

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
ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Студент

(подпись, дата)

Вершигорова Наталья
Валерьевна

Научный руководитель

(подпись, дата)

к.п.н. Тупарева Н.В.

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. Проблема преодоления недостатков чтения у младших школьников в современной литературе	
1.1. Психофизиологические механизмы чтения и процесс овладения чтением в норме	6
1.2. Дислексия у младших школьников и причины ее вызывающие	17
1.3. Классификация дислексии	22
Глава II. Изучение процесса чтения у младших школьников	
2.1. Цель, задачи и приемы организации констатирующего эксперимента	33
2.2. Нарушение чтения у детей по данным констатирующего эксперимента	35
Глава III. Система работы по преодолению нарушения чтения у младших школьников	
3.1. Цель и содержание формирующего эксперимента	39
3.2. Сравнительный анализ эффективности проведенной работы	58
Заключение	63
Список литературы	64

ВВЕДЕНИЕ

Чтение – это главное умение человека в жизни, без которого он не может постичь окружающий мир. Владение полноценным навыком чтения является важным условием существования человека в современном мире с увеличивающимся потоком информации, расширением сфер компьютерной техники.

В связи с этим чтение выступает важным компонентом деятельности каждого школьника любого возраста. Но особое значение становления навыка чтения приобретает в начальной школе, когда создается база для усвоения всех школьных дисциплин. От умения детей читать зависят их успехи в учении на протяжении всех школьных лет.

Проблема нарушений письменной речи у младших школьников – одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку письмо и чтение из цели начального обучения превращаются в средство дальнейшего получения знаний. Чтение, являясь основным способом получения учебной информации, играет ведущую роль в процессе усвоения знаний.

Некоторые учителя считают дислексические ошибки нелепыми и объясняют их личностными качествами учеников: неумение слушать объяснение учителя, невнимательностью при чтении, небрежным отношением к работе. На самом деле в основе этих ошибок лежат более серьезные причины: несформированность фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи.

Известно, что чтение представляет собой сложный интегративный психофизиологический процесс, осуществляемый при непосредственном участии и контроле со стороны высших отделов центральной нервной системы и при совместной деятельности зрительного, речедвигательного и слухового анализаторов. Чтение включает зрительное восприятие, узнавание

и различение букв, соотнесение букв со звуками и звукового образа слова с его звучанием.

В начальной школе ребенок должен овладеть навыком беглого, правильного и осознанного чтения. Нарушение чтения у детей с сохранным слухом, зрением и интеллектом составляет серьезное препятствие для этого процесса.

Большинство авторов, глубоко изучающих проблему чтения в младшем школьном возрасте (Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирова, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова, А.Н. Корнев и др.), подчеркивают, что в основе нарушения чтения лежат общие закономерности нарушения развития устной речи, и среди них в особенности неполноценность фонематического восприятия, недостатки произношения. Используя термин «дислексия» одни авторы имеют в виду определенную локализацию, тогда как другие трактуют это нарушение как компонент системного недоразвития речи.

В современной начальной школе большое внимание уделяется развивающей направленности образовательного процесса. Особенности развития личности младшего школьника во многом определяют успешность его обучения, специфика овладения им компонентами учебной деятельности, интенсивность формирования у него процесса чтения. Этим и определяется актуальность нашего исследования.

Цель исследования – выявление нарушения чтения у младших школьников и разработка системы упражнений, способствующих коррекции выявленных нарушений.

Задачи:

1. обзор литературы по данной теме;
2. обследование процесса чтения у детей;
3. подбор системы упражнений, игр и приемов, направленных на преодоление нарушения чтения и проведение формирующего эксперимента;
4. проведение контрольного эксперимента с целью выявления эффективности формирующего эксперимента;

Объектом исследования является процесс чтения у учащихся младших классов общеобразовательной школы.

Предмет исследования – система упражнений, направленная на коррекцию нарушения чтения у младших школьников.

Гипотезой работы является предположение о том, что у младших школьников имеются специфические ошибки чтения и специально разработанная система упражнений способствует устранению выявленных нарушений.

Для реализации поставленных нами задач мы использовали методы анализа литературы, констатирующий, обучающий, итоговый эксперимент, сравнительного анализа данных.

ГЛАВА I. ПРОБЛЕМА ПРЕОДОЛЕНИЯ НЕДОСТАТКОВ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1.1. Психофизиологические механизмы чтения и процесс овладения чтением в норме

Чтение является одной из основных форм речевой деятельности, выполняющей важнейшие социальные функции. «Не будь языка, письменности, был бы безвозвратно потерян опыт многих поколений людей, и каждое новое поколение было бы вынуждено заново начинать труднейший процесс изучения мира» [5, С.65]. Чтение – одна из сложных и значимых форм психической деятельности человека, которая выполняет психологические и социальные функции. Здесь следует, прежде всего, отметить значение чтения в формировании и нравственном воспитании личности, в обогащении человека знаниями.

Чтение – сложный психофизиологический процесс. В его акте принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. В основе этого процесса, как пишет Б.Г. Ананьев, лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем» [5, С.89].

Чтение как один из видов письменной речи является более поздним и более сложным образованием, чем устная речь, вместе с тем оно не может рассматриваться вне связи, вне единства письменной и устной речи.

В настоящее время чтение рассматривается как одна из высших интеллектуальных функций, как целенаправленная деятельность, которая может изменять взгляды, углублять понимание, воссоздавать опыт, влиять на поведение, совершенствовать личность.

Чтение является сложным психическим процессом, и, прежде всего процессом смыслового восприятия письменной речи, ее понимания. Сложность этого процесса обуславливается, прежде всего, его

неоднородностью: с одной стороны, чтение – процесс непосредственного чувственного познания, а с другой – представляет собой опосредствованное отражение действительности. Чтение нельзя рассматривать как простое действие; оно является сложной деятельностью, включающей такие высшие психические функции, как смысловое восприятие и внимание, память и мышление [8].

Чтение рассматривается и как один из видов письменной речи, который представляет собой процесс, во многом противоположный процессу письма. Письмо, как и устное высказывание, особыми средствами превращает свернутую мысль в развернутую речь. Начинается письмо с мотива, заставляющего субъекта формулировать высказывание в письменной речи, продолжается в возникновении общей схемы, плана высказывания, или замысла, который формируется во внутренней речи и еще не имеет выраженного вербального характера. Осуществляя генеративную функцию, внутренняя речь и превращает свернутый замысел в систему письменной речи. В то же время письмо имеет много общего с процессом чтения. Как и письмо, чтение является аналитико-синтетическим процессом, включающим звуковой анализ и синтез элементов речи, хотя этот элемент чтения во многих случаях может устраняться.

Навык чтения включает два основных компонента: а) декодирование текстов, представленных в графической форме, перевод их в устную речевую форму и б) понимание значения письменных текстов [18].

Чтение начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. На этой основе происходит соотнесение букв с соответствующими звуками и осуществляется воспроизведение звуко-произносительного 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 (соотнесение зрительного образа написанного слова с его произношением) и смысловую, которая является основной целью

процесса чтения. Понимание «осуществляется на основе звуковой формы слова, с которым связано его значение» [46]. Между этими сторонами процесса чтения существует тесная, неразрывная связь. Процесс понимания читаемого определяется характером восприятия. В то же время процесс зрительного восприятия испытывает на себе влияние смыслового содержания ранее прочитанного.

Процесс декодирования при обучении аналитико-синтетическим методом на начальном этапе овладения чтением включает в себя несколько операций: 1) определение букво-звуковых соответствий, 2) слогослияние и 3) воссоздание звукового облика целого слова. При этом основные трудности обычно связаны со второй и третьей операциями, успешность же реализации второй обеспечивает благополучное осуществление третьей.

На начальном этапе овладения чтением у детей основная нагрузка падает на процессы декодирования печатного текста [25].

Процесс понимания письменных текстов изучен значительно хуже, чем процесс декодирования. При этом понимание значения прочитанного представляется более элементарным процессом. Он включает понимание значения каждого прочитанного слова и предложения в целом. Понимание смысла текста значительно сложнее. В большинстве случаев (при чтении художественной литературы, информационно-справочных материалов и т.п.) каждая фраза включена в определенный текстовый контекст и имеет, в связи с этим, определенный смысл, вытекающий из текста и подтекста. Как и в случае понимания устноречевых текстов, здесь необходимо понять не только значение, но и смысл высказывания. Только в последнем случае чтение становится коммуникативным процессом: диалогом автора и читателя. При чтении художественной или научной литературы могут возникать скрытые реплики, комментарии, возражения, подтверждающие, что происходит процесс коммуникации читающего и автора текста.

Декодирование и понимание – относительно независимые навыки. По наблюдениям авторов, дети с дислексией, читавшие относительно быстро,

допускали много ошибок, но довольно прилично понимали прочитанное. Дети же, читавшие очень медленно, ошибок допускали мало, но плохо понимали содержание.

Очевидно, что стратегия и качество понимания должны существенно зависеть от характера текста (связность, конкретность, знакомость контекста, лексическая характеристика) и психологической установки читающего (чтение для формального понимания как учебной задачи, чтение для удовлетворения интереса к событийной стороне текста, чтение для получения практической деловой информации). Развитие способности к пониманию прочитанного продолжает развиваться после окончания школы и даже в зрелые годы.

Психология формирования деятельности чтения подразумевает наличие самостоятельной читательской мотивации, то есть потребности в чтении как эмоционально значимом процессе, форме общения, источнике переживаний особого рода. При этом формируются устойчивые предпочтения в выборе литературы определенного жанра, определенных авторов и т.д. Деятельность чтения, как и коммуникативно-речевая деятельность, включает использование разных форм чтения в зависимости от целей и задач, встающих перед читателем (так называемое «медленное чтение», выборочное чтение и т.п.). Все это предполагает сформированность навыков низшего уровня, то есть владение техникой чтения [22].

Чтение взрослого человека – это сформировавшееся действие, навык. Как 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» [5, С. 65]. Формирование навыка чтения осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения. Осваивая навык

чтения, дети закономерно проходят конкретные этапы, которые в определенной степени различаются по психологическому содержанию.

Т.Г. Егоров [5] выделяет следующие четыре ступени формирования навыка чтения:

- овладение звуко-буквенными 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.

Ступень овладения звуко-буквенными обозначениями

Овладение звуко-буквенными обозначениями осуществляется в течение всего добукварного и букварного периодов.

На ступени овладения звуко-буквенными обозначениями дети анализируют речевой поток, предложение, делят на слоги и звуки. Выделив звук из речи, ребенок соотносит его с определенным графическим изображением, буквой. Затем в процессе чтения он осуществляет синтез букв в слоги и слова, соотносит прочитанное слово со словом устной речи.

В процессе чтения в первую очередь зрительно воспринимаются графические изображения, различаются и узнаются буквы, которые соотносятся с их звуковыми значениями. «Однако восприятие и различение букв есть лишь внешняя сторона процесса чтения, за которой скрываются самые существенные и основные действия со звуками языка» [46, С.94]. Не звук является названием буквы, а наоборот, буква представляет собой знак, символ, обозначение речевого звука. Поэтому сложный процесс усвоения звуко-буквенных обозначений начинается с познания звуковой стороны речи, с различения и выделения звуков речи. И только затем предлагаются буквы, являющиеся зрительными изображениями звуков.

Учитывая эту сторону процесса овладения звуко-буквенными обозначениями, можно утверждать, что буква будет правильно и успешно усвоена, прежде всего, в следующих случаях:

1. Когда ребенок дифференцирует звуки речи, т.е. когда у него имеется четкий образ звука и когда звук не смешивается с другим ни по слуху, ни артикулярно. В том случае, когда нет четкого звукового образа, соотнесение звука с буквой становится затруднительным. Одна и та же буква может соотноситься не с одним, а с двумя или несколькими смешиваемыми звуками. И наоборот, разные буквы могут называться одним и тем же звуком. Усвоение буквы в этом случае происходит замедленно, за буквой не устанавливается определенного звучания.

2. Когда у ребенка имеется представление об обобщенном звуке речи, о фонеме. Известно, что звук в потоке речи и звук, произнесенный изолированно, не тождественны. Звук речи обладает определенными физическими свойствами, определенными признаками, как значимыми для данного языка, так и незначимыми [25].

Значимыми являются смыслоразличительные признаки звука, которые служат передаче значения слов, т.е. при изменении которых меняется и смысл слова (например, глухость и звонкость: коза и коса, твердость и мягкость: был и бил). Кроме того, в каждом отдельном случае произношения звука в нем имеются индивидуальные качества: высота, тембр, интонация. На его характер оказывают влияние и соседние звуки, особенно последующие. Один и тот же звук в потоке речи звучит по-разному в зависимости от положения в слове и от характера соседних звуков. Например, звук С звучит по-разному в словах сад, усы, косынка, солнце: Но во всех этих случаях основные признаки звука сохраняются. Звук С остается звуком глухим, неносовым, твердым, фрикативным, переднеязычным. И вот эти признаки звука, имеющие смыслоразличительное значение и взятые независимо от других, незначимых качеств звука, и составляют фонему.

При выделении звука из речи ребенок должен во всем многообразии его звучания, изменяющемся в зависимости от положения звука в слове, уловить некоторое основное постоянное качество вариантов звука, независимо от его непостоянных свойств. Таким образом, ребенок должен отвлекаться от второстепенных свойств звуков и выделить фонему. Только при этом условии в процессе обучения чтению формируется представление о графеме, о соотношении буквы с фонемой. В том случае, когда процесс овладения буквой начинается с восприятия ее зрительного образа, усвоение и соотношение ее со звуком носит механический характер.

3. Для ребенка, начинающего читать, буква не является простейшим графическим элементом. Она сложна по своему графическому составу, состоит из нескольких элементов, различно расположенных в пространстве по отношению друг к другу.

В русском алфавите существует всего несколько элементов печатного шрифта. Вследствие этого в русском алфавите очень много букв, сходных по своему начертанию. Можно выделить две группы графически сходных букв:

а) буквы, состоящие из одних и тех же графических элементов, но различно расположенных в пространстве (Н-П-И, Ь-Р и др.);

б) буквы, отличающиеся друг от друга каким-либо элементом (Ь-Ы, З-В, Р-В и др.).

В психологической литературе отмечается тот факт, что ребенок легче устанавливает сходство различных элементов, чем различие сходных элементов [5]. Это объясняется тем, что в основе установления различия лежит процесс дифференцировочного торможения, который развивается у ребенка позднее и является более слабым, чем возбудительный.

Для того чтобы отличить изучаемую букву от всех других букв, в том числе и сходных по начертанию, необходимо осуществить, прежде всего, оптический анализ каждой буквы на составляющие ее элементы. Поскольку отличие многих букв заключается лишь в различном пространственном расположении одних и тех же буквенных элементов, то усвоение

оптического образа буквы возможно лишь при достаточном развитии пространственных представлений у ребенка.

Процесс усвоения оптического образа буквы осуществляется также на основе способности запоминать и воспроизводить в памяти зрительные образы. Узнавание буквы, как и всякий процесс узнавания, происходит при соотнесении непосредственно воспринятого зрительного образа с представлением о нем.

Таким образом, успешное и быстрое усвоение букв возможно лишь при достаточной сформированности следующих функций:

- а) фонематического восприятия (дифференциации, различения фонем);
- б) фонематического анализа (возможности выделения звуков из речи);
- в) зрительного анализа и синтеза (способности определять сходство и различие букв);
- г) пространственных представлений;
- д) зрительного мнестиса (возможности запоминания зрительного образа буквы).

Усвоив букву, ребенок читает слоги и слова с ней. Однако в процессе чтения слога единицей зрительного восприятия на этой ступени является буква. Ребенок сначала воспринимает 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. А.Трошин назвал эту ступень «подсловным чтением» [35].

Однако современная методика обучения чтению обоснованно предусматривает с самого начала послоговое воспроизведение читаемого. После зрительного узнавания букв слога ребенок прочитывает этот слог слитно и целиком. Отсюда основной трудностью этой ступени, как и всего процесса овладения чтением, является слияние звуков в слоги. При чтении слога в процессе слияния звуков ребенок должен перейти от изолированного обобщенного звучания к тому звучанию, которое звук приобретает в потоке

речи, т.е. произнести слог так, как он звучит в устной речи. «Основная трудность слияния звуков заключается в необходимости преодолевать типовое звучание отдельно взятых звуков при сочетании их в слоги и осуществлять перевод типового звучания в звуки живой речи» [5, С.45]. Чтобы слитно прочитать слог, необходимо представить тот слог устной речи, который состоит из тех же звуков, причем эти звуки следуют друг за другом в той же последовательности, в какой даны буквы в слоге. Это значит, что ребенок должен уметь анализировать звуковой состав слога, слова устной речи.

Таким образом, для преодоления трудностей слияния звуков в слоги необходимо сформировать у детей не только умение различать и выделять звуки, но и четкие представления о звуковом составе слога, слова устной речи, т.е. необходим достаточный уровень фонематического развития.

Темп чтения на этой ступени очень медленный, он определяется, прежде всего, характером читаемых слогов. Простые слоги (ма, ра) читаются быстрее, чем слоги со стечением согласных (ста, кра).

Процесс понимания читаемого характеризуется определенными особенностями. Так, понимание читаемого отдалено во времени от зрительного восприятия 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.

Наблюдаются 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.

Ступень слогового чтения

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.

Темп чтения на этой ступени довольно медленный – в три с половиной раза медленнее, чем на последующих ступенях, во 2-м классе. Это можно объяснить тем, что способ чтения еще является аналитическим, отсутствует синтетическое чтение, целостное восприятие. Ребенок читает слово по составляющим его частям, т.е. по слогам, затем объединяет слоги в слово и лишь потом осмысливает прочитанное.

На этой ступени уже имеет место смысловая догадка, особенно при чтении конца слова. Характерным является стремление повторять только что прочитанное слово. Особенно часто повторяются при чтении длинные и трудные слова. Это объясняется тем, что слово, прочитанное по слогам, является искусственно разделенным на части и не похожим на соответствующее слово устной речи. Поэтому оно не сразу узнается, осмысливается. Путем повторения ребенок пытается узнать прочитанное слово, соотнести его с определенным известным ему словом устной речи. Повторение слов при чтении предложения объясняется часто и стремлением восстановить потерянную смысловую связь.

Процесс понимания текста еще отстает во времени от процесса зрительного восприятия читаемого, не сливается с процессом восприятия, а следует за ним.

Таким образом, 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.

Ступень становления 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.

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 с напечатанным, появляется большое количество ошибок. Ошибочность чтения приводит к частым регрессиям, возврату к ранее прочитанному для исправления, уточнения или контроля. Догадка имеет место в пределах лишь предложения, а не общего содержания текста.

Более зрелым на этой ступени является синтез слов в предложении.

Темп чтения возрастает.

Ступень синтетического чтения

Эта ступень характеризуется целостными приемами чтения: словами, группами слов. Техническая сторона чтения теперь уже не затрудняет чтеца. Главная задача – осмысливание читаемого. 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 как содержанием прочитанного предложения, так и смыслом и логикой всего рассказа. Редкими являются ошибки при чтении, поскольку догадка контролируется достаточно развитым целостным восприятием.

Темп чтения довольно быстрый.

Дальнейшее совершенствование процесса чтения осуществляется в направлении развития беглости и выразительности.

На последних ступенях формирования навыка чтения все еще имеют место трудности синтеза слов в предложении и синтеза предложений в тексте. Понимание прочитанного осуществляется лишь в том случае, если ребенок знает значение каждого слова, понимает те связи между ними,

которые существуют в предложении. Таким образом, понимание прочитанного возможно лишь при достаточном уровне развития лексико-грамматической стороны речи.

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, зрительного мнестиса.

1.2. Дислексия у младших школьников и причины ее вызывающие

В современной литературе для обозначения нарушений чтения используются термины: «алексия» – для обозначения полного отсутствия чтения и «дислексия», «дислексия развития», «эволюционная дислексия» – для обозначения частичного расстройства процесса овладения чтением в отличие от тех случаев, когда акт чтения распадается, например, при афазиях.

Распространенность нарушений чтения среди детей довольно велика. В европейских странах отмечается, по данным различных авторов, до 10% детей с дислексиями, имеющих нормальный интеллект. По данным Р. Беккер, нарушения чтения наблюдаются у 3% детей начальных классов массовой школы, в школах для детей с тяжелыми нарушениями речи количество детей с дислексией достигает 22%. По данным Р.И. Лалаевой, в первых классах вспомогательной школы нарушения чтения отмечаются у 62% учеников. По данным А.Н. Корнева [18], дислексия наблюдается у 4,8% учащихся 7-8 летнего возраста. В школах для детей с тяжелыми речевыми нарушениями и с задержкой психического развития дислексия выявлена в 20-50% случаев. У мальчиков дислексия встречается в 4,5 раза чаще, чем у девочек.

Дислексия – частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера.

Существуют разные определения понятия «дислексия».

Например, М.Е.Хватцев [41] определяет дислексию как частичное расстройство процесса чтения, затрудняющее овладение этим навыком и ведущее ко многим ошибкам во время чтения (пропуском букв, слогов, заменам, перестановкам, пропуском предлогов, союзов, замещениям слов, пропуском строчек).

Специальная группа исследователей дислексии Всемирной федерации неврологии, дает следующее определение дислексии: специфическая дислексия развития – это нарушение, представляющее собой трудность овладения чтением, несмотря на нормальное обучение, нормальный интеллект и хорошие социально-культурные условия.

Однако данные определения не позволяют отграничить дислексии от иных нарушений чтения: от ошибок, закономерно встречающихся на первых этапах овладения чтением, от нарушений чтения у детей, педагогически запущенных, трудных в поведении, и т.д. В определении дислексии необходимо указывать на основные характеристики ошибок чтения при дислексиях, которые позволили бы отличить их от иных нарушений чтения.

Особенностью дислексических ошибок является их типичность, повторяющийся характер. Трудности чтения проявляются в повторяющихся заменах букв, перестановках, пропусках и т.д. Ошибки чтения могут быть и у хорошего чтеца по причине утомления, отвлекаемости и т.д. Но эти ошибки не будут типичными, характерными, повторяющимися, а будут носить случайный характер.

Второй особенностью ошибок чтения при дислексиях является стойкий характер. Многие нормальные дети, которые начинают учиться читать, делают ошибки, но они наблюдаются у них недолго, довольно быстро исчезают. У детей же, страдающих дислексией, эти ошибки сохраняются

продолжительное время, месяцы и даже годы. Таким образом, дислексия определяется не по нескольким, часто случайным, ошибкам чтения, а по их совокупности и стойкому характеру.

Определение дислексии, однако, должно включать указание не только на проявления нарушений чтения и специфический характер этих проявлений, но и на те затруднения, которые обуславливают дислексические нарушения.

Существование ошибок чтения у детей еще не доказывает наличия дислексии. Как указывалось, ошибки чтения могут быть у всех детей, начинающих читать, у детей, педагогически запущенных, ленивых и т.д. Нарушения чтения могут быть следствием нарушений поведения. У таких детей неудачи наблюдаются не только в обучении чтению и письму, 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.

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 слияния звуков в слоги и слова. При побуквенном чтении буквы называются поочередно, («бухштабируются», нанизываются одна на другую – Р, А, М, А).

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

Дислексия у нормальных детей часто представляет собой следствие различных трудностей. Каждая из них, существующая изолированно, может быть компенсирована, при сочетании же трудностей возможность компенсации снижается. Так, например, у нормальных детей могут быть негрубые фонематические нарушения (нарушения фонематического анализа) без очевидной дислексии. Эти дети, несмотря на несформированность фонематической системы, компенсируют трудности в обучении чтению благодаря хорошему интеллекту и достаточно развитым пространственным представлениям.

Современный анализ проблемы нарушения чтения основывается на понимании сложной психофизиологической структуры процесса чтения в норме и особенностей усвоения этого навыка детьми.

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

Вопрос об этиологии дислексии до настоящего времени является дискуссионным.

Некоторые авторы (М. Лами, К. Лонай, М. Суле, Б. Хальгрен) отмечают наследственную предрасположенность при нарушениях чтения. Изучение дислексии у близнецов позволило авторам сделать вывод о наследственном характере некоторых факторов, обуславливающих возникновение дислексии (нарушение латерализации, задержка развития речи).

Рейнхольд [25] считает, что встречается особая, врожденная форма дислексии, когда дети наследуют от родителей качественную незрелость головного мозга в его отдельных зонах. Эта незрелость проявляется в специфических задержках развития определенной функции.

Большинство авторов отмечает наличие патологических факторов, воздействующих в пренатальный, натальный и постнатальный период. Этиология дислексии связывается с воздействием биологических и социальных факторов. Нарушения чтения могут вызываться причинами органического и функционального характера. Дислексии бывают обусловлены органическими повреждениями зон головного мозга, принимающих участие в процессе чтения (например, при афазии, дизартрии, алалии).

Функциональные причины могут быть связаны с воздействием внутренних (например, длительные соматические заболевания) и внешних (неправильная речь окружающих, двуязычие, недостаточное внимание к развитию речи ребенка со стороны взрослых, дефицит речевых контактов) факторов, которые задерживают формирование психических функций, участвующих в процессе чтения.

Таким образом, в этиологии дислексии участвуют как генетические, так и экзогенные факторы (патология беременности, родов, асфиксии «цепочка» детских инфекций, травмы головы).

Расстройства чтения часто наблюдаются у детей с минимально мозговой дисфункцией, с задержкой психического развития, с тяжелыми нарушениями устной речи, с церебральными параличами, с нарушениями слуха, у умственно отсталых детей. Таким образом, дислексия чаще всего появляется в структуре сложных речевых и нервно-психических расстройств.

1.3. Классификация дислексии

В основе классификации нарушений чтения лежат различные критерии: проявления, степень выраженности нарушений чтения (Р. Беккер), нарушения деятельности анализаторов, участвующих в акте чтения (О.А. Токарева), нарушение тех или иных психических функций (М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина и др.), учет операций процесса чтения (Р.И. Лалаева) [25].

По проявлению выделяются два вида: литеральная, проявляющаяся в неспособности или трудности усвоения букв, и вербальная, которая проявляется в трудностях чтения слов. Однако это деление условно, так как обе формы можно встретить одновременно у одних и тех же детей.

Многие авторы (С. Борель-Мезонни, М.Е. Хватцев, Р. Беккер, О.А. Токарева и др.) предлагают классифицировать дислексии в зависимости от их патогенеза.

Р. Беккер отмечает многообразие видов нарушений чтения. Она считает возможным сгруппировать их в следующие типы: врожденная словесная слепота, дислексия, брадилексия, легастения, врожденная слабость чтения. В основе данной классификации лежит не патогенез дислексии, а степень их проявления.

О.А. Токарева [42] классифицирует нарушения чтения в зависимости от того, какой из анализаторов первично нарушен: слуховой, зрительный или двигательный. И в связи с этим выделяет акустическую, оптическую и моторную формы дислексии. Наиболее распространенной, по мнению

автора, является дислексия, связанная с акустическими расстройствами, при которой отмечается недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа. Дети с трудом сливают буквы в слоги, слова, так как буква не воспринимается ими как сигнал фонемы; смешивают сходные по артикуляции и звучанию звуки (свистящие и шипящие, звонкие и глухие и т.д.).

Акустические нарушения отмечаются как при расстройстве устной речи (дизартрии, дислалии), так и при задержке речевого развития. Таким образом, прослеживается связь между развитием устной и письменной речи, которые рассматриваются как тесно связанные стороны единого процесса речевого развития.

Четкое акустическое восприятие является одним из необходимых условий формирования устной и письменной речи. Однако овладение письменной речью предполагает в качестве основных условий наличие языковых обобщений, прежде всего фонематических, сформированность высших символических функций. Одной из необходимых предпосылок формирования чтения является умение выделять из всего многообразия звучаний фонему как специфическое обобщение смыслоразличительных признаков звука, соотнести ее с определенным символом, т.е. буквой осуществить дифференциацию фонем фонематический анализ. Формирование же дифференциации фонем и фонематического анализа – это процесс развития языковых обобщений. Нарушение их может наблюдаться и детей с нормальным слуховым восприятием звуков речи. Формирование речевых анализаторов происходит в тесной взаимодействии с другими анализаторами, в процессе деятельности которых постоянно осуществляется влияние одного на другой. Так, при дифференциации звуков и звуковом анализе слова одновременно участвуют и речеслуховой, и речедвигательный анализатор. В связи с этим определение рассмотренных расстройств чтения как акустической дислексии, обусловленных нарушением деятельности речеслухового анализатора, является необоснованным.

При оптической дислексии отмечается неустойчивость зрительного восприятия и представлений. Плохо усваиваются отдельные буквы, не устанавливаются связи между зрительным ее образом и звуком, нет четкого зрительного образа буквы, поэтому одна и та же буква воспринимается по-разному. Наблюдается частое смешение букв, сходных по начертанию, нарушается зрительное узнавание слов при чтении (вербальная дислексия).

При моторной дислексии, по О.А. Токаревой [42], отмечаются затруднения в движении глаз при чтении. Акт чтения осуществляется лишь при условии координированной, взаимосвязанной работы зрительного, слухового и двигательного анализаторов. Расстройства координации этих анализаторов вызывают различные нарушения чтения. Отмечается сужение зрительного поля, потери строки или отдельных слов в строке, нарушается речедвигательное воспроизведение (дети не могут координировать воспроизводить нужные артикуляционные движения в процессе чтения при отсутствии параличей и парезов). Отмечается невозможность вспомнить необходимые речевые движения.

Многие авторы указывают на нарушения движений глаз в процессе чтения, на прерывистость, скачкообразность движений, частые регрессии, движения назад с целью уточнения ранее воспринятого, колебания в направлении, изменение направленности движений и т.д. Однако нарушения движений глаз в процессе чтения наблюдаются почти у всех детей с дислексией и представляют собой не причину, а следствие трудностей чтения.

Особенно измененными являются движения глаз при оптической дислексии. В ряде психофизиологических исследований отмечается, что неподвижный глаз практически почти не способен воспринимать изображение, имеющее сложную структуру. Всякое сложное восприятие осуществляется с помощью активных, поисковых его движений, и лишь постепенно количество их сокращается.

Эти факты убеждают в том, что выделение моторной дислексии как самостоятельного вида является нецелесообразным. В одних случаях расстройства движений глаз сопровождают нарушения зрительного восприятия и обуславливают оптические дислексии, в других случаях они являются не причиной, а следствием трудностей чтения.

Учитывая современное представление о системном строении высших корковых функций, при классификации дислексии нужно принимать во внимание не столько анализаторные расстройства, сколько характер нарушений высших психических функций, нарушения не только сенсомоторного уровня, но и высшего, символического, языкового уровня.

М.Е. Хватцев [41] по нарушенным механизмам выделяет фонематическую, оптическую, оптико-пространственную, семантическую и мнестическую дислексию. Он считает, что детей наблюдаются лишь фонематические и оптические формы дислексии. Другие формы отмечаются при афазии вследствие органических поражений головного мозга.

При фонематической дислексии дети не могут научиться правильно читать в течение 2-4 лет. Одни с большим трудом усваивают отдельные буквы и не могут сливать их в слоги, слова. Другие усваивают буквы без особых затруднений, но в процессе чтения слогов и слов делают большое количество ошибок, так как буква для них не является графемой (обобщенным графическим знаком). Это обусловлено, как считает автор, плохим фонематическим слухом. Представления о звуках речи у этих детей нечеткие, нестойкие, они плохо различают оппозиционные, сходные по звучанию фонемы.

В процессе чтения слов дети затрудняются сливать звуки в слоги и слова по аналогии с уже заученными слогами, плохо узнают слоги.

Оптическая дислексия проявляется в том, что буквы не осознаются как обобщенные знаки определенных фонем. Таким образом, нарушение формирования представлений о связях фонемы с графемой отмечается и при фонематической, при оптической дислексии.

У детей с оптической дислексией наблюдаются нарушения зрительного восприятия и вне речи. Некоторые из них с трудом различают знакомые лица, сходные предметы, плохо рисуют.

При поражении правого полушария наблюдаются трудности при чтении левой части слова (Маша – каша), зеркальное чтение, слово прочитывается справа налево, отмечаются перестановки букв и слов при чтении.

В классификации М.Е. Хватцева [41] не учитываются все операции процесса чтения. Представленные виды дислексии детей не охватывают всех случаев нарушений чтения.

С учетом нарушенных операций процесса чтения Р.И. Лалаева [23] выделяет следующие виды дислексии: фонематическую, семантическую,agrammaticкую, мнестическую, оптическую, тактильную.

Фонематическая дислексия связана с недоразвитием функций фонематической системы, т.е. системы фонем языка, в которой каждая единица характеризуется определенной совокупностью смыслоразличительных признаков. В русском языке этими признаками являются твердость или мягкость, звонкость или глухость, способ образования, место образования, участие нёбной занавески. Каждая фонема отличается от всякой другой либо одним смыслоразличительным признаком, либо несколькими. В тех случаях, когда фонемы отличаются одна от другой несколькими смыслоразличительными признаками, говорят о звуках далеких, не сходных между собой. Например, звуки к и з отличаются рядом признаков: способом, местом образования, участием голосовых складок. Если фонемы отличаются одним смыслоразличительным признаком, то тогда они являются близкими, оппозиционными. Например, звуки с и з отличаются одним признаком (с – глухой, з – звонкий). В языке выделяются целые группы оппозиционных фонем (твердые и мягкие, звонкие и глухие и т.д.).

В словах условно можно выделить сочетание фонем, следующих друг за другом в определенной последовательности, которое связано с

семантикой, смыслом. Изменение одной из фонем в слове (гол – кол, косы – козы) или изменение последовательности (липа – пила, сор – рос) приводит к изменению смысла или разрушению его.

В связи с этим В.К. Орфинская выделила следующие функции фонематической системы:

- смыслоразличительная функция (изменение одной фонемы или одного смыслоразличительного признака приводит к изменению смысла);
- слухопроизносительная дифференциация фонем (фонематическое восприятие: каждая фонема отличается от всякой другой фонемы акустически и артикуляционно);
- фонематический анализ, т.е. разложение слова на составляющие его фонемы.

В процессе формирования устной речи у детей опора на семантику является одним из основных условий развития речевой функции (т.е. смыслоразличительная функция у говорящих детей сформирована).

У детей в ряде случаев могут быть недоразвиты функции фонематического восприятия, анализа и синтеза.

С учетом несформированности основных функций фонематической системы фонематическую дислексию можно подразделить на две формы.

Первая форма – нарушение чтения, связанное с недоразвитием фонематического восприятия (дифференциации фонем), которое проявляется в трудностях усвоения букв, а также в заменах звуков, сходных акустически и артикуляторно (б – п, д – т, с – ш, ж – ш и т.д.).

Вторая форма – нарушение чтения, обусловленное недоразвитием функции фонематического анализа.

При этой форме наблюдаются следующие группы ошибок при чтении: побуквенное чтение, искажения звуко-слоговой структуры слова.

Искажения звуко-слоговой структуры слова проявляются в пропусках согласных при стечении (марка – «мара»); во вставках гласных между согласными при их стечении (пасла – «пасала»); в перестановках звуков (утка

– «тука»); в пропуске и вставках звуков при отсутствии стечения согласных в слове; в пропусках, перестановках слогов (лопата – «лата», «лотапа»).

Семантическая дислексия (механическое чтение) проявляется в нарушении понимания прочитанных слов, предложений, текста при технически правильном чтении, т.е. слово, предложение, текст не искажаются в процессе чтения. Эти нарушения могут отмечаться при послоговом чтении. После прочтения слова по слогам дети не могут показать соответствующую картинку, ответить на вопрос, связанный со значением хорошо известного слова. Нарушения понимания читаемых предложений могут наблюдаться и при синтетическом чтении, т.е. чтении целыми словами.

Нарушение понимания прочитанного обусловлено двумя факторами: трудностями звуко-слогового синтеза и нечеткостью, недифференцированностью представлений о синтаксических связях внутри предложения.

Разделение слова на слоги в процессе чтения – одна из причин непонимания читаемого. В результате нарушения фонематического и слогового синтеза дети не узнают слова, если они разделены на части в процессе послогового чтения, не способны объединить в единое значимое целое последовательно произнесенные слоги. Они читают механически, без понимания смысла читаемого. У детей оказывается недостаточно сформированной способность синтезировать, восстанавливать в представлении искусственно разделенную на слоги устную речь.

Дети с семантической дислексией затрудняются в выполнении следующих заданий: а) слитно произнести слова, предъявленные в виде последовательно произнесенных изолированных звуков с короткой паузой между ними (л, у, ж, а); б) воспроизвести слова и предложения, предъявленные по слогам (де-воч-ка со-би-ра-ет цве-ты).

Нарушение понимания прочитанных предложений обусловлено несформированностью представлений о синтаксических связях слов в

предложении. При этом в процессе чтения слова воспринимаются изолированно, вне связи с другими словами предложения.

Особенно часто семантическая дислексия встречается у детей с умственной отсталостью и ЗПР.

Аграмматическая дислексия обусловлена недоразвитием грамматического строя речи, морфологических, и синтаксических обобщений. При этой форме дислексии наблюдаются: изменение падежных окончаний и числа существительных («из-под листьях», «у товарищах», «кошка» – «кошки»); неправильное согласование в роде, числе и падеже существительного и прилагательного («сказка интересное», «детей веселую»); изменение числа местоимения («все» – «весь»); неправильное употребление родовых окончаний местоимений («такая город», «ракета наш»); изменение окончаний глаголов 3-го лица прошедшего времени («это был страна», «ветер промчалась»), а также формы времени и вида («влетел» – «влетал», «видит» – «видел»).

Аграмматическая дислексия чаще всего наблюдается у детей с системным недоразвитием речи разного патогенеза на синтетической ступени формирования навыка чтения.

Мнестическая дислексия проявляется в трудности усвоения букв, в их недифференцированных заменах. Она обусловлена нарушением процессов установления связей между звуком и буквой и нарушением речевой памяти. Дети не могут воспроизвести в определенной последовательности ряд из 3-5 звуков или слов, а если и воспроизводят, то нарушают порядок их следования, сокращают количество, пропускают звуки, слова. Нарушение ассоциации между зрительным образом буквы и слухопроизносительным образом звука особенно ярко проявляется на этапе овладения звуко-буквенными обозначениями.

Оптическая дислексия проявляется в трудностях усвоения и в смешениях сходных графических букв и их взаимных заменах. Смешиваются и взаимозаменяются буквы, как отличающиеся дополнительными

элементами (Л – Д, З – В), так и состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенные в пространстве (Т – Г, Ь – Р, Н – П – И). Данная дислексия связана с нерасчлененностью зрительного восприятия форм, с недифференцированностью представлений о сходных формах, с недоразвитием оптико-пространственного восприятия и оптико-пространственных представлений, а также с нарушением зрительного гнозиса, зрительного анализа и синтеза.

Наблюдается некоторое нарушение оптико-пространственного гнозиса и праксиса на неречевом уровне. Так, рисование по образцу и по памяти знакомых и простых по форме предметов выполняется правильно, а при срисовывании более сложных предметов отмечаются неточности, еще больше ошибок отмечается при рисовании по памяти.

В процессе рисования и конструирования фигура упрощается, уменьшается количество элементов, неправильно располагаются линии по сравнению с образцом.

Выявляются трудности узнавания букв, написанных одна над другою, дети не могут отличить правильную букву от неправильной, плохо конструируют знакомые буквы, не справляются с добавлением недостающих элементов буквы и преобразованием одной в другую (например, из буквы Р сделать букву В, из буквы П сделать букву Н). Выполнение этих заданий требует умения определять различие сходных оптических изображений, анализировать, представлять изображение или букву как целое, состоящее из определенных элементов, по-разному расположенных по отношению друг к другу.

Для некоторых детей с оптической дислексией буква является сложным оптическим образованием, анализ которого на составляющие элементы затруднен. Вследствие несформированности оптического анализа представления о сходных графически буквах являются неточными и недифференцированными.

Отмечаются затруднения в определении пространственных соотношений, в их речевом обозначении. В тяжелых случаях нарушена схема тела.

При литеральной оптической дислексии наблюдаются нарушения при изолированном узнавании и различении буквы. При вербальной дислексии нарушения проявляются при чтении слова.

При органическом поражении головного мозга может наблюдаться зеркальное чтение.

Тактильная дислексия наблюдается у слепых детей. В основе ее лежат трудности дифференциации тактильно воспринимаемых букв азбуки Брайля. В процессе чтения наблюдаются смешения тактильно сходных букв, состоящих из одинакового количества точек, точек, расположенных зеркально (е – и, в – х), расположенных выше или ниже или отличающихся одной точкой (а – б, б – л, л – к).

У слепых детей с тактильной дислексией имеются нарушения схемы тела, временной и пространственной организации, доминантности, задержки в развитии речи.

Читая слово, слепой ребенок с дислексией воспринимает каждую букву изолированно от другой. У него наблюдается не глобальное чтение, а аналогическое восприятие букв. Чтение часто замедляется из-за поисков потерянного слова или предложения. Читаемое искажается инверсиями, пропусками букв.

Отмечается прерывистость, скачкообразность движений пальцев, возвращения назад для более точной расшифровки воспринятого знака (точек), колебания, неловкость, лишние движения. Эти особенности являются следствием трудностей в процессе чтения.

Симптоматика и течение дислексии во многом зависит от ее вида, степени выраженности, а также овладения чтением.

На аналитическом этапе овладения чтением (на ступени овладения звуко-буквенными обозначениями и послогового чтения) нарушения чаще

всего проявляются в заменах звуков, нарушении слияния звуков в слоги (побуквенном чтении), искажении звуко-слоговой структуры слова, нарушении понимания прочитанного. На этом этапе наиболее распространенной является фонематическая дислексия, обусловленная недоразвитием функций фонематической системы.

На этапе перехода к синтетическим приемам чтения симптоматика дислексии проявляется в искажениях структуры, заменах слов, аграмматизмах, нарушении понимания прочитанного предложения, текста.

При синтетическом чтении наблюдаются также замены слов аграмматизмы, нарушения понимания прочитанного текста, чаще всего отмечается аграмматическая дислексия, обусловленная недоразвитием лексико-грамматической стороны речи.

Динамика дислексии носит регрессирующий характер с постепенным уменьшением видов и количества ошибок при чтении, степени выраженности.

Нарушения чтения могут отрицательно влиять на формирование личности ребенка. Так, неудачи при овладении чтением могут вызвать и закрепить у него такие черты характера, как неуверенность в себе, робость, тревожную мнительность или, наоборот, озлобленность, агрессивность, склонность к негативным реакциям.

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Цель, задачи и приемы организации констатирующего эксперимента

По данным литературы в настоящее время неизменно идет рост детей, допускающих специфические ошибки при чтении. Для изучения данных ошибок был проведен констатирующий эксперимент.

Цель исследования – выявление специфических ошибок в процессе чтения у учащихся младших классов.

Для этого нами была использована дифференцированная диагностика расстройств чтения Р.И. Лалаевой

Исследование сформированности навыка чтения проводилось в сентябре 2019 учебного года. В эксперименте участвовали 18 учеников МБОУ СОШ № 1 р.п. Чаадаевка Городищенского района Пензенской обл.. При проведении диагностического исследования каждому ребенку предлагался незнакомый текст:

Синицы

Утром я проснулся. Вдруг слышу – кто-то тихонько в окно постучал: «Тук-тук-тук».

Вскочил я с постели, заглянул за занавеску. За форточкой мясо мороженное в сетке висит. А на мясе – две синицы. Что есть силы клювом долбят. Стараются выклевать кусочки сала.

Гляжу на ту синицу, что у самой форточки. Головка у нее в черной шапочке. На шее и на груди черный галстучек. Спинка, крылья и хвост темные. А грудка ярко-желтая. И вторая синичка точно такая же. Хлопочут обе, щиплют мясо и сало тоненькими клювами.

По Г. Скребицкому.

Чтение осуществлялось в спокойной и привычной обстановке класса. Все дети читали текст по отдельной книге, сидя за отдельной партой, на расстоянии 1м. от экспериментатора. Ученикам была предоставлена возможность «вчитаться» в текст: первые 2-3 предложения или 3-4 строчки они читали без учета времени. Содержание текста было доступно ученику, все слова понятны, шрифт соответствовал тексту учебника. При определении количества слов, прочитанных за 1 мин, считались за «отдельные слова» предлоги и союзы, части слова, переносимые со строки на строку, части слова, написанные через дефис, имеющие в составе более 3-4 букв.

Осознанность чтения мы выявляли с помощью вопросов:

1. на общую ориентировку в тексте с вариантами ответов (Где увидел автор синичек: на поляне, за форточкой, в лесу? и т.д.);
2. на выявление предметного содержания (Что делали синички?);
3. на понимание обобщенного смысла (Почему синицы стучали в окошко?).

Нами оценивалась:

1. техническая сторона процесса чтения:
 - способ чтения;
 - количество слов прочитанных за 1 мин., т.е. скорость чтения (беглость);
 - правильность чтения (наличие искажений, аграмматизмов, пропуск, замена, перестановка букв);
2. смысловая сторона:
 - осмысленность текста по ответам на вопросы по ответам на вопросы по общей ориентировке в тексте, на выявление предметного содержания и понимание обобщенного смысла.
3. выразительность чтения:
 - соблюдение пауз при точке, запятой и между словами;
 - интонирование голоса.

2.2 Нарушение чтения у детей по данным констатирующего эксперимента

Проведенное обследование технической стороны чтения показало следующие результаты:

Таблица 1

Техника чтения детей

	Замены и смещения звуков при чтении Акуст. Граф.		Пропуски, перестановки, добавления букв	Пропуски, перестановки, добавления слогов	Аграмматизмы при чтении	Побуквенное чтение	Нарушение понимания прочитанного
Петя П.	4	-	3	2	2	+	+
Ира С.	3	-	2	3	1	+	+
Оля А.	1	-	3	2	-	-	-
Аня Т.	2	-	2	2	1	-	-
Саша Т	-	2	-	-	-	-	-
Сеня Е.	-	1	-	-	-	-	-
Боря Л	2	-	2	1	1	-	-
Кира К.	1	-	2	1	-	-	-
Ваня И	3	-	2	3	2	-	+
Оля П.	-	1	-	-	-	-	-
Катя Т	2	-	1	1	-	-	-
Лина Л.	2	-	1	1	-	-	-
Рома Р.	5	-	4	4	3	+	+
Ваня П.	4	-	2	3	2	+	+
Дима Б.	-	2	-	-	-	-	-
Гоша Р.	3	-	2	3	1	+	+
Лиза Г.	-	2	-	-	-	-	-
Петя И.	5	-	3	4	3	+	+
Всего:	37	8	29	30	16	6	7

Эксперимент выявил следующие особенности технической стороны чтения детей.

Дети так и не перешли полностью к чтению целыми словами. У них наблюдается слоговое чтение с прочтением целых слов. Чтение целыми словами доступно только одному ученику. Отмечается нарушение правильности чтения. Анализируя данные таблицы можно сказать, что большее количество ошибок – 37, дети допустили на замену и смешения акустически близких звуков. Данное нарушение говорит о несформированности у детей фонематического восприятия (дифференциации фонем), которое проявляется в трудностях усвоения букв, а также в заменах звуков, сходных акустически и артикуляторно (*б – п, д – т, с – ш, ж – ш* и т.д.).

Испытуемые допустили следующие ошибки в процессе чтения:

- замены и смешения свистящих и шипящих звуков (5 чел.);
- замены звонких звуков глухими и наоборот (4 чел.);
- замены аффрикат звуками, входящими в их состав (3 чел.);
- замены и смешения звуков *р-л* (4 чел.);
- замены твердых звуков мягкими и наоборот (2 чел.) и т.д.

Ошибки на замену звуков, которые обозначают графически сходные буквы, допустили 5 человек (8 ошибок). Это самая малочисленная группа ошибок, которая проявилась в неправильном прочтении слов. Дети заменяли буквы схожие в написании. Это в основном были ошибки на замену прописных *Г – Т*, строчных *м – л, п – н, д – л* и т.д.

Нарушение фонематического слуха и как следствие – нарушение фонематического анализа и синтеза сказалось на количестве ошибок, связанных с пропуском, перестановками и добавлениями букв и слогов. Их количество составило соответственно 29 и 30 ошибок, что составляет 24% от общего количества ошибок.

Аграмматизмы при чтении мы отметили у 9 человек. Количество ошибок, связанных с нарушением грамматического строя речи составляет

11,5% от общего количества. Мы предполагаем, что такое малое количество ошибок объясняется тем, что дети на момент обследования находились на ступени послогового чтения, а аграмматизмы характерны в большей степени на аналитико-синтетической и синтетической ступени овладения навыком чтения (по Т.Г. Егорову).

Побуквенное чтение встретилось у 6 человек. Это оказались дети, которые допускали множество других ошибок и они находились на этапе перехода от ступени овладения звуко-буквенными обозначениями к ступени послогового чтения. Дети затруднялись сливать звуки в слоги, поскольку у них оказалось несформированным не только умение различать и выделять звуки, но и четкие представления о звуковом составе слога, словах устной речи, т.е. необходимый уровень фонематического развития. Темп чтения на этой ступени очень медленный, он определяется, прежде всего, характером читаемых слогов. Простые слоги детьми читались быстрее, чем слоги со стечением согласных.

Нарушение понимания прочитанного отметились нами у 7 человек. Дети не могли ответить на вопросы по содержанию, и особенно трудным для них оказался второй вопрос. Выразительность чтения – одна из важных проблем в общеобразовательных классах. Низкий результат показали 4 ученика, средний результат показали 5 учеников. 2 соблюдали паузы при запятых и 6 – при точке, интонирование голоса не наблюдается ни у одного ученика. Читают дети монотонно без соблюдения порой даже границ между словами.

Из проведенного обследования нами был сделан вывод. У большинства детей отмечается фонематическая дислексия. Некоторые дети с большим трудом усваивают отдельные буквы и не могут сливать их в слоги, слова. Другие усвоили буквы без особых затруднений, но в процессе чтения делают большое количество ошибок, так как буква для них не является графемой. Представления о звуках речи у этих детей нечеткие, нестойкие, они плохо различают оппозиционные, сходные по звучанию фонемы. По нашему

мнению и из данных литературы обусловлено плохим фонематическим слухом и недостаточным уровнем сформированности фонематического анализа и синтеза. Поэтому для этих детей необходима специальная работа, направленная на коррекцию данных нарушений, которую надо проводить на логопедических занятиях.

ГЛАВА III. СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

3.1. Цель и содержание формирующего эксперимента

Целью данного этапа работы явилась разработка системы упражнений, направленной на коррекцию нарушения чтения у младших школьников. Выявленные нами в процессе констатирующего эксперимента ошибки представляют фонематическую дислексию, поэтому логопедическая работа должна вестись по нескольким направлениям:

- развитие анализа предложений на слова;
- развитие слогового анализа и синтеза;
- развитие фонематического восприятия;
- развитие фонематического анализа и синтеза слов.

Коррекция процесса чтения шла по следующему направлению: коррекция техники чтения (правильность, беглость), осознанность и выразительность.

Формирующий эксперимент проводился в течение 3-х месяцев с октября по январь 2019-2020 учебного года. Он был направлен на коррекцию ошибок, выявленных констатирующим экспериментом.

Для проведения обучающего эксперимента нами были взяты экспериментальная и контрольная группы, каждая из 9 человек. С экспериментальной группой проводились логопедические занятия 3 раза в неделю по 40 минут. Контрольная группа в эксперименте не участвовала и была взята для проведения сравнительного анализа результатов.

РАЗВИТИЕ АНАЛИЗА СТРУКТУРЫ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

С целью формирования умения определять количество, последовательность и место слов в предложении рекомендуются следующие задания:

☆ Определить границы предложения в напечатанном без точек тексте; придумать предложение по сюжетной картинке и определить количество

слов в нем; придумать предложение с определенным количеством в нем; распространить предложение, увеличив количество слов; составить предложение из слов, данных в беспорядке; составить предложения по нескольким картинкам, на которых изображен один и тот же предмет в различных ситуациях. (Например, дети придумывают предложения со словом *береза*: *Береза растет около дома. На березе появились листочки. На высокой березе грачи свили гнезда. Дети играют под березой.* Потом дети называют предложение, в котором слово *береза* стоит первым, затем предложение, в котором слово стоит вторым, и т.д.); придумать предложение с определенным словом, составить графическую схему предложения; по графической схеме придумать предложение; определить место слов в предложении (какое по счету).

РАЗВИТИЕ СЛОГОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА

В процессе овладения навыком чтения большое значение имеет умение анализировать слова на составляющие его слоги. При этом значимость слогового анализа обусловлена, прежде всего, тем, что на начальных этапах ребенок учится читать по слогам, сливать звуки в слоги, синтезировать слоги в слово и на основе этого объединять узнавать слова. При формировании действия слогового анализа с опорой на внешние вспомогательные средства предлагаются следующие задания : отхлопать или отстучать слово по слогам, сопровождать произнесение слова по слогам движением руки справа налево и слева направо. Используется также прием восприятия тыльной стороны ладони движений нижней челюсти.

В процессе развития слогового анализа в речевом плане важным является умение выделять гласные звуки слова. Дети должны усвоить основное правило слогового деления: *в слове столько слогов сколько гласных звуков*. Опора на гласные звуки позволяет устранить и предупредить такие ошибки чтения и письма, как пропуски гласных или их добавления.

Логопедическая работа по дифференциации гласных и согласных начинается с уточнения представлений об этих звуках, о различии их

акустических и произносительных признаков. Уточняется, что гласные и согласные звуки отличаются по способу артикуляции и по характеру звучания. Важно обратить внимание на то, что гласные образуют слог, являются слогообразующими звуками.

Выделение гласного звука из слога

Предлагаются слоги различной структуры с различными гласными, например: *ах, ус, ма, да, кра, аст, зол*.

Рекомендуются следующие задания:

☆ Назвать только гласный звук слога; поднять букву, соответствующую гласному звуку слога; записать только гласные звуки слогов; придумать слог с соответствующей гласной; определить место гласного звука в слоге, показать соответствующую букву; придумать слог, в котором гласный звук на первом, втором или третьем месте.

Выделение гласных звуков из слова

На начальном этапе работы предлагаются лишь односложные слова, включающие слоги различной структуры. В дальнейшем проводится работа на материале двухсложных и трёхсложных слогов.

Рекомендуются следующие упражнения:

☆ Назвать гласные звуки слова; записать по схеме только гласные данного слова (Например, слово *корка* обозначается так: о а, слово *капуста* – а у а); выделить гласные звуки из слова, подобрать соответствующие буквы из разрезной азбуки; разложить картинки под соответствующими гласными буквами; разложить картинки под соответствующими графическими схемами, на которых указаны только гласные буквы: а а а, о а, у а; придумать слова по различным графическим схемам, на которых записаны гласные буквы.

Закрепление действия слогового анализа и синтеза проводится с использованием следующих заданий:

☆ Повторить заданное слово по слогам. Сосчитать количество слогов; определить количество слогов в названных словах и поднять

соответствующую цифру; разложить картинки в два ряда в зависимости от количества слогов в их названии; игра «Поезд» (Детям предлагается макет поезда: паровоза и трёх вагонов с цифрами 1, 2, 3. В первом вагоне следует разместить слова-картинки из одного слога, во втором – из двух, в третьем – из трёх); выделить первый слог из названий картинок, записать его, объединить слоги в слово, слова – в предложение и прочитать его; составить слово из слогов, данных в беспорядке; по сюжетной картинке назвать слова из одного, двух и трёх слогов.

На последнем этапе логопедической работы выполняются задания по формированию слогового анализ и синтеза в умственном плане, на основе слухопроизносительных представлений.

Рекомендуются следующие задания:

☆ Придумать слова с двумя или тремя слогами; придумать слово с определённым слогом в начале, например, со слогом *ма*; придумать слово с определённым слогом в конце; определить количество слогов в названии картинки (без предварительного её воспроизведения); поднять цифру, соответствующую количеству слогов в названии картинки.

РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ

Развитие фонематического восприятия необходимо при нарушении у детей фонемного распознавания, акустической дифференциации звуков речи.

Формирование дифференциации звуков проводилось с опорой на различные анализаторы: речеслуховой, речедвигательный, зрительный.

Как показало обследование наиболее часто при фонематической дислексии у детей нарушается дифференциация следующих оппозиционных звуков: аффрикат и звуков, входящих в их состав (Ц – С, Ч – ТЬ, Ч – Щ), звонких и глухих, особенно смычных (Д – Т, Б – П, Г – К), свистящих З – С, шипящих Ж – Ш, твердых и мягких, свистящих и шипящих (С – Ш, З – Ж, Ц – Ч).

Логопедическая работа по формированию слуховой дифференциации конкретных пар смешиваемых звуков включала два этапа: первый –

предварительный этап работы над каждым из смешиваемых звуков; второй – этап слуховой и произносительной дифференциации смешиваемых звуков.

На первом этапе последовательно уточнялся произносительный и слуховой образ каждого из смешиваемых звуков. Работа проводилась по следующему плану.

- Уточнение артикуляции звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения. Например, при уточнении правильной артикуляции звука С необходимо обратить внимание на его произнесение: губы растянуты как бы в улыбке, кончик языка находится за нижними зубами; с помощью тактильного ощущения уточняется, что при произнесении этого звука образуется узкая холодная струя воздуха, голосовые складки не дрожат. Слуховой образ звука сравнивается с неречевым звучанием (как будто течет вода из крана).

- Выделение звука на фоне слога. Для этого необходимо научить детей выделять звук из слога на слух и в произношении, различать слоги с заданным звуком и без него. Так, логопед называет слоги, включающие звук, например, С и не имеющие его (ДА, СА, ВО, НЫ, СЫ, ЛУ, СО, СУ). Дети должны поднять флажок или букву, если в слоге слышится звук С.

- Формирование умения определять наличие звука в слове. Логопед предлагает слова, включающие данный звук и не имеющие его. Исключаются слова со сходными акустически и смешиваемыми в произношении звуками. Изучаемый звук необходимо связывать с соответствующей буквой. Впервые буква вводится только после узнавания звука в различном звуковом окружении. В этом случае буква связывается не только с изолированно произнесенным звуком, но и с фонемой, т.е. с обобщенным представлением о звуке. Таким образом, исключается механическая связь буквы и изолированно произнесенного звука, которая может служить дополнительной трудностью при формировании, прежде всего слитного чтения слогов и слов.

Для формирования умения определять наличие звука в слове нами использовались следующие упражнения:

1. Поднять букву, соответствующую заданному звуку.

2. Назвать картинки; отобрать те, в названии которых имеется заданный звук (картинки на смешиваемые звуки исключаются). При дифференциации звуков С и Т, например, на первом этапе включаются только слова со звуком С и без него. Исключаются слова со звуком Ш и другими фонетически сходными звуками (свистящими и шипящими). Примерные картинки: сова, рыба, сумка, парта, лопата, лес, собака.

3. Подобрать к заданной букве картинки, в названии которых имеется соответствующий звук (картинки при этом не называются). Не предлагаются картинки, в названии которых встречаются сходные фонетически и смешиваемые детьми звуки.

Это задание является более сложным, чем предыдущее, так как при его выполнении ребенок опирается не на слуховое восприятие звука или его артикуляцию, а на представление о нем.

4. Придумать слова, которые включают звук, соответствующий предъявленной букве.

5. Разделить страницу на две части. Слева написать букву, справа сделать прочерк. Логопед произносит различные слова. Если ученик услышит слово с заданным звуком, он должен нарисовать кружок (или записать слово) под буквой, если слово не имеет в своем составе нужного звука, кружок ставится (или записывается слово) там, где сделан прочерк.

- Определение места звука в слове: в начале, середине, конце слова, после какого звука, перед каким звуком.
- Выделение слова с данным звуком из предложения.

Предлагается, например, выделить из предложения слова, включающие заданный звук.

По указанному плану отрабатывался каждый из смешиваемых звуков.

На втором этапе проводилось сопоставление конкретных смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане. Дифференциация звуков осуществлялась в той же последовательности, что и работа по уточнению слуховой и произносительной характеристики каждого звука. Однако основная цель этого этапа – различение звуков, поэтому речевой материал включал слова со смешиваемыми звуками.

Большую трудность для детей с фонематической дислексией представляет чтение слогов с мягкими согласными звуками. В данном случае необходима следующая работа:

а) слуховая и произносительная дифференциация твёрдых и мягких согласных в словах;

б) уточнение двужначности многих букв, обозначающих согласные звуки, так как одна и та же буква предполагает двойное звучание, в зависимости от последней буквы;

в) усвоение мягкости согласных звуков перед Е, Ё, Ю, Я, И в процессе чтения;

г) чтение с ориентировкой на последующую букву, особенно прямых открытых слогов;

д) обозначение мягкости согласных на письме с помощью Ь;

е) обозначение мягкости согласных на письме с помощью йотированных гласных Е, Ё, Ю, Я, И.

Обозначение мягкости согласных с помощью мягкого знака

На начальном этапе формирования умения обозначать мягкость согласного звука с помощью буквы Ь используются слова-квазиомонимы. Примерный речевой материал: *угол – уголь, мел – мель, шест – шесть, ел – ель, брат – брать, жар – жарь, онят– опять, стал – сталь, цел – цель, вес – весь.*

Вначале сравниваются слова с конечным твёрдым и мягким согласным звуком. Затем включаются слова, в которых дифференцируемые твёрдые и

мягкие согласные звуки находятся в середине слова. Например: *банка – банька, галка – галька, полка – полька.*

Работа над словами-квазиомонимами проводится в следующей последовательности (мягкий знак в конце слова):

1. Дифференциация значений слов с опорой на картинки.
2. Сравнение звучания двух слов. Определение количества звуков в словах. Составление графической схемы слов под картинками.
3. Определение конечного звука в первом и втором слове.
4. Обозначение буквами конечных звуков слов.
5. Прочтение слов по схеме. Составление слов из букв разрезной азбуки.

В дальнейшем предлагаются следующие задания:

☆ Поднять карточку с буквой *ь* при произнесении слов с конечным мягким согласным звуком (Примерные слова: *дом, быль, мак, рысь, сыпь, лес, конь, суп, сон, соль, дым, кровь, бровь, лоб, шаль, руль, мост, цепь, лень, шмель, пух, сок, дверь, зверь*); дописать конечные буквы в словах: *фасо.., саха.., ого.., кост.., букв.., дива.., песо.., табе.., меда.., кара..* ; записать пары слов под диктовку: *был – быль, кров – кровь, кон – конь, весь – вес, мыл – мыль, цель – цел*; записать названия картинок (Примерные картинки: *галька, письмо, коньки, пальто, нитки*); добавь *ь* в середине слова, какое слово получится? Записать пары слов (*Банка, галка, полка* и др.).

Обозначение мягкости согласных звуков

с помощью букв *Е, Ё, Ю, Я, И*

Рассмотрим последовательность работы на примере звуков *М-МЬ*. Сначала сравнивается звучание следующих слов и слогов: *мыло – Мила, мала – мяла, молот – мёл, мэ – мел, му – мя*. В каждом слове и слоге выделяется соответственно первый слог и первый звук. Определяется, твердый или мягкий звук в выделенном слоге. Называется второй звук слога. Затем слоги составляются из букв разрезной азбуки: слоги с твердыми согласными – на

одной строчке, слоги с мягкими согласными – ниже. Составленные слоги записываются в тетради:

МЫ МА МО МЭ МУ

МИ МЯ МЁ МЕ МЮ

Предлагаются следующие вопросы и задания:

1. Какие слоги записаны в первой строчке?

Подчеркните гласные в этих слогах красным карандашом

2. Какие гласные в первом ряду?

3. После каких согласных они пишутся – после твердых или после мягких?

Буквы, обозначающие гласные звуки, выписываются справа красным карандашом.

1. После каких согласных они пишутся – после твёрдых или после мягких?

2. Прочитайте слоги второго ряда.

3. Какие согласные в этих рядах – твёрдые или мягкие?

4. Подчеркните гласные, которые стоят после мягких согласных.

Назовите эти гласные.

5. После каких согласных пишутся эти буквы – после мягких или после твёрдых?

Гласные И, Я, Ё, Е, Ю выписываются справа во второй строчке синим карандашом. Далее дети называют гласные, которые пишутся после твёрдых согласных, затем называют гласные, которые пишутся после мягких согласных. Делается вывод: гласные Е, Ё, Ю, Я, И пишутся только после мягких согласных. Эти гласные обозначают мягкость впереди стоящего гласного звука.

Формирование навыка чтения прямого открытого слога с ориентировкой на последующую букву

Параллельно с дифференциацией твёрдых и мягких согласных на слух проводится работа по закреплению навыка чтения прямого открытого слога с

ориентировкой на последующую гласную букву. При этом особое внимание уделяется чтению слогов с мягкими согласными.

1. Вначале закрепляется правило:

2. Работа по таблице.

Предлагается таблица, на которой справа в два ряда написаны гласные. Слева – прорезь, в которую продевается лента с разными согласными. Логопед вставляет согласную букву в прорезь и указывает на какую-нибудь гласную. Ученик должен прочитать слог с согласной, которая находится в прорези, и указанной гласной.

3. Чтение пар слогов с ориентировкой на последующую гласную.

4. Придумать слоги с твёрдыми согласными звуками, составить их из букв разрезной азбуки и прочитать.

5. Придумать слоги с мягкими согласными звуками, составить их из букв разрезной азбуки и прочитать.

6. Придумать пары слогов с твёрдыми и мягкими согласными. Записать слоги в два столбика.

7. Подобрать слово с заданным слогом. Определить, какой согласный в слове – твёрдый или мягкий. Составить слово из букв разрезной азбуки.

8. Записать слоги под диктовку. Прочитать их.

9. Придумать слова с твёрдыми звуками в начале. Составить эти слова из букв разрезной азбуки и прочитать их.

10. Чтение слов с твёрдыми и мягкими согласными звуками с ориентировкой на последующую букву.

11. Чтение предложений, включающих слова с твёрдыми и мягким согласными звуками (с ориентировкой на последующую гласную).

РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА СЛОВ

В логопедической работе по развитию фонематического анализа и синтеза мы учитывали сложность различных форм этой функции и последовательность ее формирования в онтогенезе. В связи с этим развитие

звукового анализа и синтеза проводилось нами в следующей последовательности:

1. Выделение (узнавание) звука на фоне слова, т.е. определение наличия звука в слове.

2. Вычленение звука из начала и конца слова. При формировании указанного действия предлагаются следующие задания: определить в слове первый звук, последний звук; определить место звука в слове.

3. Определение последовательности звуков в слове.

4. Определение количества звуков в слове.

5. Определение места звука по отношению к другим звукам (какой звук слышится в слове перед и после данного звука).

Для выполнения каждого раздела работы мы использовали следующие упражнения:

Выделение (узнавание) звука на фоне слова

1. Показать букву, если в слове есть соответствующий звук.

2. Разделить страницу на две части: с одной стороны записать букву, с другой стороны сделать прочерк. Логопед читает слова. Если в слове имеется заданный звук, дети ставят крестик под буквой, если нет звука – крестик ставится под прочерком.

3. Повторить вслед за логопедом слова с заданным звуком, показать соответствующую букву.

4. Выделить из предложения слово, включающее данный звук, и показать соответствующую букву.

5. Подобрать к букве картинки, в названиях которых имеется данный звук.

Вычленение звука из начала и конца слова.

Задания по вычленению первого ударного гласного:

1. Определить первый звук в словах: *ослик, Аня, Игорь, азбука, уголь, окна, астра, осень, улица, ох, осы, улей, аист, узкий, Оля, утро, иней, Ира.*

2. Найти в разрезной азбуке букву, соответствующую первому звуку слова, начинающегося с ударного гласного.

3. Подобрать слова, которые начинаются на гласные *а, о, у*.

4. Отобрать картинки, названия которых начинаются на ударные гласные *А, О, У*. Предлагаются картинки: мышка, окна, астра, улица, осы, улей, аист, азбука, утка, угол.

Задания по вычленению первого согласного звука:

1. Подобрать названия цветов, животных, птиц, посуды, овощей, фруктов и т.д., которые начинаются с заданного звука.

2. Выбрать только те предметные картинки, названия которых начинаются с заданного звука.

3. По сюжетной картинке назвать слова, которые начинаются с данного звука.

4. Изменить первый звук слова. Логопед называет слово, дети определяют его первый звук. Предлагается заменить первый звук слова на другой звук. Например, в слове *кость* заменить звук К на звук Г; в слове *парта* – звук П на звук К; в слове *моль* – звук М на звук Б, на звук С; в слове *зайка* – звук З на звук М.

5. Лото «Необычные цветы». На доске прикрепляется контур цветка с прорезями для лепестков. У детей находятся лепестки с изображениями различных предметов. Дети выбирают только те изображения, названия которых начинаются с заданного звука. Выбранный лепесток прикрепляется к контуру цветка.

6. Вписать первую букву в схему слова под картинкой.

Аналогичные задания мы давали на определение последнего согласного в слове.

Задания на определение места звука в слове (начале, середине и конце).

1. Подобрать слова, в которых звук ... в конце слова.

2. Подобрать слова, в которых звук ... в середине слова.

3. Назвать животных, овощи, фрукты, растения, цветы, названия которых начинаются на звук

4. Назвать животных, овощи, растения, цветы, посуду, игрушки или транспорт, в названии которых звук ... в конце или середине слова.

5. По сюжетной картинке подобрать слова, которые начинаются со звука ... или оканчиваются звуком

6. Игра «Светофор». Используется бумажная полоска, разделенная на 3 части: красная левая часть – начало слова, средняя желтая – середина, зеленая правая – конец. Логопед называет слово. В зависимости от того, где слышится заданный звук в слове, ученики ставят фишку на красную, желтую или зеленую часть полоски.

Определение последовательности, количества и места звуков в слове

При развитии сложных форм фонематического анализа мы учитывали, что всякое умственное действие проходит определенные этапы формирования: составление предварительного представления о задании, освоение действия с предметами, освоение действия в плане громкой речи, перенос действия в умственный план, окончательное становление умственного действия (П.Я. Гальперин, Д.Б.Эльконин).

В связи с этим мы повторили этапы формирования функции фонематического анализа как умственного действия.

Первый этап – формирование фонематического анализа с опорой на вспомогательные средства, на внешние действия.

Работа проводилась следующим образом. Ученику предъявляются картинка, слово-название которой необходимо проанализировать, и графическая схема, состоящая из определенного количества клеточек, по числу звуков в слове. По мере выделения звуков в слове ученик заполняет схему фишками.

Заполненная графическая схема представляет собой модель звукового строения слова. Действие, которое осуществляет ученик, является практическим действием моделирования последовательности звуков в слове.

Второй этап – формирование действия фонематического анализа в речевом плане.

Опора на материализацию действия исключается. Формирование функции фонематического анализа переводится в речевой план – сначала с использованием картинки, затем без нее. Дети называют слово, определяют первый, второй, третий звук, уточняют количество звуков.

Третий этап – формирование действия фонематического анализа в умственном плане.

На этом этапе дети определяют количество, последовательность и место звуков, не называя слова. Например, предлагается отобрать картинки, в названии которых пять звуков. При этом картинки не называются.

Задания на развитие фонематического анализа

1. Вставить пропущенные буквы в данные слова: *вил.а, кры.а, кош.а, но.ни.ы.*

2. Составить слова различной звуко-слоговой структуры из букв разрезной азбуки, например: *дом, мак, рот, муха, сани, лапы, банка, кошка, марка, крот, стол, волк, крыша, крышка, канава, капуста* и др.

3. Подобрать слова, где заданный звук был бы на первом, втором, третьем месте. Например, придумать слова, в которых звук *К* был бы на первом (*куст*), на втором (*окна*), на третьем месте (*рак*).

4. Выбрать из предложения слова с определенным количеством звуков, устно назвать эти слова или записать их.

5. Добавить различное количество звуков к одному и тому же слогу так, чтобы получились слова. Например:

па-	пар	ко-	кот
па--	пары	ко--	козы
па----	парад	ко---	кошка

6. Подобрать слова с определенным количеством звуков, например, с тремя звуками (*дом, рак, мак*), с четырьмя (*роза, рама, лапа, косы*), с пятью (*кошка, сахар, банка*).

7. Выбрать картинки, в названиях которых должно быть определенное количество звуков.

8. По сюжетной картинке подобрать слова с определенным количеством звуков.

9. Подобрать слова на каждый звук, составляющий исходное слово. Слово записывается на доске:

К О Ш К А

кот Оля шар ком Аня

каша окна шуба козы аист

крыса ослик шапка крыша астра

кружок облако шляпка крышка арбузы

Каждое последующее слово в ряду должно содержать на один звук больше, чем предыдущее слово.

10. Преобразовать слова:

а) добавляя звук в начале слова. Например: рот – крот, мех – смех, челка – пчелка, Оля – Коля, Аня – Ваня, осы – косы, луг – плуг, игры – тигры, дочка – удочка, точка – уточка, еда – беда, пушка – опушка;

б) добавляя звук в конце слова. Например: бок – бокс, вол – волк, пар – парк, пол – полк, стол – столб, лис – лист,

в) изменяя один звук слова (цепочка слов):

сом – сок – сук – суп – сух – сох – сор – сыр – сын – сон,

косы – козы – розы – роза – Рома – рама – мама – Маша – Саша – каша,

г) переставляя звуки:

пила – липа карп – парк кот – кто

палка – лапка гора – рога нос – сон

кукла – кулак ручка – круча мол – лом

волос – слово дон – дно Мара – рама

11. «Узнай названия диких животных по следующим буквам»: *лтеорад, егбемто, ркокилдо, некугур, вьедемд, оснорог.*

12. Какие слова можно составить из букв следующих слов: ствол (*стол, вол*), крапива (*ива, парк, пар, рак, Ира, икра, арка, Кира*), картина (*тина, кит, рана, нитка, карта, танк, Кира* и др.), табуретка (*тур, бур, река, бурка, ракета, кета, рука, букет, бар, тара, утка* и др.).

13. От записанного на доске слова образовать цепочку слов таким образом, чтобы каждое последующее слово начиналось с последнего звука предыдущего, например: дом – мак – кот – топор – рот – тарелка – арбуз ...

14. Слово-загадка. На доске пишется первая буква слова, вместо остальных букв ставятся точки. Ученики отгадывают написанное слово. Например: к (*крыша*).

15. Игра в кубик. Дети бросают кубик. Их задача – придумать слово, количество звуков в котором соответствует количеству точек на выпавшей грани кубика.

16. Составление графической схемы предложения и слова:

предложение _____

слова _____

слоги — — — — — — — —

звуки •• •• ••

17. Назвать слово, в котором звуки расположены в обратном порядке. Например: *нос – сон, кот – ток, лес – сел, дар – рад, сор – рос, топ – пот.*

18. Вписать буквы в кружки. Например, предлагается вписать в кружки третью букву следующих слов (вместо слов можно предложить картинки): рак, санки, спинка, нога, трава. Получилось слово книга. Назвать это слово.

19. Разгадать зашифрованное слово (или пословицу).

Из названий картинок выделить первый звук. Назвать полученное слово.



20. Расставить картинки под цифрами 3, 4, 5, в зависимости от количества звуков в их названии. Примерные картинки: *дом, забор, рама, крыша, кукла, волк, лиса, мак, сыр, косы.*

21. Какой звук выпал из слова? Вместо крот получилось *кот, лампа – лапа, рамка – рама, пила – лапа, мушка – мука.*

22. Придумать слова к графической схеме.

23. Выбрать из предложения слова, которые соответствуют данной графической схеме.

24. Привести названия деревьев, цветов, животных, посуды, мебели, одежды, птиц, соответствующие данной схеме.

25. Определить количество звуков в названии каждой картинки и положить под ними соответствующие цифры. Например:



26. Определить предыдущие и последующие звуки в названии картинок. Например, детям предлагаются картинки: *полка, лодка, вилка, пила.* Дети называют картинки. Затем логопед дает задания: назвать слово, в котором после Л слышится К, после Л произносится О, перед Л находится О и т.д.

27. Игра «Ромашка». На доске – контуры ромашки с прорезями для лепестков. Детям дается задание выбрать лепестки с изображенными на них предметами, названия которых состоят из 5 звуков, и вставить их в прорези.

28. Используя картинки, вписать недостающие первые три буквы в названия предметов на схеме. Предлагаются, например, такие картинки: *ложка, линейка, лейка, лента, лапка, лавка, вилка, кошка, банка, мишка, сорока, майка, мышка.*

. . . ка

. . . ка

. . . ка

29. Вписать недостающие три буквы в схему слова. Предлагаются картинки, названия которых как соответствуют, так и не соответствуют схеме, например: *линейка, лодка, ложка, лейка, ручка, вилка, лента, лапа, лавка.*

л ... а

30. Составить слово из первых звуков названных слов.

31. Игра «Как называется цветок?» Детям предлагается условное изображение цветка. На его лепестках нарисованы различные предметы. Название цветка можно узнать, если выделить из названий предметов третий звук. Например, на лепестках нарисованы: лапа, свинья, стол, санки. Отгадка – пион. Можно предложить выделить второй звук: арбуз, лодка, азбука, машина. Отгадка – роза.

Аналогичные задания мы давали детям для закрепления в домашней работе вместе с родителями.

Логопедическая работа по коррекции семантической дислексии проводится в трёх направлениях:

- развитие слогового синтеза;
- развитие грамматического строя речи, уточнение синтаксических связей между словами в предложении,
- расширение и уточнение лексики.

Развитие слогового синтеза

В том случае, когда семантическая дислексия проявляется на уровне отдельного слова при послоговом чтении, проводится развитие слогового анализа.

Примерные задания по развитию слогового синтеза:

☆ Назвать слово, произнесённое по отдельным звукам; назвать слитно слово, произнесённое по слогам; составить слово из слогов, данных в беспорядке; назвать слитно предложение, произнесённое по слогам.

На начальном этапе работы паузы между слогами очень короткие, в дальнейшем они увеличиваются. На более поздних этапах работы паузы между слогами заполняются словами. Например: «Сначала *де*, потом *ти*, потом *иг ...*». Этот приём значительно усложняет выполнение задания по слоговому синтезу.

Методы работы над пониманием прочитанных слов, предложений и текста

Одновременно с развитием слогового синтеза и лексико-грамматического строя речи проводится уточнение понимания прочитанных слов, предложений и текста. Используются следующие задания:

☆ Прочитать слово и показать соответствующую картинку; прочитать слово и ответить на вопрос; найти в прочитанном предложении слово, которое отвечает на вопрос *кто? что? что делает? где? куда?* или *какой?*; прочитать предложение и показать соответствующую картинку; прочитать предложение и ответить на вопрос по его содержанию; дополнить предложение, воспроизведённое логопедом; дополнить прочитанное предложение другими словами (с помощью вопросов); повторить прочитанное предложение; найти в тексте ответ на заданный вопрос; разложить серию сюжетных картинок в соответствии с прочитанным текстом; выбрать из текста предложение, соответствующее сюжетной картинке; после прочтения текста найти лишнюю картинку в серии сюжетных картинок; после прочтения текста поместить сюжетную картинку на своё место в серии сюжетных картинок; после прочтения текста найти ошибку в последовательности сюжетных картинок; найти ошибку в прочитанном тексте на основе правильной последовательности в серии сюжетных картинок; работа с деформированным текстом. Прочитав изолированные предложения, составить связный текст; составить план прочитанного текста; пересказать прочитанный текст; придумать начало прочитанного текста; придумать конец прочитанного текста.

Методы работы по расширению, уточнению и систематизации словаря

При устранении семантической дислексии важное место занимает работа над словарём ребёнка. Уточнение и обогащение словаря проводится прежде всего в процессе работы над прочитанными словами, предложениями и текстами. Необходима специальная работа по систематизации словаря.

Примерные задания по уточнению и систематизации лексики:

☆ Подбор синонимов к прочитанному слову; подбор антонимов к прочитанному слову; нахождение в тексте слов-синонимов или слов-антонимов; объяснение значений прочитанных слов; соотнесение прочитанного слова с обобщающим понятием; расширение объёма обобщающего понятия (Например: «Яблоко – это фрукт. А какие вы ещё знаете слова, обозначающие фрукты?»); придумывание нескольких глаголов к прочитанному слову – существительному; подбор определений к прочитанному слову – существительному; дать характеристику предмета или живого существа на основе прочитанного.

3.2. Сравнительный анализ эффективности проведенной работы

В конце обучающего эксперимента мы провели повторное обследование навыка чтения у детей экспериментальной и контрольной групп для сравнительного анализа эффективности предложенной системы упражнений. В исследовании приняли участие 18 учеников третьих классов с разнообразными ошибками чтения. Для обследования чтения нами был дан текст незнакомый детям и все ошибки фиксировались в протоколах.

Предъявляемый текст для проверки сформированности навыка чтения на конец первого полугодия соответствовал программе обучения детей.

В стране доброго волшебника

Идет человек по серебряно-зимнему лесу. Кругом сугробы, на деревьях тяжелые снеговые шапки. Но елки стоят прямо, сильные еловые лапы держат снег. А березки «прекрасно белые» согнулись дугой под тяжестью снега, уткнувшись головой в сугроб. Да так низко стоят, что не пройти, только заяц может пробежать под ними.

Но человек знает «одно простое волшебное средство», чтобы помочь березкам. Он нашел увесистую палку, ударил по заснеженным ветвям, снег с вершины свалился, березка распрямилась и стоит, подняв голову, наравне со всем лесом. Так идет этот человек и освобождает одно дерево за другим. Это ходит по лесу со своей волшебной палкой писатель Михаил Михайлович Пришвин.

Л. Воронкова

Вопросы:

1. Если ты окажешься в зимнем лесу и увидишь засыпанные снегом согнутые березы, как ты их освободишь от этой тяжести?
2. Почему Михаила Михайловича Пришвина называют добрым волшебником?
3. Какими словами можно заменить слова «увесистая палка»?

Результаты обследования мы занесли в таблицу 2.

Таблица 2

Распределение количества ошибок до и после экспериментального обучения

	Замены и смещения звуков при чтении Акуст. Граф.		Пропуски, перестановки, добавления букв	Пропуски, перестановки, добавления слогов	Аграмматизмы при чтении	Побуквенное чтение	Нарушение понимания прочитанного
Петя П. ЭГ	4/1	-	3/1	2/-	2/1	+/-	+/-
Ира С. ЭГ	3/1	-	2/-	3/1	1/1	+/-	+/-
Оля А. ЭГ	1/-	-	3/1	2/-	-	-	-

Аня Т. ЭГ	2/-	-	2/-	2/-	1/-	-	-
Саша Т ЭГ	-	2/1	-	-	-	-	-
Сеня Е. ЭГ	-	1/1	-	-	-	-	-
Боря Л КГ	2/1	-	2/1	1/1	1/1	-	-
Кира К. КГ	1/1	-	2/1	1/-	-	-	-
Ваня И КГ	3/2	-	2/2	3/1	2/2	-	+/+
Оля П. КГ	-	1/1	-	-	-	-	-
Катя Т ЭГ	2/-	-	1/-	1/-	-	-	-
Лина Л. ЭГ	2/-	-	1/-	1/-	-	-	-
Рома Р. ЭГ	5/2	-	4/2	4/2	3/1	+/-	+/+
Ваня П. КГ	4/3	-	2/2	3/2	2/2	+/-	+/+
Дима Б. КГ	-	2/1	-	-	-	-	-
Гоша Р. КГ	3/2	-	2/1	3/2	1/1	+/-	+/+
Лиза Г. ЭГ	-	2/1	-	-	-	-	-
Петя И. КГ	5/3	-	3/2	4/2	3/2	+/-	+/+
Всего:	37/16	8/5	29/13	30/11	16/11	6/-	7/5

Таблица 3

***Динамика сокращения количества ошибок в сравнительном плане
среди учеников экспериментальной и контрольной групп***

	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	До обучения	После обучения	До обучения	После обучения
Замены и смешения акуст. близких звуков	21	4	21	13
Замены и смешения граф. близких звуков	5	3	4	2
Пропуски, перестановки, добавления букв	17	4	17	11
Пропуски, перестановки, добавления слогов	16	3	18	9
Аграмматизмы при чтении	8	4	9	8
Побуквенное чтение	3	-	3	-
Нарушение понимания прочитанного	3	1	4	4

Из данных таблицы видна положительная динамика в сокращении количества дислексических ошибок у детей экспериментальной группы.

Ошибки на замену и смешение акустически близких звуков сократились на 80,9% у ЭГ, в то время как у детей КГ этот процент составил 38,09%. У многих детей ЭГ ошибки данной группы совсем исчезли. Оставшийся процент оказался у учеников, которые при первичном обследовании допускали большое количество таких замен и смешений. Очевидно, что процесс формирования фонематического восприятия требует у этих детей большего количества времени.

Ошибки на замену звуков, которые обозначают графически сходные буквы сократились на 40%, хотя задачи на коррекцию оптической как и аграмматической дислексии мы в данном исследовании не ставили.

Искажения звуковой и слоговой структуры слова сократились после обучения на 76,5% и 81,2% соответственно. У детей КГ этот процент составил 35,3% и 50%, следовательно, фонематический анализ структуры слова дети ЭГ освоили лучше под воздействием целенаправленной работы.

Все учащиеся перешли на ступень чтения целыми словами, что отразилось на понимании прочитанного. Только 1 ребенок ЭК не смог ответить на вопросы по содержанию прочитанного, в то время как допущенные ошибки учеников КГ не позволили им понять текст.

Таким образом, можно сделать вывод об эффективности предложенной нами системы упражнений по коррекции нарушения чтения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Навык чтения относится к числу сложнейших психофизиологических образований. В нем уникально сплелись элементы и свойства, относящиеся к мыслительной и речевой деятельности. В процесс чтения вовлекаются волевые качества читающего, его ощущения, восприятие, внимание, воображение, память, способности, интересы. Приводятся в активное состояние ранее накопленные представления и знания об окружающей действительности, о человеке, природе и обществе. Активизируются модели словоупотребления, словообразования, модели построения предложений, текста и др.

Нарушение чтения приводит к нарушению письма, а письмо и чтение очень важные компоненты учебной деятельности. Нарушение письменной речи приводит к вторичному отставанию в умственном развитии. Отсутствие этих навыков приводит к значительным трудностям в усвоении других школьных предметов, в основе которых лежит употребление чтения и письма. Это сказывается на усвоении школьной программы и приводит к педагогической запущенности.

Наше исследование показало, что среди учащихся есть немалый процент детей, который уже в начальной школе имеют нарушения чтения. В основном это дети, которые не овладели фонематическим анализом и у них не сформировано фонематическое восприятие.

Для этих детей необходима специальная коррекционная работа по исправлению данных нарушений, которые надо корректировать на логопедических занятиях.

Предложенная нами система упражнений по развитию фонематического восприятия и фонематического анализа позволяет скорректировать нарушения чтения в короткие сроки и повысить качество обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бесчастная, Е.И. Как я работаю над техникой чтения своих учеников. // Начальная школа. – 2000. – №9.
2. Бугрименко, Е.А. Учимся читать и писать. / Е.А. Бугрименко, Г.А. Цукерман– <http://en.bookfi.net/book/1481429>
3. Гончарова, Т.А. Как я прививаю любовь к чтению. // Начальная школа. – 1996. – №1.
4. Городилова, В.И. Чтение и письмо: обучение, развитие и исправление недостатков. / В.И. Городилова, М.З. Кудрявцева – <https://booksee.org/book/335827>
5. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения. / Т.Г. Егоров – М., 1953.
6. Ефименкова, Л.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. / Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова – М., Просвещение, 1972.
7. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Пособие для логопеда. / Л.Н. Ефименкова – М.:ВЛАДОС, 2001.
8. Зайцев, В.Н. Резервы обучения чтению. – <http://shi27.edusite.ru/DswMedia/rezervyiobucheniyahteniyu-izopyitaraboty-i-.pdf>
9. Залмаева, Р.Я. Сам себе логопед / Р.Я. Залмаева – СПб., 1996.
10. Ионова, Е.Н. Учить читать трудно, а переучивать еще труднее. // Начальная школа. – 2000. – №2.
11. Иваненко, С.Ф. Формирование восприятия речи у детей с тяжёлыми нарушениями произношения: Кн. для учителя. / С.Ф. Иваненко – М.: Просвещение, 1984.
12. Иваненко, С.Ф. К диагностике нарушений чтения и письма у младших школьников (логопедический аспект). // Дефектология. – 1984. – №1.
13. Калинина, И.Л. Обучение первоначальному чтению при работе с букварем. // Начальная школа. – 2000. – №5.

14. Климанова, Л.Ф. Причина ошибок при чтении и их предупреждение. // Начальная школа. – №11 – 1973.
15. Кобзарёва, Л.Г. Ранняя диагностика нарушения чтения и его коррекция. Практическое пособие. / Л.Г. Кобзарёва, Т.Н. Кузьмина – М., 2000.
16. Колповская, И.К. Характеристика письма и чтения. // Хрестоматия по логопедии. /Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. – Т.2. – М., 1997.
17. Китаева, А.В. Развитие беглости чтения в начальных классах // Начальная школа. / А.В. Китаева – 1996. – №9.
18. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. / А.Н. Корнев – М., 1997.
19. Лагутина, Т.В. От совершенствования техники чтения до свободного интеллектуального общения. // Начальная школа. – 1994. – №2.
20. Лалаева, Р.И. Дисграфия. //Хрестоматия по логопедии. /Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстовой. – Т.2. – М., 1997.
21. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. / Р.И. Лалаева, Л.В. Бенедиктова – СПб., 2001.
22. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. / Р.И. Лалаева – М., 1999.
23. Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. / Р.И. Лалаева – М., 1983.
24. Левина, Р.Е. Недостатки письма и чтения у детей. //Хрестоматия по логопедии. /Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. – Т.2. – М., 1997.
25. Логопедия. / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М., 1998.
26. Левкина, Т.С. Хотим еще читать. // Начальная школа. – 2000. – №1.
27. Матвеева, С.И. Проблемы формирования и развития навыка чтения младших школьников и некоторые пути их решения. // Начальная школа. – 2000. – №11.

28. Николаева, С.М. Предупреждение нарушений письменной речи учащихся. // Начальная школа. – 1998. – № 2.
29. Оморокова, М.И. Преодоление трудностей: Из опыта обучения чтению: Кн. для учителя. / М.И. Оморокова, И.А. Рапопорт, И.З. Постостоловский. – М.: Просвещение, 1990.
30. Положенцева, В.В. Пути становления механизма чтения в начальной школе. // Начальная школа. – 1999. – №10.
31. Путина, Н.Д. Организация эффективного контроля за формированием у учащихся навыка беглого чтения. // Начальная школа. – 2002. – №3.
32. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции. / Под ред. О.Б. Иншаковой. – Воронеж, 2001.
33. Ржехолько, Ю.Я. Работа логопеда с учащимися, страдающими дисграфией. // Начальная школа. – 1974. – № 4.
34. Савельева, Е.С. Чтение с настроением. // Начальная школа. – 2002. – №9.
35. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление. / И.Н. Садовникова – М., 1997.
36. Спирина, Л.Ф. Недостатки чтения и пути их преодоления. //Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. / Л.Ф. Спирина – М., 1965.
37. Светловская, Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя. // Начальная школа. – 2003. – №11.
38. Тихомирова, И.И. Читать – значит творить. // Начальная школа. – 2001. – №5.
39. Филичева, Т.Б. Основы логопедии. / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина – М., 1989.
40. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. / Т.А. Фотекова – М., 2000.
41. Хватцев, Е.М. Дисграфия на почве расстройств устной речи. //Хрестоматия по логопедии. /Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. –

Т.2. – М., 1997.

42. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для ст-тов высших и средних пед.учебных заведений: В 2тт. Т.П. / Под ред. Л.С.Волковой и В.И.Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1997.

43. Цыпина, Н.А. Обучение чтению детей с ЗПР. / Н.А. Цыпина – М., 1997.

44. Цукерман, Г.А. Школьные трудности благополучных детей. / Г.А. Цукерман – М.: Просвещение, 1994.

45. Шевченко, С.Г. К вопросу о коррекции умственного и речевого развития детей с задержкой психического развития. // Дефектология. – 1994. – № 1

46. Эльконин, Д.Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты. //Вопросы психологии. – 1956, – №5.

47. Ястребова, А.В. Учителю о детях с недостатками речи. / А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирина, Т.П. Бессонова – М., 1996.

48. Яшина, Н.П. Учить читать трудно, но интересно. // Начальная школа. – 2001. – №6.