок при выполнении проб не было.

50% обучающей группы показатели от 68% - 50%. Наблюдалось слияние букв в слоги, помощь пальцем.

У 20% показатели от 37% - 25%, наблюдается побуквенное чтение слогов, слияние буквы в слоги, помощь пальцем во время чтения.

Критерии оценивания обследования чтения слов.

- 1) правильность чтения слов с использованием различных способов целостное чтение слов, чтение по слогам, слияниями, по буквам;
- 2) количество и характер ошибок;
- 3) количество необоснованных пауз (К-ОТ, МЕТР-О);
- 4) ошибки ударения;
- 5) выбор направления при чтении.

Фиксируются случаи слежения пальцем по строке.

Для обследования чтения слов были выбраны следующие пробы:

Проба №1 прочитать слова различной звукослоговой структуры.

Проба №2 прочитать слова и ответить на вопросы.

Проба №3 обследование понимание слов.

Качественный анализ результатов чтения слов.

20 % обучающей группы читают целыми словами.

70% читают по слогам, с паузами

10% побуквенное чтение.

Проба «Прочитай слова и ответь на вопросы, «Где ты видел этот предмет? Что им делают?»».

100% обучающей группы выполнили пробу не в полном объеме, трудности возникли на словах «сточка, здравница». Отвечали сточка это тоже что и точка, здравница это здорово.

Проба «Обследование понимание слов»

0 балл задание не выполнено

1 балл допущено 3 ошибки, неверно подобранные картинки

2 балла допущено 1 – 2 ошибки, неверно подобранные картинки

3 балла задание выполнено верно

а) прочитать слово, найти его изображение по картинке, положить соответствующую надпись

б) прочитать слово, напечатать на карточке, и по памяти найти соответствующую картинку

в) прочитать слова, сходные по буквенному составу, а после прочтения найти картинки, соответствующие словам-паронимам

г) прочитать слова с пропущенными буквами.

*Количественный анализ обследования понимания слов (приложение 1
таблица 4).*

Качественный анализ результатов понимания слов.

У 20% обучающей группы показатели от 90% - до 83%, допускали, ошибки в задании найди картинку соответствующим паронимам

У 60% показатели, от 73% - до 57%, присутствуют ошибки в пробе, прочитай слова и вставь буквы, вставляли неверные буквы, перебирали буквы, неверно подбирали картинки к словам паронимам.

У 20% показатели, от 50% - до 17%, ошибки делали в пробе прочитай слово и найди изображение, читали слово неверно, не понимали смысл и тем самым не находили картинку, не вставляли в пропущенную букву в слова.

Обследование чтения предложений.

Качественный анализ обследования чтения предложений

а) прочитать предложение и выполнить соответствующее действие:

карточки с заданиями: «Покажи глаз», «Подойди к стене», «Возьми ручку», «Встань со стула».

б) прочитать предложение, найти соответствующую картинку (предлагаются фразы различной синтаксической конструкции). После этого ответить на вопросы

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

При выполнении данной пробы 80% при чтении наблюдались остановки, слоговое чтение, после того как прочитали задание выполняли, текст и картинку соотносили верно.

Отмечалось слежением пальцем.

20% читали по буквам, производили слияние буквы в слоги, пока дочитывали предложение, забывали начало предложения, тем самым пробы в полном объеме не выполняли, не понимали прочитанное, делали остановки, повторы слов, фраз.

Обследование чтения текста.

Проводят на основе пересказа и ответов о прочитанном.

Для обследования понимания текста был взят в основу рассказ из учебника по литературному чтению «Стрижонок скрип» за 4 класс.

Для исследования понимания текста следует использовать разнообразные речевые показатели.

Например, в качестве показателя правильного понимания прочитанного могут служить следующие ответы и действия учащихся:

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

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

Результаты сформированности понимания текста представлены в таблице 8.

Количественный анализ обследования понимания текста

Дети	1	2	3	4	5	6	7	8
Алина	-	+	+	+	-	-	+	+
Юля	-	-	-	-	-	-	+	-
Данил	+	+	+	+	+	+	+	+
Андрей К.	-	-	-	-	-	-	-	-
Игорь	+	+	-	+	-	+	-	-
Саша	-	+	-	+	-	+	-	-
Аскар	-	+	-	-	-	-	+	-
Ира	+	+	+	-	+	-	+	+
Андрей Ф.	+	+	+	+	+	+	-	+
Никита	+	+	-	+	+	-	+	+

Качественный анализ обследования чтения текста.

Проба №1 нахождение в тексте предложения, которые являются ответами на вопросы, поставленные к тексту учителем.

Сформирована у 50% обучающихся.

У 50% проба в полном объеме не сформирована, так как в тексте не ориентируются, не находят нужные моменты.

Проба №2 отвечают на вопросы прочитанного, ответы на вопросы к подтексту

80% обучающихся могут ответить на вопросы, но ответы будут не полными, сказывается недостаточный словарный запас.

20% не могли ответить на вопрос, делали попытки, но оказывались не удачными, отвечали то – что запомнили из текста.

Проба №3 составление вопросов к тексту или к отдельным его частям.

Данная проба сформирована у 40% обучающей группы.

У 70% проба не сформирована, не понимают смысла прочитанного чтобы задать верный вопрос к предложению.

Проба №4 составить план пересказа.

60% обучающей группы самостоятельно составляют план пересказа, который состоит из 3 – 4 пунктов.

У 40% не сформировано составления плана пересказа, составляют 1 – 2 пункта с подсказками.

Проба №5 свободное воспроизведение содержания текста.

Проба сформирована у 40% обучающей группы, могут передать содержание рассказа в правильной последовательности, но допускают пропуски предлогов, искажают окончания, пропускают слова

60% не передают содержание текста, переходят с одной сюжетной линии в другую, также наблюдаются некорректные предлоги, нарушена смысловая сторона слова, употребляют слова неподходящие к тексту.

Проба №6 объяснение значений новых слов.

40% объясняют 2 – 3 значение новых слова, но с не верными речевыми конструкциями, передают верную мысль

60% данная проба не сформирована.

Проба №7 правильное интонирование отдельных предложений

60% обучающей группы по просьбе читают с той интонацией, с которой нужно.

40% читают монотонно, но думают, что читают выразительно.

Проба №8 выделение главной мысли;

50% после полного разбора текста, после обсуждения делают правильный вывод рассказа, у данной группы обучающихся сформирован процесс чтения и восприятия текста.

50% после разбора текста, не могут выделить главную мысль, так как нет взаимосвязи чтения и восприятия прочитанного, сложно понимают отдельные речевые конструкции.

Таким образом, видим что, пересказ текста нарушен у данной группы, явные ошибки в понимании текста, в нахождении ответов на вопросы по тексту, не ориентируются по тексту, не развита функция составления вопросов к подтексту, нарушено свободное воспроизведение всего текста.

Первичное обследование темпа, ошибок и способа чтения началось с 11 декабря 2017г. Для данного обследования был выбран рассказ «Стрижонок Скрип» из учебника литературного чтения за 4 класс, после чего и начался

разрабатываться коррекционный план на скорость, технику, понимания прочитанного, ошибки при чтении и пересказ.

В таблице 9 представлены сводные данные способа чтения, ошибок и темпа чтения.

Таблица № 9

Количественный анализ обследование техники чтения

Дети	Способ чтения				Ошибки						Темп чтения		
	буквенный	слоговой	Слог+ц.сл.	Ц.сл+слог	Целье слова	искажения	повторы	Ударение	Окончание	Понимание	1 полугодие		
											Ниже нормы	Норма	Выше нормы
Алина		+				1	2		1	+	17		
Юля		+				1	2		1	-		51	
Данил					+				1	+			93
Андрей К.	+					1		2	1	-	7		
Игорь		+				1		1	1	+		54	
Саша		+				1	3		2	+	28		
Аскар		+				1	1	2		+	49		
Ира				+		1	2	2	1	+		57	
Андрей Ф.					+	1	1			+			88
Никита			+			2	1	1		+			93

Качественный анализ обследование техники чтения.

У данной группы обучающихся была выявлена дислексия следующего характера:

У 90% обучающихся выявлена фонематическая дислексия, наблюдалось искажение звукослоговой структуры слова, побуквенное чтение, также пропуски слов.

У 20% было выявлена семантическая дислексия, после чтения не могли передать смысл текста, не развита функция соотнесения прочитанного и воспроизведения.

У 70% наблюдается аграмматическая дислексия, при данной форме дислексии ошибки связаны с изменением окончаний как падежных так и родовых окончаний местоимения.

Выводы по 2 главе.

Во второй главе были представлены принципы констатирующего исследования, были поставлены цели и задачи для выявления формы дислексии.

По итогу констатирующего исследования были получены следующие результаты.

Общая моторика у обочающихся экспериментальной группы выделяется неточностью движений, неточность произвольных движений, скупым размером и амплитудой движений, нет неточности и верного выполнения поз, переключаемости движений, нарушена моторная память.

Артикуляционная моторика обучающихся данной группы отличается расстройством мышечного тонуса, несформированностью удержания некоторых поз, вялостью движений, появлением одинаковых движений, тремора, гиперкинезов.

Мимические позы у обучающихся неточна в своем исполнении. Наблюдаются трудности в определенной группе мышц, до полного отсутствия мимики, провисания щек.

Нарушение в звукопроизношении у экспериментальной группы появились вследствие недостатков в развитии артикуляции, так как наблюдается не точность движения языка, отклонение в работе мышц и нарушение в движении некоторых частей языка. Движение языка неполные, не точные и вследствие происходит сбой для верного произнесения отдельных звуков, а это приводит к не усвоению и не пониманию чтения текста.

Фонематический слух у данной группы нарушен в разной степени. Обучающиеся не дифференцируют фонемы по артикуляционным признакам (месту и способу образования). В результате нарушения фонематического слуха в речи обучающихся наблюдаются замены и смешения близких по некоторым признакам фонем.

Обследование связной речи у детей выявило несформированность лексико – грамматической структуры речи, наблюдались замены, пропуски, преобразование слов, неправильное употребление предлогов.

В ходе исследования нарушений чтения у обучающей группы были выявлены специфические ошибки, побуквенное, по слоговое чтение, не сформировано смысловое чтение, искажённое чтение,

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ДИСЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР 3 УРОВНЯ ПРИ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ

3.1. Основные принципы, цели, задачи логопедической коррекции дислексии у младших школьников с ОНР 3 уровня при псевдобульбарной дизартрии

Коррекционно-развивающая работа с обучающимися, являясь практической областью, должна опираться на глубокое понимание предмета, а также иметь под собой методологические основания.

Принцип гуманизма – веры в возможности ребенка, субъектного, позитивного. Данный принцип необходимо вводить и распространять в практической работе, с творческим началом. Принцип гуманизма, необходим для позитивного подхода, для преодоления проблемных жизненных ситуаций, в спокойствие, вере, без негатива, в хороших сторонах человека [26].

Принцип системного подхода – предполагает понимание человека как целостной системы. Принцип достигает своего эффекта при анализе изменений в действиях человека, так как необходимо исследовать полностью человека. Работа с обучающимися имеющие трудность в развитии, должна опираться на компенсаторные силы и возможности обучающихся [26].

Принцип реальности – следует, тому, что необходимо определять реальные возможности обучающегося в определенной ситуации, коррекционно-развивающая работа должна опираться на комплексное, всестороннее и полное изучение личности обучающегося [26].

Принцип наглядности – необходимо применять для более точного воспроизведение материала (иллюстрации, карточки, схемы, картинки, игрушки, презентации) [26].

Принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала с учетом «зоны ближайшего развития» Работа ведется: От предъявления более простых заданий к более сложным от отработки более простых конструкций к более сложным от звука (или слога) к тексту [26].

Принцип деятельностного подхода предполагает, опору коррекционно-развивающей работы на ведущий вид деятельности, соответствующий возрасту, и направленное формирование, ведь только в деятельности происходит развитие и формирование обучающего. При нарушениях развития деятельность, свойственная тому или иному возрасту, может формироваться с опозданием и не в полном объеме, ограничивая тем самым возрастное развитие ребенка [26].

Принцип индивидуально-дифференцированного подхода предполагает изменения, форм и способов коррекционно-развивающей работы в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка, целей работы, позиции и возможностей специалистов. Даже при использовании групповых форм работы коррекционно - развивающие воздействия должны быть направлены на каждого отдельного ребенка, учитывать его состояние в каждый данный момент, проводится в соответствии с его индивидуальным темпом развития [26].

Целью логопедической коррекции дислексии является преодоление специфических ошибок при чтении у детей младшего школьного возраста с нарушением чтения и общим недоразвитием речи 3 уровня при псевдобульбарной дизартрией.

Поставлены следующие **задачи**:

- 1) Провести обучающее исследование.
- 2) Определить методику для коррекции дислексии.
- 3) Развивать понимание чтения.
- 4) Развивать технику чтения.
- 5) Развивать скорость чтения.
- 6) Корректировать ошибки при чтении.

- 7) Проводить коррекционную работу над пересказом.
- 8) Проанализировать и оформить результаты данного исследования.

3.2. Содержание логопедической работы по коррекции дислексии у младших школьников с ОНР 3 уровня при псевдобульбарной дизартрии

Коррекция дислексии должна начинаться в возрасте 6-7 лет. На данном этапе помощь будет эффективней, и время не будет упущено.

Обучающие у которых наблюдается дислексия, им необходима специальная коррекционная помощь, ведь нарушение чтения не может быть скорректировано на школьных уроках, необходимы индивидуальные занятия.

Обучающий эксперимент начался с 16 января 2018г.

Экспериментальная группа в количестве 10 человек была поделена на две группы, с первой группой (5 обучающихся) занимался логопед – учитель, со второй группой проводил занятия студент-практикант.

Работа проводилась с обучающимися имеющие следующие формы дислексии:

У 50% наблюдается фонематическая и аграмматическая дислексия, из них у 20% семантическая.

Работа проводилась после уроков, во вторую половину дня, 3 раза в неделю с каждым обучающимся, по 15 мин.

Форма работы для коррекции дислексии использовалась индивидуальная работа при выполнении практико-ориентированных коррекционно-развивающих упражнений.

Коррекционная работа учителя -логопеда проводилась по тому же плану и в завершении эксперимента были сопоставлены результаты, чья работа оказалась более эффективной.

Для каждого обучающегося были подобраны индивидуальные упражнения, для работы над ошибками при чтении.

Задачи были поставлены на исправление ошибок при чтении, проводить работу над скоростью, пониманием и пересказом текста.

Структура занятия:

- 1) Подготовительный этап.
 - а) Организационный момент.
 - б) Объявление темы.
 - в) Речевая гимнастика.
- 2) Основной этап
 - а) Чтение слов.
 - б) Чтение предложений.
 - в) Чтение текстов.
- 3) Заключительный этап.
 - а) Итог.

При чтении данная группа обучающихся допускала следующие виды ошибок, неверное употребление падежных окончаний, искажение слов, повторы слогов, слов, и для устранения данных ошибок были выбраны следующие упражнения:

Упражнения, направленные на развитие употребление правильного окончания [17].

Игра «Вторая половинка». Ребенок должен прочитать правильно окончание слова, увидев его первую половину, например мороже(ное), чело(век), теле(фон) [17].

1) Пропущенные буквы. Например, при написании слова «чемодан» пропускают 2 или 3 буквы, ребенок должен узнать слово и произнести его. Например, л_ебе_ь; к_рус_ль [17].

2) Чтение с пропущенными окончаниями.

Котёнок Васька сидел на по... возле комода и ло... мух. А на комо..., на самом краю, лежа... шляпа. И вот кот Вась... уви..., что одна му... села на шля.... Он как подпрыгнет – и уцепился когтями за шля.... Шляпа

соскользну... с комо..., Васька сорвался и как полетит на пол! А шля... - бух! – и накрыла его сверху.

А в комнате сидели Володя и Вадик. Они раскрашива... картинки и не виде..., как кот Вась... попал под шля.... Они только услыша..., как позади что-то плюхнулось-упало на пол [17].

4) Чтение с помощью «Решетки».

Тренировка чтения текстов начинается с решетки. Она накладывается горизонтально на читаемую часть страницы и постепенно сдвигается вниз. При наложении решетки на текст перекрываются некоторые участки текста.

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

Тренировка чтения с решеткой продолжается не более 5 минут и сменяется чтением без решетки в течение 2-3 минут.

Следующий вид работы был связан с развитием техники чтения.

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

1. пары слов отличаются одной буквой: *kozy – косы, ветер – вечер, трава – травы, вбежал – взбежал;*

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

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

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

Для тренировки артикуляционного аппарата можно использовать скороговорки и чистоговорки, при этом сначала их произносят медленно, потом быстрее – в разговорном темпе, затем – в скороговорочном. В тренировке дыхания помогают такие задания:

- на одном дыхании произнести четверостишие;

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

Приемы для скорости чтения были взяты у И. Т. Федоренко и И. Г. Пальченко [22].

Буксир.

Суть упражнения “Буксир” заключается в чтении в паре. Взрослый читает “про себя” и пальцем следит по книге. А ребенок читает вслух, но по пальцу взрослого. Таким образом, он должен поспевать за его чтением [22].

Многократное чтение.

Школьнику предлагается начать чтение и продолжать его в течение одной минуты. После этого ученик отмечает, до какого места он дочитал. Затем следует повторное чтение этого же отрывка текста. После этого ученик снова замечает, до какого слова он дочитал, и сравнивает с результатами первого прочтения. Естественно, что во второй раз он прочитал на несколько слов больше /кто-то на 2 слова, кто-то на 5, а кто-то на 15/. Однако более трех раз не следует этого делать! Избегайте утомления. Закрепите ситуацию успеха. Похвалите ребенка [22].

Чтение в темпе скороговорки.

Отрабатывается четкое и правильное, а главное – быстрое чтение текста. Окончания слов не должны “проглатываться”, а должны четко проговариваться. Упражнение длится не более 30 секунд [22].

Выразительное чтение с переходом на незнакомую часть текста

Читается отрывок текста, затем объясняем так: “Теперь, снова читай текст, но чуть-чуть медленнее, зато красиво, выразительно”. Прочитывает отрывок до конца, но взрослый не останавливает его. Далее переходит на незнакомую часть текста. На данном этапе читающий замечает, что при переходе на незнакомую часть текста после выразительного чтения продолжает читать ее в том же повышенном темпе. Его возможностей надолго не хватает, но если ежедневно проводить такие упражнения длительность чтения в повышенном темпе будет увеличиваться [22].

Для работы над пониманием прочитанного были выбраны следующие виды заданий.

«Поиск смысловых несуразностей».

Детям предлагается специально подготовленный текст, в котором наряду с обычными, правильными предложениями встречаются такие, которые содержат смысловые ошибки, делающие нелепым описание.

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

Работа над пересказом текста [13].

Упражнения, направленные на понимание текста на уровне предложения.

Для развития этого навыка полезно пользоваться такими способами:

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

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

- 1) Восстановление логической последовательности текста (обучающие должны восстановить разрезанный на части текст по смыслу или следуя плану).
- 2) Составление диафильма/презентации (обучающие делят текст на части, каждую часть иллюстрируют и подписывают, после этого пересказывают текст по картинкам).

3) Определение содержания текста по иллюстрациям.
4) Подбор иллюстрации к тексту.
5) Творческое преобразование текста (предлагалось придумать продолжение текста, или изменить какое-то условие, например, место действия, характер героя, и попытаться представить, как развивались бы события в этом случае) [13].

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

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

3) Прогнозирование дальнейших событий (по ходу чтения останавливались, и были заданы вопросы "Как вы думаете, что будет дальше?", "Как вам кажется, к чему это приведет?").

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

Таким образом, обучающий эксперимент проходил 3 месяца с 16 января по 13 апреля.

3.3. Результаты контрольного исследования по определению эффективности логопедической работы по коррекции дислексии у младших школьников с ОНР 3 уровня при псевдобульбарной дизартрии

С целью определения эффективности контрольного эксперимента по окончании проведенного обучающего эксперимента был проведен контрольный срез результатов. И было проведено сравнение результатов с группой логопеда-учителя.

Для контрольного среза были использованы задания констатирующего эксперимента, которые позволяют наиболее полно выявить уровень сформированности навыков чтения у младших школьников.

В качественных изменениях, которые произошли в ходе обучения детей,

было выявлено:

Анализы результатов контрольного среза позволили выявить следующее.

Обучающие с нарушением чтения с побуквенным чтением динамика не произошла, навык слияния буквы в слог не произошел. Обучающие, читавшие по слогам, перешли на стадию чтения слог + целое слово и целое слово + слог.

Таблица № 10

Сводная характеристика результатов.

Способ чтения

Способ чтения на 11 декабря.						Способ чтения на 13 апреля.				
Дети	буквенный	слоговой	Слог+ц.сл.	Ц.сл+слог	Целые слова	буквенный	слоговой	Слог+ц.сл.	Ц.сл+слог	Целые слова
Группа студента – практиканта										
Алина		+						+		
Юля		+							+	
Андрей К.	+					+				
Игорь		+							+	
Саша		+						+		
Группа логопеда – учителя										
Данил					+					+
Аскар		+							+	
Ира				+					+	
Андрей Ф.					+					+
Никита			+							+

У обучаемой группы наблюдалось 50% послогового чтения то 20% перешли на чтение слог + целое слово, 30% целое слово + слог, те кто читали слог + целое слово и целое слово + слог перешли на чтение целыми словами, только у 10% обучающихся после обучающего эксперимента осталось побуквенное чтение, это связано с тем что у обучающего имеются грубые недостатки в звукопроизношении, языкового анализа и синтеза, для устранения ошибок требуется больше времени.

Заметно уменьшилось количество ошибок при чтении, окончания дочитывают, не пропускают, отмечается начальный навык верного

Темп чтения

	Темп чтения на момент 11.12			Темп чтения на момент 13.04		
	Ниже нормы	Норма	Выше нормы	Ниже нормы	Норма	Выше нормы
	Группа студента – практиканта					
Алина	17			19		
Юля		51			55	
Саша	28			36		
Андрей К.	7			15		
Игорь		54			56	
	Группа логопеда - учителя					
Данил			93			96
Аскар		49			59	
Ира		57			63	
Андрей Ф.			88			93
Никита			93			90

Из данной таблицы видим, что уровень скорости чтения возрос, видна динамика чтения, при чтении заметно уменьшились паузы между словами, и повторы, но 30% обучающихся не перешли на уровень норма, так как нарушено звукопроизношение, и не обходима длительная коррекционная работа.

Для контрольного исследования понимания текста, были выделены следующие показатели:

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

8) выделение главной мысли.

Данная работа проводилась с 20% экспериментальной группы, у остальных 80% данный навык сформирован.

Можно сделать вывод, что спустя 3 месяца работы, динамика была видна, обучающие начали составлять план пересказа, составлять вопросы, появляются начальные навыки смыслового, последовательно пересказа с выделением главной мысли, но для полного совершенства сверстников предстоит большая работа.

Коррекционная работа по развитию навыка правильного употребления окончания, развитию понимания текст и скоростью текста была эффективна.

После проведения контрольного исследования, можно подвести итогу, что в период обучающего эксперимента у группы обучающихся при чтении стали устраняться ошибки, вырос темп, также была проведена работа над пересказом текста, обучающие на данном этапе не в полной мере овладели данным навыком.

Выводы по 3 главе.

Подводя выводы по третьей главе, можно сказать, что чтение является трудным процессом для восприятия обучающихся. Чтение проходит ряд стадий и взаимодействует ряд процессов для воспроизведения читаемого текста.

В момент освоения первоначальной техникой чтения обучающие производят ряд ошибок: пропуски, искажения, замены, добавления букв, слогов, слов. Как уже известно, для правильного чтения не обходимо как безошибочное чтение, так и понимание читаемого текста. У данной группы эти компоненты нарушены. Неверное прочитанное слово или предложение ведет к потери смысла сюжета.

Для правильного усвоения навыка чтения важна, коррекционная помощь. Коррекционные упражнения носят комплексный характер, так как для формирования понимания чтения, оно должно стать беглым и правильным, а для этого нужна коррекция фонематического восприятия, зрительного восприятия, чёткости произношения.

Как уже известно, чтение состоит из двух основных компонента, техники чтения и понимание текста. Оба эти компоненты близко связаны и опираются друг на друга: так, усовершенствование техники чтения облегчает понимание читаемого, а лёгкий для понимания текст лучше и точнее воспринимается. При этом на первых этапах развитие навыка чтения большее значение придаётся его технике, на последующих – пониманию текста.

Применяя разнообразные упражнения для совершенствовании навыка чтения, надо знать о том, что хорошего результата можно достигнуть только при условии систематического их использования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальной проблемой у младших школьников на данный период является нарушение чтения.

В момент написания выпускной квалификационной работы были изучены причины возникновения дислексии. Причинами могут стать от органических нарушений до социально – бытовых. Нарушения чтения также может проявляться из-за многократных, длительных соматических заболеваний в период до 3х летнего возраста, и влияет на верное усвоение чтением роль внешних факторов.

Симптоматика дислексии у младших школьников с нарушением речи сложна и многообразна, как правило, нарушения чтения сопровождаются нарушениями лексико-грамматического строя речи.

Дислексия проявляет себя намного чаще с псевдобульбарной дизартрией, как было уже выявлено в период констатирующего эксперимента. Нарушение чтения проявляется с нарушением психических процессов, при особом развитии интеллекта, так же с задержкой в развитии следующих функций внимание, память.

Основными условиями успешного овладения навыком чтения являются: сформированность развитие пространственных представлений, моторных функций, устной речи, фонетико-фонематической ее стороны, а именно: произношения, слуховой дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза; лексико-грамматического анализа и синтеза, лексико-грамматического строя.

В результате проведенного констатирующего эксперимента и проанализировав результаты можно сделать выводы следующего характера: если нарушено звукопроизношения, то вследствие получаем неполное усвоение чтения.

К особенностям формирования процесса чтения у детей экспериментальной группы можно отнести медленное формирование скорости

чтения, нарушение понимания прочитанного.

Нарушение чтения влияет на успешность овладения младшими школьниками навыков правильного, выразительного и осмысленного чтения.

Коррекционная логопедическая работа, была подобрана с учетом компонентов нарушений чтения, для устранения дислексии у обучающихся.

Как показал проведенный анализ результатов формирующего эксперимента целенаправленная дифференцированная логопедическая работа способствует уменьшению количества ошибок чтения, улучшает понимание прочитанного текста ускоряет темп читаемого, формирует пересказ.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что цель исследования достигнута, намеченные задачи реализованы, но требует намного больше времени, целенаправленной, систематической работы над устранением ошибок при чтении.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова, А. К. Дидактические игры на уроках чтения в 1 – 4 классах вспомогательной школы [Текст] : учеб. пособие / А. К. Аксенова, Э. В. Якубовская. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.
2. Ананьев, Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом [Текст] / Б. Г. Ананьев. – Известия АПН РСФСР, 1955. – № 70. – 106 с.
3. Глаголева, Е. А. Преодоление трудностей при обучении младших школьников чтению и письму [Текст] / Е. А. Глаголева. // Журнал воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – 2003. – № 4 – С. 52-57.
4. Городилова, В. И. Чтение и письмо [Текст] / В. И. Городилова, М. З. Кудрявцева. – СПб. : Дельта, 1997. – 261 с.
5. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения [Текст] / Т. Г. Егоров. – М. : Просвещение, 1953. – 31с.
6. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст] / Л. Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1991. – 224 с.
7. Жаренкова, Г. И. Выявление недостатков речи у детей [Текст] / Г. И. Жаренкова. – М. : Просвещение, 1896. – 55 с.
8. Жукова, И. С. Преодоление общего недоразвития у дошкольников [Текст] / И. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : Просвещение, 1990. – С. 130-134.
9. Журба, Л. Т. Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни [Текст] / Л. Т. Журба, Е. М. Мастюкова. – М. : Медицина, 1981. – 272 с.
10. Зайцев, В. Н. Резервы обучения чтению [Текст] / В. Н. Зайцев. – М. : Просвещение, 1991. – 32 с.

11. Калягин, В. А. Логопсихология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова – М. : Академия, 2006. – 320 с.
12. Климанова, Л. Ф. Обучению чтению в начальных классах [Текст] / Л. Ф. Климанова // Журнал начальная школа. – 2000. – № 8. – С. 36-41.
13. Кобзарева, Л. Г. Система упражнений по коррекции письма и чтения детей с ОНР [Текст] / Л. Г. Кобзарева, М. П. Резунова, Г. Н. Юшина. – М. : Воронеж, 2001. – 80 с.
14. Кобзарева, Л. Г. Ранняя диагностика нарушения чтения и его коррекция [Текст] : учеб. метод. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л. Г. Кобзарева, Т. И. Кузьмина – Воронеж. : Учитель, 2000. – 120 с.
15. Ковшиков, В. А. О речевых нарушениях у детей с ЗПР [Текст] / В. А. Ковшиков, Ю. Г. Демьянов // Журнал дефектология. – 1967. – № 11. – С. 34-43.
16. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] : учеб. метод. пособие / А. Н. Корнев. – СПб. : МиМ, 1997. – 286 с.
17. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст] / Р. И. Лалаева. – М. : Владос, 1998. – С.153-165.
18. Лалаева, Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников [Текст] / Р. И. Лалаева. – М. : Просвещение, 1983. – 136 с.
19. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р. Е. Левина. - М. : Просвещение, 1967. – С. 62-67.
20. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии [Текст] / Е. М. Мастюкова. – М. : Просвещение, 1992. – 95 с.
21. Милостивенко, Л. Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей [Текст] / Л. Г. Милостивенко. – СПб. : Стройлеспечать, 1995. – 64 с.
22. Пальченко, И. Г. Система упражнений для развития навыка чтения у детей [Текст] / И. Г. Пальченко, И. Т. Федоренко. – Луганск. : Альма-матер, 1989. – 55 с.

23. Правдина, О. В. Логопедия [Текст] / О. В. Правдина. – М. : Просвещение, 1973. – 272 с.
24. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст] / И. Н. Садовникова. – М. : Владос, 1995. – 256 с.
25. Селиверстов, В. И. Нарушения темпа речи [Текст] / В. И. Селиверстов. – М. : Просвещение, 1979. – 26 с.
26. Селиверстова, В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / В. И. Селеверстова. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 400 с.
27. Спирова, Л. Ф. Нарушение процесса овладения чтением у школьников [Текст] / Л. Ф. Спирова. – М. : Сфера, 2003.– 336 с.
28. Токарева, О. А. Расстройства речи у детей и подростков [Текст] / О. А. Токарева / под ред. С. С. Ляпидевского. – М. : Медицина, 1969. – 155 с.
29. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты [Текст] : учеб.-метод. пособие / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург, : Урал. гос. пед. ун-т., 1998. – 51 с.
30. Узорова, О. В. Практическое пособие для обучения детей чтению [Текст] / О. В. Узорова. – М. : Астрель, 20015. – 87 с.
31. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Текст] : Учеб. пособие для студ. пед. институтов / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.
32. Хватцев, М. Е. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста [Текст] / М. Е. Хватцев. – М. : Владос, 1957. – 123с.
33. Хватцев, М. Е. Логопедия [Текст] / М. Е. Хватцев. – М. : Владос, 2009. – 272 с.
34. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей [Текст] : Пособие по диагностике речевых нарушений / Г. В. Чиркина. – М. : Аркти, 2003. – 240 с.
35. Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми [Текст] : учеб. пособие для логопедов, воспитателей дет. садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Г. В. Чиркина / под ред.

Г. В. Чиркиной. – М. : Аркти, 2005. – 240 с.

36. Эльконин, Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся [Текст] / Д. Б. Эльконин / Под ред. В. В. Давыдова, Т. А. Нежновой. – М. : Интор, 1998. – 112 с.

37. Ястребова, А. В. Дифференцированный подход к проявлениям нарушения чтения и письма у учащихся общеобразовательных школ [Текст] / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина. – М. : Сфера, 1998. – 176 с.