

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.03.03
«Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль подготовки «Логопедия»

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
ПРЕОДОЛЕНИЕ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСЛЕКСИИ У
ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Студент

(подпись, дата)

Кананова Татьяна
Владимировна

Научный руководитель

(подпись, дата)

к.п.н. Гапеевкова С.М.

Нормоконтролер

(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от _____ № _____)

Заведующий кафедрой

(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ № _____)

Секретарь ГЭК

(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Теоретические основы изучения нарушения чтения у младших школьников с задержкой психического развития	
1.1. Процесс овладения чтением в норме. Понятие «дислексия».....	6
1.2. Клиническая и психолого-педагогическая характеристика младших школьников с ЗПР. Причины дислексических ошибок.....	10
1.3. Особенности дислексических ошибок у детей с ЗПР на разных ступенях начального обучения.....	20
Глава II. Изучение аграмматизмов в чтении у младших школьников с задержкой психического развития	
2.1. Описание констатирующего эксперимента по исследованию аграмматической дислексии.....	28
2.2. Анализ результатов исследования аграмматических ошибок чтения.....	29
Глава III. Методика работы по коррекции аграмматической дислексии у детей с задержкой психического развития	
3.1. Система заданий по коррекции аграмматической дислексии у детей с ЗПР.....	33
3.2. Анализ результатов итогового эксперимента	44
Заключение	48
Список литературы.....	50
Приложение	53

ВВЕДЕНИЕ

Прошло уже более ста лет с момента первого описания нарушений чтения (дислексии). За это время учеными было проведено огромное количество исследований и накоплен теоретический и практический материал о данных нарушениях и их коррекции.

Практически ежегодно в разных странах мира проводятся международные конференции, симпозиумы и конгрессы, на которых рассматриваются вопросы патологических механизмов, этиологии возникновения и развития данной патологии, а также всестороннего поиска наиболее эффективных путей выявления и преодоления ее не только у учащихся с нормальным интеллектом, но и с ЗПР (задержкой психического развития разного генеза).

Как показывают многочисленные исследования отечественных дефектологов Боскис Р.М., Зикеева А.Т., Коровина К.Т., Лалаевой Р.И., Левиной Р.Е., Рахмаковой Г.Н., Триггер Р.Д., Спировой Л.Ф. и др., большинство детей с ЗПР характеризуются нарушениями письменной речи (письма, чтения). По данным Корнева А.Н., в школах для учащихся с ЗПР дислексия выявлена в 50% случаев, причем, у мальчиков в 4,5 раза чаще, чем у девочек. В данном случае нарушения чтения наблюдаются в структуре нервно-психических расстройств.

Проблемой дислексии у младших школьников с ЗПР занимались такие ученые, как Васильева М.С., Горецкий В.Г., Занков А.В., Климанова Л.Ф., Липкина А.И., Назарова Л.К., Омарокова М.И., Романовская М.И. и др. Совершенствование существующих и создание новых эффективных методов диагностики нарушений чтения, коррекционных программ по их устранению, рост профессионального мастерства дефектологов и логопедов позволяют достигать значительных успехов в осуществлении данного процесса.

Однако проблема дислексии у учащихся с ЗПР остается одной из наиболее актуальных и в современной логопедии, и в школьном обучении,

поскольку чтение из цели начального обучения превращается в средство дальнейшего приобретения знаний.

По мнению Лалаевой Р.И., вследствие дислексии у многих младших школьников с ЗПР начинают развиваться вторичные психогенные нарушения в связи с реакцией на собственную несостоятельность и ситуацию «хронического неуспеха». Это может способствовать возникновению и закреплению таких черт характера, как неуверенность в себе, робость, тревожная мнительность или, наоборот, агрессивность, озлобленность, негативизм.

Выделение из состава неуспевающих учащихся детей с дислексией, их изучение и многолетние экспериментальные занятия позволяют разрабатывать и научно обосновывать различные системы коррекционной работы по устранению дислексических ошибок. Власова Г.А., Певзнер М.С., Егорова Т.В., Жаренкова Г.И., Зыкова В.И., Лебединская К.С., Лубовский В.Н., Никишина Н.А., Рейдибойм М.Г. и опыт других исследователей показал, они способствуют постепенному преодолению возникающих у школьников трудностей и формированию полноценного навыка чтения.

Чаще методики разрабатываются для детей с дислексией, имеющих нормальный интеллект, реже – для детей с ЗПР. Многие существующие коррекционные программы не учитывают структуру нейропсихического дефекта учащихся с ЗПР.

Наша работа посвящена проблеме изучения специфики дислексических ошибок у младших школьников с ЗПР и их коррекции с учетом первичного дефекта детей. **Целью** данной работы является разработка специальной системы коррекционных занятий, направленной на устранение аграмматической дислексии у младших школьников с ЗПР.

По нашему мнению, у детей с ЗПР в силу их первичного дефекта реализация задач коррекции процесса чтения осложнена, поэтому мы видим необходимость в сочетании работы по устранению дислексических ошибок с развитием высших психических функций.

Гипотезой нашей работы является предположение о том, что специальная система занятий по коррекции аграмматической дислексии, ориентированная на детей с ЗПР, способствует совершенствованию у них навыка чтения.

Соответственно, базу нашего исследования составляют младшие школьники с ЗПР разного генеза в возрасте 8-9 лет.

В данной работе мы ставим следующие **задачи**:

1. Изучить специальную литературу по проблеме, освещаемой в теме ВКР.
2. Выбрать методику для выявления аграмматических дислексических ошибок у младших школьников с ЗПР.
3. Проанализировать аграмматические ошибки чтения.
4. Разработать специальную систему коррекционных занятий по их устранению.
5. Установить степень эффективности данной работы на основе полученных результатов и сделать соответствующий вывод, опираясь на данные итоговой диагностики.

Для реализации поставленных нами задач мы используем метод анализа литературы; констатирующий (диагностический) эксперимент; формирующий (обучающий) эксперимент; метод сравнительного анализа, анализа продуктов деятельности; методы наблюдения и беседы; методы числовой обработки данных.

Объектом изучения мы считаем дислексические ошибки учащихся начальных классов с ЗПР; **предметом** – процесс коррекции аграмматизмов при чтении.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Процесс овладения чтением в норме. Понятие «дислексия»

Критический анализ проблемы нарушений чтения должен основываться, прежде всего, на понимании сложной психофизиологической структуры процесса чтения в норме и особенностей усвоения детьми навыка чтения.

Чтение – сложный психофизиологический процесс. В его акте принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы.

Чтение начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. На этой основе происходит соотнесение букв с соответствующими звуками и осуществляется воспроизведение звукопроизносительного образа слова, его прочитывание. И, наконец, вследствие соотнесения звуковой формы слова с его значением осуществляется понимание читаемого.

Таким образом, в процессе чтения можно условно выделить две стороны: техническую (соотношение зрительного образа написанного слова с его произношением); смысловую, которая является основной целью процесса чтения.

Понимание «осуществляется на основе звуковой формы слова, с которым связано его значение» [30, С.40]. Между этими сторонами процесса чтения существует тесная, неразрывная связь. Понимание читаемого определяется характером восприятия. В то же время процесс зрительного восприятия испытывает на себе влияние смыслового содержания ранее прочитанного [30].

Как и всякий навык, чтение в процессе своего формирования проходит ряд этапов, качественно своеобразных ступеней. Каждый из этих этапов тесно связан с предыдущим и последующим, постепенно переходит из

одного качества в другое. «В предыдущей ступени накапливаются те элементы, которые обуславливают собой переход к последующей, более высокой стадии развития» [4, С. 76]. Формирование навыка чтения осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения.

Т.Г.Егоров [4] выделяет следующие четыре ступени формирования навыка чтения:

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

Каждая из этих ступеней характеризуется своеобразием, качественными особенностями, определенной психологической структурой, своими трудностями, задачами и приемами овладения.

В норме на ступени овладения звуко-буквенными обозначениями дети анализируют речевой поток, предложение делят на слоги и звуки. Выделив звук из речи, они соотносят его с определенным графическим изображением – буквой. На данной ступени школьники успешно усваивают, различают и узнают буквы, которые соотносятся с их звуковыми значениями. Затем в процессе чтения дети осуществляют синтез букв в слоги и слова, соотносят прочитанное слово со словом устной речи. На ступени слогового чтения школьники узнают буквы и сливают звуки в слоги без затруднений; слоги в процессе чтения довольно быстро соотносят с соответствующими звуковыми комплексами. Единицей чтения, таким образом, является слог. Процесс понимания прочитанного на этом этапе еще отстает во времени от процесса зрительного восприятия, не сливается с процессом восприятия, а следует за ним. Степень становления синтетических приемов чтения является переходной от аналитических приемов чтения к синтетическим. Здесь простые и знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и трудные по своей звуко-слоговой структуре читаются еще по слогам. Более зрелым на этом этапе является синтез слов в предложении. Последняя

ступень овладения навыком чтения – ступень синтетического чтения – характеризуется целостными приемами чтения: словами, группами слов. Техническая сторона чтения уже не затрудняет ребенка; главная его задача – осмысливание читаемого. Процессы осмысливания содержания превалируют над процессами восприятия. На этой ступени ребенок осуществляет не только синтез слов в предложении, как на предыдущем этапе, но и синтез фраз в едином контексте. Смысловая догадка определяется как содержанием прочитанного предложения, так и смыслом, логикой всего рассказа [4].

Основными условиями успешного овладения навыком чтения являются сформированность устной речи, фонетико-фонематической (произношения, дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза) и лексико-грамматической стороны речи, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза.

Существование ошибок чтения у детей еще не доказывает наличия дислексии. Ошибки чтения могут быть у всех детей, начинающих читать, у детей ленивых, педагогически запущенных и т.д. Нарушения чтения могут быть следствием нарушений поведения. У таких детей неудачи наблюдаются не только в обучении чтению, но и по другим школьным предметам. В таких случаях речь не идет о дислексиях, так как ошибки чтения не являются типичными и стойкими, они не являются следствием несформированности психических функций, осуществляющих процесс чтения. При дислексиях же нарушения чтения часто носят избирательный характер и представляют собой явное несоответствие с успехами по другим предметам. С другой стороны, наличие одних только трудностей в овладении чтением без выраженных ошибок чтения еще не дает основания говорить о данном нарушении [4].

Целесообразно определять дислексию следующим образом: дислексия – это частичное расстройство процесса овладения чтением, проявляющееся в многочисленных повторяющихся ошибках стойкого характера, обусловленное несформированностью психических функций, участвующих в

процессе овладения чтением.

При дислексии наблюдаются следующие группы ошибок:

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

2. Побуквенное чтение – нарушение смешения звуков в слоги и слова, буквы называются поочередно («букштабируются», нанизываются одна на другую).

3. Искажения звуко-слоговой структуры слова, которые проявляются в разнообразных ошибках: а) пропусках согласных при стечении; б) пропусках согласных и гласных при отсутствии стечения; в) добавлениях звуков; г) перестановках звуков; д) пропусках, перестановках слогов и др.

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

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

Исследования Р.И. Лалаевой [10-13] позволили определить следующие виды дислексии (на основе нарушенных механизмов, то есть несформированных операций процесса чтения, а также психических функций, обеспечивающих процесс чтения):

1) оптическая – проявляется в трудностях усвоения букв, сходных графически, в смешениях сходных графически букв и их взаимных заменах. Смешиваются и взаимозаменяются буквы, как отличающиеся лишь дополнительными элементами, так и состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве;

2) мнестическая – проявляется в трудностях усвоения всех букв, в их недифференцированных заменах вследствие нарушения процессов установления связи между звуком и буквой с речевой памятью;

3) фонематическая – проявляется в трудностях усвоения букв, заменах звуков, сходных акустически и артикуляторно (например, ж-ш, с-ш, д-т, б-п и др.) вследствие недоразвития фонематического восприятия, а также могут наблюдаться искажения звуко-слоговой структуры слова, побуквенное чтение вследствие недоразвития функции фонематического анализа;

4) семантическая – проявляется в нарушениях понимания прочитанных слов, предложений, текста при технически правильном чтении;

5) аграмматическая – проявляется в изменении падежных окончаний существительных, неправильном согласовании прилагательного и существительного в роде, числе и падеже; в изменении числа местоимений, неправильном употреблении родовых окончаний местоимения; в изменении окончаний глаголов 3-го лица прошедшего времени, а также формы времени и вида. Часто отмечаются замены приставок и суффиксов. Данные нарушения обусловлены недоразвитием грамматического строя речи, морфологических и синтаксических обобщений;

6) тактильная – проявляется в трудностях дифференциации тактильно воспринимаемых букв азбуки Брайля (наблюдается у слепых детей).

1.2. Клиническая и психолого-педагогическая характеристика младших школьников с ЗПР. Причины дислексических ошибок

Понятие «задержка психического развития» (ЗПР) употребляется по отношению к детям с минимальными органическими повреждениями или функциональной недостаточностью центральной нервной системы, а также длительно находящимся в условиях социальной депривации. Для них характерна незрелость эмоционально-волевой сферы и недоразвития

познавательной деятельности, имеющей свои качественные особенности, компенсирующиеся под воздействием временных, лечебных и педагогических факторов [15].

Существует несколько классификаций данного нарушения:

1. Классификация ЗПР Ю.Г. Демьянова [9];

- 1) с цереброастеническим синдромом;
- 2) психофизический инфантилизм;
- 3) с невропатоподобным синдромом;
- 4) с прихотоподобным синдромом;
- 5) при детских церебральных параличах;
- 6) при общем недоразвитии речи;
- 7) при дефектах слуха;
- 8) при тяжелых дефектах зрения;
- 9) при тяжелых соматических заболеваниях;
- 10) при тяжелой семейно-бытовой запущенности.

2. Классификация ЗПР К.С. Лебединской [15];

1) конструкционного происхождения – психический и психофизический инфантилизм. Этот вариант ЗПР характеризуется следующими особенностями. При психофизическом инфантилизме детям свойственен инфантильный тип телосложения, детская мимика и моторика, и инфантильность психики. Эмоционально-волевая сфера этих детей как бы находится на уровне детей более младшего возраста, а в поведении преобладают эмоциональные реакции, игровые интересы. Дети внушаемы и недостаточно самостоятельны; очень быстро устают от учебной деятельности;

2) соматогенного происхождения – связана с длительными хроническими заболеваниями. Она характеризуется физической и психической астенией. У детей отмечается большая физическая и психическая истощаемость;

3) психогенного происхождения – связана с неблагоприятными

условиями воспитания. В случае раннего длительного воздействия психотравмирующего фактора у детей возникают стойкие отклонения нервно-психической сферы, что обуславливает патологическое развитие личности. Преимущественно страдает эмоционально-волевая сфера;

4) церебрально-органического генеза (минимальная мозговая дисфункция) – связана с органическим поражением центральной нервной системы на ранних этапах онтогенеза. При этой форме ЗПР, наряду с признаками замедления темпа развития, имеются и симптомы повреждения ЦНС. В клинической картине может преобладать органический инфантилизм (эмоционально-волевая незрелость) или нарушение познавательной деятельности.

Существуют и другие классификации ЗПР, однако мы придерживаемся классификации ЗПР К.С. Лебединской.

Т.В. Егорова, Л.В. Кузнецова, В.И. Лубовский, Н.А. Менчинская, Л.И. Переслени, В.Л. Подобед, У.В. Ульенкова, Г.В. Шаумаров, П.Б. Шошин [16] выделяют у детей с ЗПР значительное замедление темпа психического развития и его качественное своеобразие по сравнению с нормой.

Исследования восприятия свидетельствуют о том, что у детей с ЗПР имеются отклонения в процессах переработки сенсорной информации. Так, у этих детей скорость зрительного восприятия значительно ниже нормы, отмечаются более низкие показатели зрительного опознания. Дети с ЗПР замечают значительно меньше зрительно воспринимаемых объектов, чем их нормально развивающиеся сверстники.

Недостаточность зрительного восприятия приводит к бедности и недифференцированности зрительных представлений, что ограничивает возможности наглядно-образного мышления. Эти особенности зрительного восприятия не могут не оказать отрицательного влияния на овладение зрительными образами букв и цифр, что обуславливает большие трудности при обучении грамоте.

Как отмечают Strauses и Lethinen (цит. по 3. Тржесоглава), у детей с

задержкой психического развития имеются нарушения интерсенсорной и сенсомоторной интеграции и координации. Эти дети с трудом выделяют фигуру из структурированного фона.

3. Тржесоглава обнаруживает у детей с легкой дисфункцией мозга нарушения ориентировки «право-лево», у них часто выявляется невыраженная или перекрестная латеральность. Однако автор не разделяет мнение о том, что среди детей с ЗПР преобладает левшество.

Т.В. Егорова, В.Л. Подобед, Н.Г. Поддубная [21] отмечают, что в структуре дефекта познавательной деятельности детей с ЗПР большое место занимают нарушения памяти. Особенно ярко эти нарушения проявляются у младших школьников, когда ведущей является учебная деятельность. Известно, что необходимым условием успешной учебной деятельности является сформированность памяти.

У детей с ЗПР нарушена как произвольная, так и произвольная память. Причиной трудностей произвольного запоминания является сниженная познавательная активность этих детей.

Исследования Н.Г. Поддубной показали, что наглядный материал запоминается лучше вербального, а произвольное запоминание страдает в меньшей степени, чем произвольное.

По мере развития ребенка и особенностей учебной деятельности все большее значение приобретает произвольная память. Снижение произвольной памяти, по мнению Т.А. Власовой и М.В. Певзнер, представляет одну из значимых причин неуспеваемости этих детей. Школьники с ЗПР с большим трудом запоминают условие задачи, быстро забывают прочитанное [16].

Детям с ЗПР свойственна недостаточность использования рациональных способов запоминания.

Л.В. Подобед говорит, что у детей с задержкой психического развития страдает как механическая, так и логическая память. Снижение уровня логической памяти обусловлено недостаточностью смысловой переработки

получаемой информации.

Отмечается и своеобразие кратковременной памяти: снижение объема и скорости памяти, медленное нарастание продуктивности запоминания, нарушение порядка воспроизведения рядов, излишняя тормозимость за счет побочных факторов.

По уровню развития мыслительной деятельности группа детей с ЗПР очень неоднородна. Незначительная часть этих детей по результатам выполнения мыслительных задач приближается к нормально развивающимся сверстникам. Большая же часть детей с ЗПР характеризуется определенными особенностями интеллектуальной деятельности: сниженной познавательной активностью, отсутствием интереса и сосредоточенности при выполнении заданий, неумением контролировать свои действия. У детей с ЗПР часто отсутствует этап ориентировки в задании. Так, дети не анализируют инструкцию, не планируют свои действия в соответствии с заданием.

У детей с ЗПР обнаруживается недостаточная сформированность аналитико-синтетической деятельности как в области наглядно-образного, так и понятийного мышления. Дети затрудняются в решении наглядно-образных задач, не могут вычленить отдельные части сложного, многоэлементного комплекса. Еще большие затруднения наблюдаются при необходимости синтезировать определенные признаки объектов.

Исследования мышления свидетельствуют и о недостаточной подвижности наглядных образов у детей с ЗПР. В тех случаях, когда решение задачи связано с оперированием образами, представлениями, дети прибегают к внешним действиям, к манипулированию объектами.

3. Тржесоглава [15] отмечает, что в целом, мышление детей с ЗПР является преимущественно конкретным, инфантильным и стереотипным. При выполнении мыслительных задач дети часто отвлекаются, обращают внимание на несущественные детали, упускают существенное, не могут адекватно оценить ситуацию. Процесс мышления характеризуется импульсивностью, хаотичностью, застреванием, бессмысленными

повторениями, замедленностью. Процессу мышления детей с ЗПР свойственна повышенная чувствительность к незначительным раздражителям, слабая интеграция отдельных процессов.

Важным условием нормального функционирования психической деятельности является внимание. Внимание улучшает восприятие существенных для организма воздействий, ослабляя реакцию на незначительные, второстепенные раздражители.

Нарушения внимания являются характерным признаком ЗПР. К недостаткам внимания детей с ЗПР относят его слабое развитие и неадекватность.

Особенно часто нарушения внимания отмечаются у детей с ЗПР церебрально-органического генеза. Sturma (цит. по 3. Тржесоглава) выделяет следующие особенности внимания этих детей:

- 1) нарушения концентрации внимания как следствие утомления ЦНС;
- 2) неадекватные колебания внимания, что является отражением незрелости нервной системы;
- 3) чрезвычайно ограниченный объем внимания. В каждый данный момент дети воспринимают ограниченное количество информации, могут воспринимать не ситуацию в целом, а лишь отдельные ее элементы. В связи с этим, осуществление деятельности замедляется;
- 4) «генерализованное и неселективное» внимание, что проявляется в неумении сосредоточиться на существенных признаках. Ребенок не может этого сделать из-за трудностей дифференцировать раздражители по степени важности, у него наблюдается зависимость внимания от внешних воздействий;
- 5) «прилипание» (персеверация) внимания, выражающееся в сниженной способности переключать внимание с одного вида деятельности на другой.

Описанные нарушения внимания у детей с ЗПР отрицательно влияют на протекание всех познавательных процессов, снижают эффективность

овладения знаниями, умениями и навыками, в том числе и речевыми.

У детей с ЗПР часто обнаруживаются симптомы недоразвития моторики, неловкость, неуклюжесть покоя (З. Тржесоглава). По данным Gwerder (цит. по З. Тржесоглава), почти у половины детей с легкой дисфункцией мозга имеются нарушения тонкой моторики, что во многом обуславливает их неудачи в письме, рисовании, конструировании.

Особенно часто нарушения моторики наблюдаются в группе детей с ЗПР церебрально-органического генеза. Выделяются следующие признаки недоразвития моторики у этих детей:

- 1) неловкость движений;
- 2) нарушение координации движений;
- 3) гиперактивность;
- 4) синкинезии;
- 5) повышенный мышечный тонус.

Указанные особенности психического и моторного развития детей с ЗПР не могут не отразиться на формировании такой сложной функции, какой является речевая функция.

Ю.Г. Демьянов, В.А. Ковшиков, Е.В. Мальцева, Н.А. Цыпина, С.Г. Шевченко, Н.Ю. Борякова и др. выделяют, что у детей с ЗПР отмечается большая распространенность нарушений устной и письменной речи.

Этиопатогенетические факторы их нарушений и детей с ЗПР полиморфны, однако прежде всего они связаны с особенностями психомоторного развития [2].

Причины дислексических ошибок у младших школьников с ЗПР

Дети с ЗПР – одна из наиболее многочисленных групп неуспевающих школьников. Задержка психического развития – временное отставание развития психики в целом или отдельных ее функций.

Лубовский В.И., Лебединская К.С. и др. говорят, что младшие школьники с ЗПР быстро утомляются, работоспособность их падает, а иногда они просто перестают выполнять начатую деятельность. Это говорит о том,

что ЗПР проявляется как в замедленном созревании эмоционально-волевой сферы, так и в интеллектуальной недостаточности.

Ковшиков В.О., Демьянов Ю.Г., Корнев А.Н. и др. [2] отмечают у младших школьников с ЗПР разного патогенеза комплекс речевых нарушений, в том числе и нарушения чтения.

Этиология дислексии у данной категории детей имеет свои специфические особенности. В частности, она кроется в несформированности или недостаточном развитии тех высших психических функций, тех умений и операций, необходимых для овладения процессом чтения.

Так, вследствие отставания в развитии зрительного восприятия ребенок с ЗПР не всегда узнает и часто смешивает сходные по начертанию буквы или их элементы, сочетания букв. Недостатки пространственного восприятия, формирующегося в процессе сложного взаимодействия зрения, осязания и двигательного анализаторов (это взаимодействие складывается у детей с ЗПР с опозданием и долгое время оказывается неполноценным) влекут за собой нарушения различения расположения элементов букв.

Кроме того, в силу недостаточно развитого восприятия учащиеся затрудняются в построении целостного образа и, наоборот, в вычленении отдельных элементов этого образа. Отсутствие такого целостного восприятия приводит к повторению только что прочитанного слова.

У младших школьников с ЗПР наблюдается нарушение зрительного гнозиса вследствие низкого уровня развития памяти, неспособность к зрительному анализу: он отличается меньшей полнотой и недостаточной точностью, тонкостью, в результате чего дети выделяют в изображении почти вдвое меньше признаков, чем в норме; деятельность ребенка с задержкой при анализе зрительно воспринимаемых объектов не целенаправленна, выделение признаков ведется хаотично, непоследовательно. Нарушенные операции синтеза и сравнения не дают возможности сопоставления отдельных букв слова.

Несформированность вышеперечисленных функций приводит к допуску детьми оптических ошибок в процессе чтения. Ковшиков В.А., Корнев А.Н. и другие исследователи обуславливают наличие подобных ошибок недостаточностью ряда психических функций: внимания, памяти, зрительного гнозиса, сукцессивных и симультанных процессов.

Младшие школьники с ЗПР обнаруживают недостаточный уровень фонематического восприятия и фонематического слуха – способности к анализу и синтезу речевых звуков, обеспечивающей восприятие фонем родного языка. Дети «не слышат» в слове отдельные звуки, не могут выделять требуемый звук.

Левина Г.Е., Каше Г.А., Никашина Н.А., Спирова Л.Ф. [15] считают, что недоразвитие фонематической стороны речи приводит к неточности, нестойкости речевых представлений и обобщений, что затрудняет звуковой анализ слова. Избирательное неусвоение букв вызывается не слабостью удержания графических начертаний, а несформированностью обобщения звуков.

Если буква не соотносится с фонемой, то ее усвоение будет носить механический характер. Неусвоение букв в этом случае обусловлено недостаточным уровнем развития фонематического восприятия.

Лалаева Г.Н. [10-13] отмечает у детей с ЗПР нарушение дифференциации как близких, так и фонетически далеких звуков, а также нарушение различения слов и асемантических сочетаний, сходных по звуко-слоговой структуре. Чрезвычайно затруднен у таких детей процесс слияния букв в слоги, поскольку для усвоения слитного чтения ребенок должен соотнести букву с определенным звуком, отдифференцировав его от других. Если у детей отсутствуют четкие представления о звуко-буквенном составе слова, формирование звуко-слоговых образов происходит с трудом.

Однако на второй и третьей ступени обучения зачастую школьники усваивают все буквы, у них оказывается относительно сформированной фонематическая система языка, фонематическое восприятие.

Многие авторы отмечают наличие аграмматизмов в процессе чтения учащихся с ЗПР, связывая данный факт с нарушениями устной речи детей, ее лексико-грамматической стороны. Исследование Спировой Л.Ф. [20] показало, что словарь школьников с ЗПР характеризуется достаточной ограниченностью, однообразием понимания значения слова; его бедность и недифференцированность проявляется в незнании или недостаточном понимании, употреблении многих слов. Нередко дети определяют те или иные родовые понятия с помощью слов, которые должны служить для обозначения других родовых понятий; выделяют в значении слова отдельные, притом несущественные признаки, не различая близкие по значению слова.

Ограниченность словарного запаса детей с ЗПР выражается в незначительном по сравнению с нормой количестве используемых слов, обозначающих признаки и свойства предметов. Чаще других употребляются прилагательные, обозначающие основные цвета; величина и форма предметов часто обозначаются недифференцированно: различные признаки определяются одинаково. Реже используются относительные и оценочные прилагательные. Словарь младших школьников с ЗПР содержит ограниченное количество относительных и указательных слов (местоимений, предлогов, союзов), отвлеченных и обобщенных понятий. Все это связано с ограниченностью и фрагментарностью знаний, представлений об окружающем мире.

Применяемые детьми с ЗПР грамматические конструкции имеют примитивный вид. Им трудно узнавать слова, находящиеся в новых падежных и глагольных формах, а также слова, измененные приставками и суффиксами. Школьники недостаточно осознают морфологическую структуру слова, поэтому в процессе их чтения не возникает правильной смысловой догадки, а появляется аграмматизм, связанный с трудностями восприятия тонких грамматических значений, обусловленных морфологической структурой слова.

Низкий уровень речевого развития младших школьников с ЗПР, что выражается в недостаточной сформированности лексико-грамматической и фонетико-фонематической стороны речи, влечет за собой ошибки на ступени озвучивания читаемого (ошибки технической стороны чтения). Однако это не единственная трудность, с которой сталкиваются школьники. Между технической смысловой сторонами чтения существует тесная связь: понимание читаемого определяется характером восприятия; с другой стороны, и зрительное восприятие испытывает на себе влияние смыслового содержания ранее прочитанного. Понимание читаемого происходит вследствие соотнесения звуковой формы слова с его значением. Часто у младших школьников с ЗПР такое понимание оказывается нарушенным. Это может быть обусловлено значительным замедлением процесса переработки поступающей через органы чувств информации; низким темпом протекания мыслительных процессов; низким уровнем развития внимания (ребенок с ЗПР недостаточно концентрируется на читаемом слове, легко отвлекается от процесса чтения).

Дислексия у младших школьников с ЗПР изучалась Ингрэм. В своих работах им отмечается, что специфические расстройства чтения обусловлены задержкой развития различных психических функций, с речеслуховыми и оптико-пространственными затруднениями. Происхождение дислексии связано с недоразвитием данных функциональных систем. В определении формы дислексии решающее значение приобретает недоразвитие ведущей в данном случае функциональной системы.

1.3. Особенности дислексических ошибок у детей с ЗПР на разных ступенях начального обучения

Учащиеся с ЗПР испытывают особые трудности при обучении, в частности, при изучении русского языка и чтения. По мнению ряда

исследователей, психофизиологической основой трудностей чтения является замедленный темп приема и переработки зрительно воспринимаемой информации, установления ассоциативных связей между зрительными, слуховыми и речедвигательными центрами, участвующими в акте чтения, низкий темп протекания мыслительных процессов, лежащих в основе осмысления воспринимаемой информации, слабость самоконтроля.

Затруднения в понимании учащимися с ЗПР смысла прочитанного тормозят отсутствие беглости и правильности чтения, недостатки техники чтения (большое количество ошибок, низкий темп). Зикеев А.Г. [6] и др. говорят, что после года обучения, как правило, все учащиеся знают буквы, умеют сливать их в слоги; примерно половина школьников владеют слоговым способом чтения и переходят к чтению целыми словами; остальные ученики читают по буквам.

Темп чтения отличается значительной вариативностью, что можно объяснить замедленностью восприятия печатных знаков и индивидуальными особенностями чтецов. Одним из значимых факторов является содержание читаемого (тексты с более сложной смысловой структурой большинством детей читаются с меньшей скоростью).

Ошибки, допускаемые детьми с ЗПР на первой ступени обучения, чаще оптического характера (смещения графем, имеющих отдельные сходные элементы; недочитывание окончания слов). Встречаются ошибки зрительного восприятия: повторения звуков и слогов, добавления (при чтении в слова включаются отсутствующие в них слоги или отдельные звуки), замены отдельных звуков в словах, что в одних случаях приводит к искажениям слов, а в других – к синтаксическим заменам их другими словами.

Согласно наблюдениям Шиф [15], смешение букв не только зависит от количества сходных черт, но главным образом от того, как отражается и сохраняется в памяти ребенка с ЗПР весь облик буквы. Обычно в образе буквы сохраняется основное ее строение – некоторые детали отпадают, а

сходные черты преувеличиваются, что и содействует уподоблению букв (смешению). Вследствие этого буквы – заместители всегда проще замещенных. У детей с ЗПР чаще в качестве заместителей выступает небольшое количество букв, которые легче узнаются. Иногда учащиеся не замечают крупных частей буквы, часть буквы принимают за всю букву или пространственно перемещают ее части. В результате таких искажений у ребенка теряется возможность узнать букву. Вследствие этого буквы легко смешиваются одна с другой, особенно сходные по своему начертанию, и тем более, если в слове они близко расположены друг от друга. Особенно часто смешиваются, пропускаются (не замечаются) при чтении или меняются местами в слове, в печатном тексте следующие буквы: С-Б-О, Н-П-И, Ц-Ш-Щ, Б-В-Е, Г-Б-Т, З-В-Р-Ь, А-Л-Д, К-Ж-Х.

В силу такой патологической лабильности для школьников с ЗПР (в ряде случаев) оказывается невозможной или очень ослабленной связь буквы со звуком (с одним звуком одновременно, но динамически связывается несколько букв): при первом чтении слова ребенок видит в нем одни буквы, при втором – другие. У учащегося с ЗПР не воспитываются стабильные зрительные стереотипы слов, затрудняется узнавание их, что задерживает быстроту чтения. При подобной неустойчивости зрительных стереотипов буквенного состава у детей с ЗПР развивается стремление угадать слово, схватить его сразу, что ведет к грубым ошибкам [27].

Большинство учеников с ЗПР первого класса находится на слогааналитическом этапе чтения, когда восприятие и осмысление прочитанного еще разобщены, поэтому достаточно встречается семантическая дислексия.

Многие общеупотребительные слова и словосочетания, обозначающие явления и понятия, отдаленные от жизненного опыта младших школьников с ЗПР, оказываются им непонятны. Затруднения возрастают, когда учащиеся сталкиваются с образными выражениями, устойчивыми словосочетаниями, фразеологическими оборотами. Наблюдаются особенности понимания

смысла прочитанных текстов: фрагментарность восприятия, стремление к дословному воспроизведению прочитанного, при этом дети нередко теряют смысловую направленность вопроса. При воспроизведении содержания иногда встречаются привнесения, не имеющие отношения к содержанию текста. Обычно это происходит в тех случаях, когда дети не понимают мотивации поступков действующих лиц, затрудняются сделать вывод из содержания прочитанного.

На этом этапе обучения у большинства школьников обнаруживается правильное восприятие логико-информационного плана изложения и недостаточное понимание причинно следственных связей в содержании текстов.

Однако семантическая дислексия встречается у учащихся с ЗПР и на последующих ступенях обучения. В этих случаях глубина и точность понимания находится в тесной зависимости от уровня речевого и психического развития ребенка, богатства его жизненного опыта.

Для многих школьников затруднения представляют понимание текстов, содержащих относительные и указательные слова (местоимения, предлоги, союзы), метафоры, идиоматические выражения, сравнения.

Достаточно часто восприятие смысла текста у учащихся с ЗПР на данном этапе обучения лежит в «зоне ближайшего развития». На вопросы, требующие воспроизведения простых смысловых единиц текста, они дают больше правильных ответов, чем на вопросы, предусматривающие самостоятельные формулировки. Дети затрудняются в воспроизведении причинно-следственных зависимостей событий, ограничиваются упоминанием только причины или только следствия рассматриваемого явления. В отдельных случаях учащиеся обнаруживают непонимание смысловых единиц текста, что связано, главным образом, с недостатками реальных представлений или контаминациями смысловых звеньев, допущенными в процессе чтения.

Недостаточно полное понимание смысла читаемого приводит ребенка к

отрывистому чтению с паузами между словами; пауза делается нередко после каждого слова. Ребенку в данном случае совершенно безразлично, на какие части при помощи пауз разделяется предложение. Чтение текста идет по принципу присоединения слов друг к другу; они сочетаются отдельно, без объединения их во фразовую интонацию («рубленое» чтение).

В период обучения в третьем классе дети с ЗПР хуже усваивают смысловое содержание текста (в частности, реже устанавливают причинно-следственные связи, которые основываются на актуализации собственного эмоционального опыта), нежели логико-информационное изложение.

Учащиеся стремятся объяснить смысл прочитанного, в основном, опираясь на его непосредственное содержание, но вследствие недостаточности эмоционального опыта не всегда осуществляют этот перенос на объяснение событий, описанных в тексте.

С увеличением скорости чтения у части детей с ЗПР обычно возрастает фрагментарность восприятия читаемого. Общая тенденция, более адекватное усвоение логико-информационного плана изложения по сравнению со смысловым содержанием текста, сохраняется и на четвертой ступени начального обучения детей с ЗПР. Часть учащихся при ответах на вопросы акцентируют внимание на второстепенных деталях, некоторые школьники стараются найти ответ в содержании текста, не анализируя его [17].

По данным многих исследователей, наиболее нарушенной стороной речи у младших школьников с ЗПР является грамматическая, что отражается на процессе чтения. Это выражается в наличии, прежде всего, морфолого-синтаксических ошибок:

1) ошибки в формообразовании, связанные с недифференцированным употреблением падежных окончаний существительных по родовой принадлежности, по типу склонения и отнесения к разряду одушевленности; ошибки в употреблении видовременных и залоговых форм глаголов;

2) ошибочные замены одних частей речи другими, взаимозамены слов разных лексико-грамматических разрядов внутри данной части речи;

3) ошибки в согласовании и управлении в синтаксических структурах.

Так, уже на второй ступени обучения учащиеся с ЗПР допускают ошибки в согласовании и управлении слов. Связь слов в словосочетаниях нарушается реже, чем связь главных членов предложения, разделенных другими словами. Обычно заменяются глагольные формы, что ведет к расстройству согласования сказуемого и подлежащего, к нарушению связи однородных сказуемых. Поскольку у второклассников с ЗПР еще слабо развита чувствительность к грамматической форме и смысловому содержанию фразы, подобные ошибки исправляются редко.

Довольно часто на второй, третьей ступенях начального обучения у детей с ЗПР продолжает оставаться не контекстное восприятие фразы. Сущность его заключается в том, что школьники воспринимают при чтении изолированные слова и притом как равноценные. Они не учитывают характерных лексико-грамматических связей слов, а если учитывают, то не всегда имеют достаточную речевую подготовленность к их восприятию. Дети не могут сгруппировать слова по принципу лексической и грамматической сочетаемости, у них нет достаточной речевой опоры, которая бы создавала возможность предвосхитить читаемое на основе восприятия предшествующей части фразы. Вследствие этого смысловая догадка в процессе чтения лежит в пределах слова и обуславливается не ранее прочитанной частью фразы, а прочитанной частью читаемого слова. У детей с ЗПР отсутствует направленность на морфологический анализ слов, сам морфологический анализ затруднен. Бедность практических морфологических обобщений приводит к тому, что чтение нередко превращается в угадывание, а это способствует замене окончаний, суффиксов, приставок.

У учащегося начальных классов, имеющего ЗПР, смысловая догадка не опирается на точные языковые обобщения, на четкие представления о закономерностях изменения слов и их сочетаемости в предложении. В этом случае смысловая догадка либо отсутствует, либо играет отрицательную

роль, так как является причиной специфических аграмматических ошибок.

В целом исследователи Рахмакова Г.Н., Тригер Р.Д., Яссман Л.В. [21] сходятся во мнении, что младшие школьники с ЗПР практически владеют грамматическим строем родного языка, однако испытывают при этом определенные трудности в изменении слов и построении предложений, в недостаточном понимании грамматических форм в процессе чтения. По данным Мальцевой Е.В. у 22,5% младших школьников с ЗПР наблюдается аграмматическая дислексия [16].

Однако многие исследователи отмечают у данной категории детей и фонематические дислексические ошибки. Еще на первой ступени обучения учащиеся допускают смягчение согласных в конце слов, допускают замены парных глухих и звонких и т.п. Школьники заменяют буквы, соответствующие звуки которых либо совсем не произносятся, либо произносятся неправильно, либо заменяются другими звуками в устной речи. Подобные ошибки связаны с недостаточным овладением звуковым составом слова, смешением акустически сходных звуков, неполноценностью звукового анализа и синтеза, что влечет за собой неумение воссоздать правильную и точную звуковую форму слова в условиях зрительно воспринимаемых графических знаков. Наиболее частыми являются замены букв, обозначающих акустически или артикуляторно близкие звуки.

Таким образом, у данного контингента детей имеет место нарушение дифференциации звукового состава слова. В тех случаях, когда она намечается, каждый звук представляется в языковом сознании не каким-либо звуковым образом, а неотделимо от ряда других. У детей с ЗПР буква не является сигналом обобщенного звука речи (фонемы), а, следовательно, не является и графемой (обобщенным графическим знаком). Подобный разрыв буквы со звуком обуславливается плохим фонематическим слухом детей с ЗПР; вследствие его недоразвития все звуки становятся неустойчивыми, легко соскальзывающими с одного на другой, что нарушает стабильность словесных образов.

На последних стадиях начального обучения наибольшее количество ошибок допускается при чтении многосложных (четырёх-, пяти-, шестисложных) и редко употребляемых слов, в словах со стечением согласных. Учащиеся заменяют в словах слог со стечением согласных открытым слогом или вставляют в слог гласную; повторяют слоги, стоящие перед стечением.

Ошибки чтения у младших школьников с ЗПР нестойкие и диффузные: у одного и того же учащегося наряду с ошибочным наблюдается и правильное чтение одних и тех же слоговых структур.

Многие исследователи прослеживают развитие правильности чтения в зависимости от года обучения: значительно сокращается число ошибок каждой категории. Однако на всех этапах основными остаются ошибки аграмматического характера [6].

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ АГРАММАТИЗМОВ В ЧТЕНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Описание констатирующего эксперимента по исследованию аграмматической дислексии

С целью выявления аграмматических ошибок чтения у младших школьников с ЗПР нами была модифицирована методика дифференциальной диагностики расстройств чтения Р.И. Лалаевой [11].

Модифицированная нами методика состоит из одной серии заданий – чтение предложений. Речевой материал рассчитан на учащихся третьего класса с ЗПР.

Процедура проведения диагностического исследования следующая: каждому ребенку на листе бумаги предлагается ряд предложений, зачитывается инструкция, испытуемый читает вслух предложенный материал; экспериментатор фиксирует ошибки чтения в протоколе. В результате данного констатирующего эксперимента исследователь имеет протокол на каждого испытуемого с зафиксированными аграмматическими ошибками чтения.

Инструкция для предлагаемого задания – «Прочитай, как умеешь».

В изначальном варианте методика дифференциальной диагностики расстройств чтения Лалаевой Р.И. содержит четыре серии заданий:

1. Чтение рядов слогов.
2. Чтение рядов слов.
3. Чтение предложений.
4. Чтение текста.

Процедура проведения дифференциальной диагностики следующая: каждому ребенку на листе бумаги предлагается ряд слогов, слов предложений, зачитывается инструкция, испытуемый читает вслух предложенный материал; экспериментатор фиксирует ошибки чтения в

протоколе. В результате данного констатирующего эксперимента исследователь имеет протокол на каждого испытуемого с зафиксированными ошибками чтения, по наличию которых определяется вид дислексии.

В случае если ошибки технической стороны чтения отсутствуют, ребенку предлагается для прочтения текст, зачитывается инструкция, испытуемый читает вслух предложенный материал. После этого экспериментатор задает учащемуся вопросы, направленные на выявление осмысления прочитанного. В протоколе фиксируется правильность и точность ответов испытуемых. Наличие стойких неправильных ответов свидетельствует о расстройствах смысловой стороны чтения.

Инструкция для предлагаемых заданий следующая: «Прочитай, как умеешь». Речевой материал рассчитан на учащихся второго массового класса общеобразовательной школы.

В диагностическом эксперименте принимало участие 28 учащихся двух третьих классов МБОУ СОШ № 1 р.п. Чаадаевка Городищенского района Пензенской области.

Все испытуемые имеют клинический диагноз ЗПР (разного генеза).

Констатирующий эксперимент проводился в начале учебного года (сентябрь 2019 г.).

2.2. Анализ результатов исследования аграмматических ошибок чтения

Проведенное нами исследование аграмматических ошибок чтения детей с ЗПР дало следующие результаты: испытуемые I группы допустили 38 ошибок, испытуемые II группы – 45.

Испытуемые I группы допустили следующие ошибки в процессе чтения:

- смешение единичного и множественного числа глаголов прошедшего

времени (1 чел): *«Во дворе дети играл в мяч»*

- смешение мужского и среднего рода прилагательных (1 чел): *«Маша вытерла румяный лицо...»*

- смешение женского и среднего рода глаголов прошедшего времени (1 чел): *«Зеленое поле цвела летом»*

- ошибки в словах родительного падежа множественного числа (3 чел): *«...не растет больших яблоков», «жеребята – детеныши лошадев»* и др.

- смешение дательного и родительного падежа (1 чел): *«... шьет платье куклы» «Радостно было смотреть на них ребят»*

- смешение окончаний одушевленных и неодушевленных существительных винительного падежа (2 чел): *«... играли в мяча»* и др.

- смешение форм мужского рода с окончанием -ом и женского рода творительного падежа (2 чел): *«Картофель едят вилок»* и др.

- смешение форм множественного числа предложного падежа и множественного числа родительного падежа (1 чел): *«Ребята быстро забыли о своих забот и дел»*

- смешение форм множественного числа предложного падежа и множественного числа дательного падежа (1 чел): *«Платья хранят шкафам»* и др.

Испытуемые II группы в заданиях допустили следующие ошибки:

- смешение единственного и множественного числа прилагательных (1 чел): *«...слепили свой маленький домики»*

- смешение единственного и множественного числа глаголов прошедшего времени (1 чел): *«Птичка жили у Андрюши...»* и др.

- смешение среднего и женского рода прилагательных (1 чел): *«Красивая полотно».*

- смешение мужского и среднего рода прилагательных (3 чел): *«...шьет красивый платье кукле»* и др.

- ошибки в словах родительного падежа множественного числа (3 чел): *«Собака увидела хвосты лисов»* и др.

- смешение дательного и творительного падежа (2 чел): *«Куручка с цыплятами ходили двором»* и др.

- смешение флексий одушевленных и неодушевленных существительных винительного падежа (1 чел): *«... дает внучке банта»*

- смешение формы женского рода творительного падежа единственного числа и мужского рода родительного падежа единственного числа (2 чел): *«...дедушка работал трактористой»* и др.

- смешение форм множественного числа предложного падежа и множественного числа родительного падежа (2 чел): *«...говорили об отметок, об успехах учащихся»* и др.

Наименьшее количество ошибок составляют ошибки согласования слов в числе (в I группе – 2,6%, во II группе – 4,5%); наибольшее количество ошибок – ошибки управления в падеже (в I группе – 89,4%, во II группе – 86,5%). Подробнее данные ошибки представлены в таблице 1. Большое количество ошибок составляют нарушения согласования слов в роде (в I группе – 8%, во II группе – 9%).

Таблица 1

***Сравнительных анализ ошибок управления слов в падеже
I и II группы***

№	Процентное количество ошибок управления слов в				
	Р.п.	В.п.	Д.п.	Т.п.	П.п.
I	30	10	10	20	20
II	30	10	20	20	20

Из таблицы видно, что наибольшее количество ошибок дети с ЗПР допускают при управлении слов в творительном, предложном, родительном падеже; гораздо меньшее количество ошибок наблюдается при чтении слов, стоящих в формах винительного и дательного падежа.

Соответственно, анализируя результаты данного констатирующего эксперимента, нами был сделан следующий вывод:

У детей с ЗПР обеих групп относительно сформированы категории рода и числа; менее усвоенной оказалась категория падежа (в частности, более сохранно управление слов в винительном и дательном падеже; менее сохранно – в предложном, творительном, родительном падеже).

Полученные нами данные в ходе проведенного исследования являются основой для разработки системы коррекционных заданий, направленных на устранение аграмматической дислексии.

ГЛАВА III. МЕТОДИКА РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ АГРАММАТИЧЕСКОЙ ДИСЛЕКСИИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Система заданий по коррекции аграмматической дислексии у детей с ЗПР

Проведенное нами исследование выявило аграмматические дислексические ошибки у учащихся с ЗПР, в частности, ошибки управления слов в косвенных падежах, и подтвердило необходимость коррекционной работы по их устранению.

Целью формирующего эксперимента мы определили коррекцию аграмматической дислексии путем развития грамматической стороны речи и психической деятельности детей с ЗПР.

Формирующий эксперимент проводился в октябре 2019 – январе 2020 г. Всего нами было проведено 25 коррекционно-логопедических занятий (с периодичностью 1 раз в неделю); на закрепление каждого падежа нами отводилось по 5 занятий. Средняя длительность коррекционно-логопедического занятия – 20-25 мин.

Данный формирующий эксперимент осуществлялся параллельно с работой логопеда школы и проводился в экспериментальной (II) группе третьеклассников с ЗПР.

Среди коррекционных задач нами были выделены:

- 1) закрепление падежных конструкций;
- 2) активизация самоконтроля (в частности, произвольного внимания) детей с ЗПР.

С учащимися, имеющими ЗПР, работа по усвоению грамматического строя языка в целом проводится на основе общеметодического подхода. Однако создание платформы для успешного усвоения и правильного применения детьми грамматических категорий предполагает использование специальных коррекционных упражнений и приемов.

В нашей коррекционной работе выделяются следующие направления:

1. Закрепление беспредложных падежных конструкций единственного и множественного числа (винительный падеж, родительный падеж, дательный падеж, творительный падеж).

2. Закрепление предложных падежных конструкций единственного и множественного числа (предложный падеж).

Как параллельное направление выделяется активизация произвольного внимания детей с ЗПР.

Опираясь на известные методические разработки Ефименковой Л.Н., Зориной С.В., Лалаевой Р.И., Садовниковой И.Н. Мы разработали систему специальных заданий, направленных на коррекцию аграмматической дислексии детей с ЗПР.

Данная система заданий отражает последовательность проведения и направления коррекционной работы.

Поэтапность реализации логопедической работы обусловлена последовательностью формирования форм словоизменения в онтогенезе.

Данная система заданий построена с учетом принципа постепенного усложнения характера логопедических заданий и речевого материала на каждом этапе коррекционной работы.

I. Упражнения на закрепление формы винительного падежа единственного числа:

Задание 1

Ответьте на вопросы по картинкам.

1. Что дети увидели в огороде? (Огурец, помидор, горох, лук, редис и др.)
2. Что дети увидели в саду? (Лимон, банан, виноград, апельсин, арбуз и др.)
3. Что дети увидели в лесу? (Василек, гриб, колокольчик, дом и др.)

Задание 2

Дополните предложения словом мужского рода единственного числа

по вопросам. Произнесите их целиком. Запишите.

1. Повар варит (что?)...
2. Машинист ведет (что?)...
3. Водитель ведет (что?)...
4. Портниха шьет (что?)...
5. Мама моет (что?)...
6. Лесоруб рубит (что?)...
7. Писатель написал (что?)...
8. Каменщик кладет (что?)...
9. Цветовод посадил (что?)... и др.

Задание 3

Составьте предложения из данных слов.

Мальчик, мяч, играть; сук, ветер, сломать; Коля, увидеть, автобус; девочка, под, дождь, попала; вести, капитан, корабль; я, карандаш, искать и др.

Задание 4

Закончите предложения, правильно изменив в них выделенные слова.

Коля видел краб. Жабa ловила комар. Сестра встречает брат. Я жду отец. Мой дедушка держит бык, козел, баран. Щука поймала и съела карасик. Ястреб унес цыпленок. Рыбаки поймали сом. Дети нашли зайчонок и др.

Задание 5

Прослушайте рассказ. Найдите в нем ошибки. Исправьте их.

Зоопарк.

Ребята ходили в зоопарк. Там они видели *слон*, *лев*, *носорог* и даже *тюлень*. Тюлень играл в *мяча*, тигр ел *корма*.

Мальчик протянул *еноту хлеба*. Для енотов это *вкусное угощения*. Дети были довольны и др.

II. Упражнения на закрепление формы родительного падежа множественного числа:

Задание 1

Составьте предложения со словом «много», опираясь на картинки.

Образец: Летает много снегирей.

Предлагаемые картинки: ласточка, воробей, ворона, сова, утка, цапля и др.

Задание 2

Отгадайте, чьи это следы. Логопед демонстрирует картинки с изображением различных животных.

Образец: Это следы лис.

Предлагаемые картинки: медведь, лошадь, лось, кошка, ёж, заяц, корова, верблюд и др.

Задание 3

Закончите предложения, вставляя по смыслу слова. Запишите.

1. У Паши есть рыбки. У Вити нет... У Вити есть голуби. У Паши нет...
2. У Люды есть краски. У Марты нет... У Марты есть фломастеры. У Люды нет...
3. У велосипеда есть цепи. У мотоцикла нет... У мотоцикла есть мотор, а у велосипеда нет...
4. У всадников есть лошади. У гонщиков нет... У гонщиков есть машины. У всадников нет..
5. У Кати есть кисти. У меня нет...
У меня есть листья. У Кати нет... и др.

Задание 4

Составьте предложения из данных слов. Запишите.

В лесу, расти, много, грибы. Миша, съесть, пять, яблоко. Алеша, никогда, не видеть, жирафы. Мухи, меньше, жуки. Я, слышать, голоса, воробьи, синицы. В квартире, есть, много, окна. В, наших краях, есть, много, озера и др.

Задание 5

Закончите предложения, ответив на вопросы *кого? чего?* Запишите.

Поздней осенью на деревьях нет (листья). В книжке нет (картинки). В

поле нет (люди). В зале еще не (стулья). Не слышны голоса (птицы). На болоте много (комары). В нашем лесу нет (змеи). В дальнем лесу много (ужи). У птиц нет (зубы). В пустыне нет (леса). В нашей реке нет (кувшинки) и др.

Задание 6

Составьте предложения, сравнивая предметы. Запишите.

Ручьи – реки, горы – холмы, тыквы – дыни, гуси – утки, нитки – волосы, веревки – шнурки, кошки – мыши, медведи – лисы, кусты – деревья, коровы – овцы и др.

Образец: Ручьи мельче рек. Реки глубже ручьев.

Задание 7

Прочитайте рассказ. Найдите и исправьте ошибки.

Коля нарисовал много деревья и закрыл их листиками. Таня рассматривала листики клёны, осины, сосны, ели и угадывала названия деревья. Это листья березов, это - осинов и клёны. А эти листья-иголки ёлков и соснов и др.

III. Упражнения на закрепление формы дательного падежа единственного и множественного числа:

Задание 1

Ответьте на вопросы:

а) Кому нужны эти инструменты?

Игла, ножницы, скальпель, бинт, малярная кисть, пила, лопата, рубанок и др.

Образец: Молоток нужен столяру.

б) Кому нужны эти музыкальные инструменты?

Скрипка, рояль, гитара, гармонь, литавры, балалайка, труба, барабан, домра и др.

Образец: Арфа нужна арфисту.

в) Кому какая еда?

молоко, овёс, рыба, кость, жёлуди, мёд, орехи, пшено, трава и др.

Образец: Кролику морковка.

Задание 2

Составьте предложения с данными словами.

Дать, товарищи, книги; расчесать, сестра, волосы; смастерить, птицы, скворечник; поменять, рыбы, вода; крошить, яйцо, цыплята; дать, собака, еда и др.

Задание 3

Закончите предложения, изменив слова в скобках по смыслу. Запишите.

1. Отнести ... (трава, кролик).
2. Я подал ... (указка, учитель).
3. Утром принесли ... (телеграмма, отец).
4. Я купил ... (дедушка, газета).
5. Братья отдали ... (мама, рыба).
6. Мы показали ... (фотографии, гости).
7. Мы дали ... (кости, щенки).
8. Протяни ... (рука, товарищ) и др.

Задание 4

Дополните предложения, отвечая на вопросы. Запишите.

Саша показывает (что? кому?)... Я рисую (что? кому?)... Портниха шьет (что? кому?)... Медсестра делает (что? кому?)... Повар наливает (что? кому?)... Собака зализывает (что? кому?)... Ученик читает (что? кому?)... Отец мастерит (что? кому?)... Продавец показывает (что? кому?)... Внук пишет (что? кому?) и др.

IV. Упражнения на закрепление формы творительного падежа единственного числа:

Задание 1

Составьте предложения из данных слов, правильно изменяя их по смыслу.

Дорожки, посыпать, снег; улица, освещается, фонарь; круша, крыта,

железо; волосы, мыть, шампунь; трава, косить, косилка; пруд, затянуть, лёд; дорожки, посыпать, мелкий, гравий; руки, мыть, мыло и др.

Задание 2

Закончите предложения, вставляя пропущенные слова, отвечающие на вопрос *чем?* Произнесите предложения полностью.

Суп едят...

Котлеты едят...

Гвозди вытаскивают...

Пилот управляет...

Суп мешают...

Лук режут... и др.

(Вариантом задания является предоставление предметных картинок).

Задание 3

Закончите предложения, отвечая на вопросы *кем? чем?* Произнесите предложения полностью.

Мамины помощники.

Мама нет дома. Мы с (кем?)... решили убрать квартиру. Я подмёл пол (чем?)... . Мой помощник стёр пыль влажной (чем?)... . Я помыл посуду горячей (чем?)... . Мой напарник вытер ее чистым (чем?)... . Мама была довольна.

Задание 4

Закончите предложения, отвечая на вопросы. Запишите.

Маляр красит (что? чем?)...

Дворник подметает (что? чем?)...

Бабушка вяжет (что? чем? кому?)...

Папа грозит (кому? чем?)...

Столяр строгает (что? чем?)...

Рита рисует (что? чем?)...

Я режу (что? чем?)...

Толя рисует (кому? чем?)...

Врач смазывает (кому? что? чем?)... и др.

Задание 5

Закончите предложения, отвечая на вопрос *чем?*

Логопед читает первое предложение целиком, во втором – не договаривает последнее слово. Ученики дополняют предложение и произносят его целиком. Образец: Я взял ручку. Я пишу ручкой.

1. Маша взяла утюг. Она гладит платье...
2. Дима взял пилу. Он будет пилить дрова...
3. Долго шли проливные дожди. Дороги размыты...
4. Дул сильный ветер. Деревья поломаны...
5. Соня взяла масло. Она помажет хлеб...
6. Осенью журавли собираются в стаи. Они улетают на юг...
7. Папа купил сыну велосипед. Сын доволен новым...
8. Мама купила дочке куклу. Дочка очень довольна...
9. Мама с Катей отдыхали на море. Вечером они любовались... и др.

Задание 6

Измените слова в скобках по смыслу. Произнесите предложения полностью.

Мама работает (ткачиха), а папа (врач). Мы шли сначала (лес), потом (поле). На доске пишут (мел), а в тетрадях (ручка). Зимой луга покрыты (снег), а летом (трава). Мы едем в деревню (поезд), а дальше (машина) и др.

Задание 7

Определите, есть ли разница в значении следующих предложений. Приведите аналогичные примеры.

1. Корабль плыл по морю. – Корабль плыл морем.
2. Я шел по берегу. – Я шел берегом.
3. Человек прошел по переулку. – Человек прошел переулком и др.

Задание 8

Замените сравнительные обороты по образцу. Запишите. Образец: Вертится, как волчок. – Вертится волчком.

Летит, как стрела. Скачет, как козел. Ходит, как павлин. Растет, как барин. Воет, как волк. Вьется, как выюн. Поет, как соловей. Смотрит, как волчонок и др.

V. Упражнения на закрепление формы предложного падежа множественного числа:

Задание 1

Ответьте на вопросы, ставя последнее слово во множественном числе.

Образец: Тетради лежат в ящиках.

Где хранят платья?

Где хранятся зубные щетки?

Где лежат документы?

Где покупают лекарства?

Где покупают газеты?

Где покупают продукты? и др.

Задание 2

Добавьте подходящие по смыслу слова. Составьте предложения.

Спорить о ... , вспомнить о ... , скучать о ... , жалеть о ... , узнать об ... , забыть о ... , мечтать о ... , говорить о

Слова для справок: походы, фильмы, обещания, друзья, соревнования, страхи, поручения.

Задание 3

Составьте предложения из данных слов, правильно изменяя их по смыслу.

Лисы, жить, в, норы; учитель, говорить, об, отметки; я, думать, о, проблемы; в, его, глаза, была, печаль; в, двери, стоять, мой, отец; я, рассуждать, о, красоты, природы и др.

Задание 4

Закончите предложения, вставляя подходящее по смыслу слово с предлогом В во множественном числе.

Карандаши лежат Яблони и груши растут Медведи живут

Киты живут Скворчата пищали Статьи печатают Дети учатся ... и др.

В данную систему упражнений по коррекции аграмматической дислексии мы предлагаем включить упражнения, направленные на развитие произвольного внимания у детей с ЗПР:

Задание 1

«Найди различия»

Ребенку предлагается пара одинаковых картинок, отличающихся друг от друга деталями. Ему необходимо найти:

- а) определенное количество различий;
- б) все возможные различия.

Задание 2

«Найди сходства»

Ребенку предлагается образец-картинка слева и четыре идентичных ей, но отличающихся деталями картинки справа. Ему необходимо найти сходные признаки между ними.

Задание 3

«Дорисуй предмет»

Ребенку предлагается изображение половины предмета или предмета, в котором не достает определенной его части. Ему необходимо назвать, чего нет в изображении и дорисовать.

Задание 4

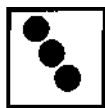
«Послушай и воспроизведи»

Вариант I. Ребенку предлагается воспроизвести за взрослым ритмичные удары по столу правой; левой рукой.

Вариант II. Ребенку предлагается раскрашивать круг и одновременно считать количество ударов, воспроизводимых взрослым.

Задание 5

«Проставь точки» Ребенку предлагается проставить точки по образцу:



Задание 6

«Корректирующая проба Бурдона»

Ребенку предлагается бланк с рядами букв; ему необходимо вычеркнуть определенную букву в каждом ряду.

Задание 7

«Таблица Шульте»

Ребенку предлагается таблица из 4-9 или более клеток с цифрами, расположенными в хаотичном порядке. Ему необходимо показать данные цифры по порядку.

Задание 8

«Сосчитай предметы» (модификация методики Рыбакова).

Ребенку предлагается бланк: 10 строк по 8 мячей разных размеров; ему необходимо:

- а) посчитать мячи одного размера;
- б) одновременно посчитать мячи разного размера.

Задание 9

«Скажи наоборот» (модификация методики В.М. Когана и Э.А. Коробковой).

Вариант I. На правильные суждения логопеда ребенку предлагается отвечать «да» и наоборот.

Вариант II. На правильные суждения логопеда ребенку предлагается отвечать «да» и сопровождать ответ отрицательным движением головы (и наоборот).

Задание 10

«Найди ошибки»

Вариант I. Ребенку предлагается найти ошибки в тексте с пропущенными словами, пользуясь образцом.

Вариант II. Ребенку предлагается аналогичная работа, но без образца.

Вариант III. Ребенку предлагается текст с ошибочным написанием отдельных слов, отсутствием синтаксических знаков. Ему необходимо исправить ошибки в тексте.

Нами предлагается следующая структура коррекционного логопедического занятия:

I. Организационный момент (задание на развитие произвольного внимания).

II. Сообщение темы занятия.

III. Основное содержание материала (задания, направленные на достижение цели и решение задач, поставленных на занятии).

IV. Физкультминутка.

V. Задания на закрепление формируемых на занятии умений.

VI. Подведение итогов занятия.

Примерный конспект коррекционного логопедического занятия представлен в Приложении I.

3.2 Анализ результатов итогового эксперимента

Сравнительный анализ результатов обеих групп констатирующего и контрольного экспериментов показал, что после проведенной коррекционной работы по устранению аграмматической дислексии в контрольной и экспериментальной группах дети справились с заданиями намного успешнее.

Так, испытуемые контрольной (I) группы допустили 14 ошибок при чтении слов, связанных отношениями управления:

- ошибки в словах родительного падежа множественного числа (3 чел): *«Собака заметила хвосты лисов»* и др.

- смешение формы женского и мужского рода творительного падежа единственного числа (1чел): «*Машинисты управляют электичком*» и др.

- смешение форм среднего рода и женского рода творительного падежа (2чел): «*Платья хранят в шкафов*» и др.

Испытуемые II (экспериментальной) группы в заданиях итогового эксперимента допустили 7 ошибок при чтении слов, стоящих в косвенных падежах:

- смешение форм мужского рода с - ом и женского рода творительного падежа (2чел): «*Картофель обычно едят вилком*» и др.

- смешение форм множественного числа предложного падежа и множественного числа творительного падежа (1чел): «*...забыли а своих забот и дел*» и др.

Таблица 2

Сравнительный анализ аграмматических ошибок чтения среди испытуемых I и II группы в начале и конце учебного года

	I		II	
	Кол-во человек (%)	Кол-во ошибок	Кол-во человек (%)	Кол-во ошибок
до	50	5	50	6
	40	2	40	2
	10	1	10	1
		34		39
после	20	4	10	4
	30	2	10	2
	50	0	10	1
			70	0
		14		7

Приведенные в таблице 2 количественные данные свидетельствуют о значительных сдвигах в экспериментальной (II) группе: 30% испытуемых имеют 7 ошибок при чтении слов, стоящих в косвенных падежах вместо 100% (39 ошибок) до начала коррекционной логопедической работы.

Менее значительные сдвиги мы наблюдаем в контрольной (I) группе: вместо 100% испытуемых (34 ошибки) в начале учебного года подобные ошибки имеет 90% человек (14 ошибок) в конце учебного года. В начале учебного года (в сентябре 2019 года), до начала коррекционной работы испытуемые обеих групп имели аграмматические дислексические ошибки. Под влиянием коррекционного логопедического воздействия в конце учебного года (в январе 2020 года) у 50% детей контрольной (I) и 70% детей экспериментальной (II) группы не наблюдалось аграмматической дислексии.

Качественный анализ результатов контрольного эксперимента дал нам основания для знания относительно развития возможностей учащихся с ЗПР формирования функции управления слов в падеже.

Таблица 3

***Сравнительный анализ ошибок управления слов в падеже среди
испытуемых I и II группы***

№ группы	Количество человек (%) с ошибками в									
	Р.п.		В.п.		Д.п.		Т.п.		П.п.	
	до	после	до	после	до	после	до	после	до	после
I	30	30	10	0	10	0	20	10	20	20
II	30	0	10	0	20	0	20	20	20	10

Из таблицы 3 видно, что к концу учебного года испытуемые I (контрольной) группы избавились от ошибок при чтении слов, стоящих в формах дательного и винительного падежей, значительно сократилось количество детей, имеющих ошибки в родительном падеже. Испытуемые II (экспериментальной) группы не имеют аграмматизмов при чтении слов в родительном, дательном, винительном падежах; значительно уменьшилось число детей с ошибками при чтении слов, стоящих в творительном и предложном падежах.

Таким образом, нами был сделан вывод о том, что в процессе

коррекционной логопедической работы в подавляющем большинстве случаев оказалось легче корригировать недостатки чтения слов, стоящих в формах дательного, винительного, родительного падежей; гораздо сложнее – в формах творительного и предложного падежей.

Таким образом, сравнительный анализ результатов коррекционной логопедической работы по устранению аграмматической дислексии позволяет проследить положительную динамику в обеих группах. Однако в экспериментальной (II) группе наблюдается более значительный рост числа детей полностью избавившихся от аграмматических ошибок чтения.

Нами был отмечен тот факт, что для 30% испытуемых экспериментальной группы коррекционная логопедическая работа, проводимая в наших условиях, оказалась недостаточно эффективной, в частности, в такой мере, чтобы полностью устранить аграмматизмы в процессе чтения. Это дети со сложными диагнозами (ЗПР церебрально-органического генеза).

Учитывая проведенные нами экспериментальные занятия по своему содержанию и организации можно сделать вывод о том, что они принципиально не отличаются от типичных логопедических занятий. Соответственно, нетрудно представить положение данной категории учащихся на групповом занятии: они «выпадают» из него, занятие не продвигает их в психическом и речевом развитии, оно теряет для них свой развивающий эффект.

Тем не менее, в целом результаты исследования в известной степени являются подтверждением эффективности проведенной нами коррекционной логопедической работы по устранению аграмматической дислексии у младших школьников с ЗПР.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью проведенного нами исследования была коррекция аграмматической дислексии учащихся с ЗПР.

Теоретической основой нашей работы в логопедическом аспекте является учение о процессе чтения, классификации дислексических ошибок, в частности, аграмматических ошибок чтения.

В психологическом аспекте нами учитывались особенности психической деятельности и состояния грамматического строя речи детей с ЗПР, необходимость специальной коррекционной работы по развитию навыка чтения данного контингента учащихся.

Проведенное нами исследование доказало выдвинутые нами теоретические и практические гипотезы об эффективности коррекции аграмматической дислексии у детей с ЗПР при использовании системы специальных занятий с элементами развития определенных психических функций.

Теоретическая модель изучения и коррекции аграмматической дислексии оправдала себя. Организованная в ней практика изучения и целенаправленной логопедической работы позволила получить объективные данные как в плане выявления качественного своеобразия аграмматизмов в процессе чтения у детей с ЗПР, так и в направлении решения ряда теоретических и методических проблем диагностики и коррекции аграмматической дислексии.

Эти результаты дают основание рекомендовать логопедам включение разработанной нами системы специальных упражнений в процесс коррекционной работы по устранению аграмматических ошибок чтения.

Проведенная нами работа является экспериментальной, однако это означает не «приблизительность» коррекционно-методических шагов, но их предельную продуманность и обоснованность. Идеи, использованные в нашей работе, не могут быть не востребованными школой для детей с ЗПР,

поскольку в их основе лежит многолетний опыт логопедического и психолого-педагогического исследования известных ученых.

Проведенная нами работа является отдельным звеном в системе коррекции дислексических ошибок младших школьников с ЗПР в целом, что необходимо для формирования у них полноценного и обстоятельно усвоенного навыка чтения. В свою очередь, это способствует умственному, языковому, речевому, культурному, нравственному, эстетическому, информационному развитию, воспитанию (как интеллектуальному, так и чувственному); развитию всех способностей ребенка; формированию полноценной и разносторонней личности младшего школьника с ЗПР.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бородулина, С.Ю. Коррекционная педагогика. / С.Ю. Бородулина – Ростов-на-Дону., 2004.
2. Гонеев, А.Г. Основы коррекционной педагогики. / А.Г. Гонеев – М., 2000.
3. Горецкий, В.Г. О проверке навыка чтения // Начальная школа. – 2000, – №8.
4. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения. – М., 1953. [Электронный ресурс] – http://elibr.gnpbu.ru/textpage/download/html/%3Fbookhl%3D%26book%3Degorov_psihilogiya-ovladieniya-navykom-chteniya_1953
5. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. / Л.Н. Ефименкова – М., 1991.
6. Зикеев, А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. / А.Г. Зикеев – М., 2000.
7. Иваненко, С.Ф. К диагностике нарушений чтения и письма у младших школьников (логопедический аспект). //Дефектология. – 1984. – №1.
8. Колповская, И.К., Спирова Л.Ф. Характеристика нарушений письма и чтения. // Основы теории и практики логопедии. / Под ред. Р.Е. Левиной. – М., 1968. [Электронный ресурс] – https://www.studmed.ru/view/levina-re-osnovy-teorii-i-praktiki-logopedii_a6bf6fea716.html
9. Коррекционная педагогика: основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. / Под ред. В.А. Пузанова. – М., 2000.
10. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. / Р.И. Лалаева, Л.В. Бенедиктова – СПб., 2001.
11. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. / Р.И. Лалаева – М., 1999.
12. Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников.

- / Р.И. Лалаева – М., 1983.
13. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина – М., 2003.
 14. Левина, Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей. – М., 1971. [Электронный ресурс] – <https://cyberpedia.su/8x2d7d.html>
 15. Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М., 1997.
 16. Мальцева, Е.В. Особенности нарушений речи у детей с задержкой психического развития. // Дефектология. – 1990, – №6.
 17. Насонова, В.И. Особенности межанализаторных связей и их роль в усвоении навыков чтения и письма детьми с ЗПР. // Дефектология. – 1979, – №2.
 18. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции. / Под ред. О.Б. Иншаковой. – Воронеж, 2001.
 19. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. / И.Н. Садовникова – М., 1995.
 20. Спирова, Л.Ф. Недостатки чтения и пути их преодоления. / Л.Ф. Спирова // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. – М., 1965.
 21. Триггер, Р.Д. Некоторые особенности младших школьников с задержкой психического развития в овладении грамматическим строем речи // Дефектология. – 1987, – №5.
 22. Ульенкова, У.В. Дети с задержкой психического развития. / У.В. Ульенкова – Нижний Новгород, 1994.
 23. Филичева, Т.Б. Основы логопедии. / Т.Б.Филичева, Н.А.Чевелева, Г.В. Чиркина– М., 1989.
 24. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. / Т.А.Фотекова – М., 2000.
 25. Хватцев, М.Е. Логопедия. – М., 1959. [Электронный ресурс] – <http://pedlib.ru/Books/2/0327/2-0327-1.shtml>

26. Цыпина, Н.А. Обучение чтению детей с ЗПР. / Н.А. Цыпина – М., 1997.
27. Цыпина, Н.А. Особенности чтения // Дети с задержкой психического развития. / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. – М., 1984.
28. Шевченко, С.Г. Новое в КРО детей с трудностями в обучении. // Дефектология. – 1998, – №5.
29. Шевченко, С.Г. Организация системы КРО для детей с ЗПР. // Дефектология. – 1998, – №5.
30. Эльконин, Д.Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты // Вопросы психологии. – 1956, – №5. [Электронный ресурс] – <http://vp.psichoanalysis.pro/?p=57>

ПРИЛОЖЕНИЕ

Конспект занятия

Тема: «Творительный падеж».

Цель: закрепить конструкцию творительного падежа единственного числа.

Задачи:

1. Закрепить навык понимания конструкции творительного падежа.
2. Закрепить практическое употребление в речи данной формы.
3. Развить произвольное внимание.

Оборудование:

Дидактический материал: 10 предметных картинок, 10 сюжетных картинок, тетради.

Ход занятий:

I. Организационный момент:

- а) подготовка к занятию;
- б) задание на развитие произвольного внимания «Найди различия»: каждому ребенку предлагается по 2 одинаковые сюжетные картинки, отличающихся деталями; учащийся должен найти данные различия. Работа детей проверяется в индивидуальном порядке.

II. Сообщение темы занятия:

Логопед: «Сегодня мы с вами будем говорить о творительном падеже».

III Задания на закрепление конструкции творительного падежа единственного числа:

1. Закончить предложение по картинкам.

На доске пишутся предложения, в которых не хватает последнего слова, вместо него вывешивается картинка.

Логопед: «Прочитайте предложения, заменив картинки словами».

Речевой материал:

Мальчик играет (картинка №1) Цветок доволен (картинка №2) Катя гордится (картинка №3) Яша бежит за (картинка №4) Я рисую (картинка №5)

Папа забивает гвоздь (картинка №6) Дедушка пилит бревно (картинка №7)

Картинки:

1. Мяч.
 2. Солнце.
 3. Книга.
 4. Птица.
 5. Карандаш.
 6. Молоток.
 7. Пила.
2. Угадать зашифрованное слово.

На доску вывешивается картинка с изображением молотка и пилы.

Логопед: «Угадайте, чем я сейчас буду работать? Я назову последнюю часть задуманного слова:

Я буду работать ... ком. Я буду работать ... ой.»

От детей требуется полный ответ типа: «Вы будете работать молотком». По аналогии проводится работа с другими картинками.

Картинки:

1. Метла, шило.
 2. Лопата, шланг.
 3. Ложка, половник.
 4. Ведро, лейка.
 5. Отвертка, фломастер.
3. Закончить предложения, отвечая на вопрос «чем?»

Логопед читает первое предложение целиком, во втором – не договаривает последнее слово. Дети дополняют предложение и произносят его целиком, записывают в тетрадях.

Образец: Я взял карандаш. Я пишу карандашом. Речевой материал:

Маша взяла утюг. Она гладит платье ...

Соня взяла масло. Она намажет хлеб ...

Мама с Катей отдыхали на море. Вечером они любовались ...

Осенью журавли собираются в стаи. Они улетаю́т на юг ...

Мама купила сыну машинку. Сын очень доволен ...

Дима взял пилу. Он будет пилить дрова ...

Долго шли проливные дожди. Дороги размыты ...

Дул сильный ветер. Деревья поломаны ...

Папа купил велосипед. Он гордится ...

В школе я получил пятерку. Я очень горжусь ...

4. Физкультминутка:

Упражнение «Запретное движение»:

Логопед определяет одно запретное движение (поднятие рук вверх) и предлагает детям повторять за ним все движения, кроме данного.

5. Задание на закрепление формируемых умений:

Составить предложения из разрозненных слов, изменяя слова по смыслу. Речевой материал:

Катя, шить, платье игла, с, нитка. Соня, мяч, бежит, за. Вода, умываться, брат. Художник, рисовать, кисть. Мама, стирать, порошок. Лена, писать, ручка. Я, суп, наливать, половник. Папа, копать, земля, лопата. Бабушка, идти, с, ведро. Дорожки, посыпать, песок.

6. Подведение итогов занятия:

Логопед: «С каким падежом мы сегодня работали? На какие вопросы он отвечает? Что вам особенно понравилось делать на занятии?»