

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

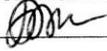
Воронова Татьяна Викторовна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Выявление проявлений нарушения чтения у учащихся 2 классов,
имевших в анамнезе ОНР II уровня

направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
направленность (профиль) образовательной программы
Логопедическая работа с лицами, имеющими речевые нарушения

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И.о. заведующего кафедрой
коррекционной педагогики
кандидат педагогических наук, доцент
_____  Беляева О.Л.
« _____ » _____ 2017 г.
Руководитель магистерской программы
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры коррекционной педагогики
_____  Проглядова Г.А.
« _____ » _____ 2017 г.
Научный руководитель
Старший преподаватель
кафедры коррекционной педагогики
_____  Дмитриева О.А..
« _____ » _____ 2017 г.
 Обучающийся Воронова Т.В.
« _____ » _____ 2017 г.

Красноярск 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ	11
1.1 Исторический обзор учений о нарушениях чтения и современный взгляд на проблему.....	11
1.2 Лингвистические, психофизиологические и нейропсихологические механизмы процесса чтения.....	15
1.3 Этапы развития навыка чтения у детей в онтогенезе и особенности формирования навыка чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР.....	25
1.4 Механизмы и классификация дислексии.....	33
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ПРОЯВЛЕНИЙ НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ 2 КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	43
2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента.....	43
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	58
2.3 Методические рекомендации по пропедевтике нарушений чтения у учащихся, имевших в анамнезе ОНР II уровня.....	83
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	97
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	102
ПРИЛОЖЕНИЕ	111
Приложение 1 Анамнестические данные учащихся.....	111
Приложение 2 Протокол логопедического обследования.....	112
Приложение 3 Тексты для диагностики чтения.....	127

Приложение 4 Мониторинг чтения учащихся.....	128
Приложение 5 Картинный материал для диагностики фонематического восприятия.....	130
Приложение 6 Картинный материал для диагностики словоизменения.....	131
Приложение 7 Текст для диагностики внимания.....	133
Приложение 8 Картинный материал для диагностики зрительного восприятия.....	134
Приложение 9 Сводные таблицы по результатам диагностики по сериям.....	135
Приложение 10 Игры и упражнения.....	138
Приложение 11 Картинный материал к играм и упражнениям.....	151

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы

На современном этапе школьного обучения, согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации от 29 декабря 2012 года» и Федеральному Государственному Образовательному Стандарту Начального Общего Образования, к учащимся предъявляются определенные требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования, в том числе и в отношении чтения, так как на сегодняшний день система образования предполагает увеличение самообразования школьников.

Современной концепцией языкового образования предусмотрена последовательная трансформация чтения и письма как главных учебных предметов начального обучения в фундаментальную основу универсальных компетенций (познавательной, коммуникативной, информационной), в средство коммуникации и когнитивного развития человека на протяжении всей жизни [65].

Нынешняя система инклюзивного образования образует так называемую «вертикаль инклюзии», где помощь ребенку начинает оказываться с учреждений раннего помощи, последовательно включая дошкольные и учебные заведения среднего, профессионального и высшего образования [39].

Ученик, имеющий нарушения чтения, сталкивается с определенными трудностями при обучении. Зачастую эти ученики становятся неуспешными в процессе школьного обучения.

Таким образом, изучение навыка чтения у учащихся на начальном этапе обучения и пропедевтическая работа по преодолению нарушения чтения являются актуальными вопросами в настоящее время, т.к. именно ранняя диагностика и своевременное оказание помощи ученикам значительно повышают шансы на успех в дальнейшем обучении.

По данным статистики, в последнее время значительно увеличилось число детей, имеющих те или иные нарушения, в то время как специалистов, способных оказать соответствующую помощь, зачастую не хватает. С такими трудностями сталкиваются и дети, которые в дошкольный период имели общее недоразвитие речи.

На наш взгляд ребенок, имеющий в анамнезе общее недоразвитие речи, вышедший из дошкольного образовательного учреждения с заключением «норма речевого развития», нуждается в том, чтобы систематическое комплексное коррекционное воздействие было продолжено и закреплено на начальном этапе школьного обучения, т.к. откоррегированные в дошкольном периоде процессы требуют закрепления и автоматизации.

Нами были выделены некоторые **несоответствия и противоречия**:

- Недостаточная сформированность значимых компонентов чтения у учащихся начальных классов с речевыми нарушениями в анамнезе и их значение для успешного обучения в школе.
- Практическая востребованность в логопедической работе данного контингента учащихся и фактическое отсутствие такой работы.

Из всего этого следует **цель исследования**: изучение проявлений нарушения процесса чтения у учащихся 2 классов, имевших в анамнезе ОНР II уровня с целью подбора методических рекомендаций для пропедевтики дислексии.

Объект исследования - процесс чтения у детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования - проявления нарушений процесса чтения у детей младшего школьного возраста.

Гипотезой исследования является:

1. Предположение о том, что учащимся начальных классов, имевших в анамнезе ОНР II уровня, на начальном этапе школьного обучения требуется пропедевтическая работа для автоматизации и закреплению откоррегированных процессов.

2. Предположение о том, что у учащихся начальных классов, имевших в анамнезе ОНР II уровня, имеются нарушения процесса чтения в связи с регрессом значимых как речевых, так и неречевых функций, относящихся к функциональным компонентам чтения.

3. Выявленные особенности чтения помогут нам разработать дифференцированные методические рекомендации по пропедевтике нарушений чтения на начальном этапе школьного обучения.

В соответствии с целью и гипотезой поставлены следующие **задачи исследования**:

- Провести теоретический анализ литературных источников по проблеме исследования;
- Провести экспериментальное исследование по выявлению проявлений нарушения чтения у учащихся 2 класса общеобразовательной школы;
- Разработать методические рекомендации по пропедевтике дислексии у детей младшего школьного возраста, отвечающей требованиям ФГОС настоящего времени, которые могли бы использовать как специалисты (логопеды), учителя начальных классов, так и родители учащихся.

Теоретико-методологическую основу исследования составили научные труды отечественных авторов, таких как Л.С. Выготский [17], А.Н. Леонтьев [51] и др., а также основные исследования нарушения чтения Т.А.

Алтуховой [1], Р.И. Лалаева [47], А.Н. Корнева [42], Р.А. Каше [37], Л.Ф. Спировой [69], Р.Е. Левиной [50].

В своей работе, мы опирались на:

- концепцию о функциональных системах А.Р. Лурия, которая говорит о том, что психофизиологической основой ВПФ являются функциональные системы, формирующиеся при жизни человека в процессе предметной деятельности и общения с людьми [53].

- учение о динамической и системной локализации ВПФ, которые опираются не на какой-либо один участок мозга, а на динамические системы его совместно работающих зон.

- взаимосвязь между мыслительными операциями и речевой деятельностью, их неразрывное влияние друг на друга по Л.С. Выготскому [17].

- положения теории П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий [18].

- положения теории Т.Г.Егорова о поэтапном формировании навыками овладения чтения [21].

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования:**

- теоретические (анализ общей, специальной педагогической, психологической, логопедической, нейропсихологической литературы по проблеме исследования);
- эмпирические (беседа, наблюдение, изучение психолого-медико-педагогической документации детей, констатирующий эксперимент);
- статистические (количественный и качественный анализ полученных данных).

База исследования:

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 144» (МБОУ СШ

№144) г. Красноярска на детях 2 класса в начале учебного года. В эксперименте принимали участие 28 учащихся.

Этапы проведения исследования:

1 этап исследования (сентябрь 2015-сентябрь 2016) - изучение литературы по проблеме исследования, определение и уточнение гипотезы, предмета, задач исследования, плана экспериментальной работы.

2 этап исследования (сент. 2016-декабрь 2016) - подбор, модификация, апробация и анализ диагностической методики для выявления нарушения процесса чтения у учащихся начальных классов.

3 этап исследования (январь 2017-декабрь 2017) - подбор методических рекомендаций по пропедевтике проявлений нарушений процесса чтения на начальном этапе школьного обучения.

Научная новизна исследования:

- представлено обоснование необходимости профилактической работы с учащимися массовой школы, которые в анамнезе имели заключение ОНР II уровня;
- представлен модифицированный диагностический комплекс для диагностики нарушений чтения у учащихся начальных классов;
- подобраны дифференцированные методические рекомендации для пропедевтики дислексии у учащихся начальных классов, имевших ОНР II уровня в анамнезе.

Теоретическая значимость исследования определялась тем, что были:

- уточнены и подтверждены теоретические знания о механизмах нарушения чтения у детей младшего школьного возраста;
- конкретизированы представления о структуре нарушения чтения у детей младшего школьного возраста;
- подтверждена зависимость нарушения процесса чтения от несформированности функциональных компонентов чтения.

Практическая значимость исследования

В исследовании выделен ряд проблем, которые имеют значение для успешности школьного обучения. В диссертации изложены общие и специальные принципы и обозначены основные направления пропедевтической работы с учащимися.

Результаты исследования и методические рекомендации могут быть использованы в практике работы учителей-логопедов, учителей начальных классов, а также родителей.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

Во введении определяются актуальность работы, предмет, объект, цели и задачи. В первой главе рассматриваются теоретические аспекты проблемы, основы формирования процесса чтения у учащихся и современный взгляд на проблему дислексии. Даются определение дислексии, симптоматика и классификации. Вторая глава содержит описание экспериментального исследования состояния процесса чтения у учащихся 2 классов и методические рекомендации по пропедевтике нарушения чтения. В заключении подводятся итоги исследования. Список литературы, использованной при написании работы, представлен 81 источником. Приложение содержит образцы методических материалов, используемых при диагностике и коррекции, а так же сводные таблицы по диагностике.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Результаты исследования были представлены на следующих научно-практических мероприятиях:

- международного уровня: на международной научно-практической конференции «Материалы и методы инновационных исследований и разработок» (г. Екатеринбург, 2017г.) в виде статьи на тему «Выявление проявления нарушений чтения у учащихся начальных классов»; на Международном научно-практическом форуме студентов, аспирантов и

молодых ученых «Молодежь и наука XXI века» (г. Красноярск, 2016г.) в виде доклада и статьи на тему «Формирование фонетико-фонематических предпосылок к овладению письменной речью»; на XVIII Международном научно-практическом форуме студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века» (г. Красноярск, 2017г.) в виде доклада и статьи на тему «Выявление проявлений нарушения навыка чтения у учащихся начальных классов»;

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ

1.1 Исторический обзор учений о нарушениях чтения и современные подходы к изучению проблемы нарушения чтения

Проанализировав историю исследований чтения, мы сделали вывод, что представление о симптоматике и механизмах нарушений чтения складывалось достаточно длительное время как в России, так и за рубежом.

Основоположником теории о нарушении чтения, как самостоятельной патологии речевой деятельности, был А. Куссмауль в 1877г.

В конце XIX и начале XX в. существовало несколько точек зрения на нарушение чтения. Согласно одной из них, нарушения чтения рассматривалось как симптом умственной отсталости. Ее сторонниками являлись Ф. Базман и Б. Энглер.

Сторонниками другой точки зрения патология чтения рассматривалась, как изолированное нарушение, не связанное с умственной отсталостью. Так, в 1896 г. В. Морганом был описан случай нарушений чтения у учащегося с нормальным интеллектом. Впоследствии А. Куссмауль и О. Беркан стали рассматривать нарушение чтения как самостоятельную патологию речевой деятельности.

Согласно еще одной распространенной точки зрения, механизмом дислексии является нарушение зрительных образов слов и отдельных букв.

П. Раншбург впервые разделил нарушения чтения на термины «легастения» - легкая степень нарушения чтения, и «алексия» - тяжелая

степень нарушения чтения. В дальнейшем легкие степени нарушений чтения получили название дислексии.

Е. Иллинг выделил нарушенные при патологии чтения процессы. К ним он отнес овладение оптическим единством буквы и акустическим единством звука, соотнесение звука с буквой, синтез букв в слово, способность расчленять слова на оптические и акустические элементы, определение ударения, мелодии слова, изменяющихся гласных слова и понимание прочитанного.

В работе О. Ортона в 1937 г., посвященной расстройствам чтения, письма и речи у детей, отмечалось, что у детей нарушения чтения довольно распространены и указывалось различия затруднения в чтении у детей при обучении грамоте с нарушениями чтения у взрослых при различных повреждениях мозга. О. Ортон подчеркивал, что в основе нарушения чтения у детей лежит неспособность составить из букв слова. Он назвал эти затруднения «алексией развития». Был сделан вывод, что «алексия развития» у детей вызывается моторными затруднениями и нарушениями сенсорного характера [15].

Из работ отечественных авторов следует мы рассмотрели работы клиницистов-невропатологов Р.А.Ткачева и С.С.Мнухина.

Р.А. Ткачев при анализе наблюдений за детьми с врожденными нарушениями чтения, сделал вывод, что ребенок с алексией плохо запоминает буквы, слоги, не может соотнести буквы с определенными звуками, следовательно, в основе алексии лежат нарушения памяти. Он объясняет проявление алексии, при сохранном интеллекте, слабостью ассоциативных связей между зрительными образами букв и слуховыми образами соответствующих звуков.

В результате анализа собственных наблюдений и наблюдений других авторов С.С. Мнухин сделал вывод, что при врожденной алексии наблюдается целый ряд других расстройств, возникающих на общей с

нарушениями чтения и письма психопатологической основе. Им был сделан вывод о том, что нарушения чтения сопровождаются целым рядом нарушений. Автор отмечает, что при алексиях наблюдаются следующие нарушения в процессе чтения: неспособность сосчитать количество букв в слове; составить слова из букв этого слова, данных в беспорядке; неумение прочесть даже короткое и хорошо знакомое слово, в котором пропущены или переставлены буквы.

В исследовании данной проблемы можно выделить несколько подходов.

Р.Е. Левиной и ее учениками (Г.В.Чиркиной, Г.А.Каше, Л.Ф.Спировой и др.) в рамках психолого-педагогического подхода нарушение чтения рассматриваются, как отсроченные проявления устной речевой дефицита, в котором ведущая роль принадлежит несформированности фонетико-фонематических процессов [77,37,69].

Сторонники клинико-педагогического подхода, М.М. Безруких [9], А.Н. Корнев [42], Р.И. Лалаева [47], связывали патогенез дислексии с трудностями формирования операционального состава чтения как сложного сенсомоторного навыка. О.А. Токаревой, Р.И. Лалаевой, А.Н. Корневым, О.Б. Иншаковой и др. были выделены различные формы дислексии, обусловленные недостаточностью психических функций, обеспечивающие этот процесс [70,47,42,32]. Среди них помимо нарушений устной речи описаны нарушения внимания, различные виды праксиса и гнозиса, памяти. М.М. Безруких, А.Н. Корнев в своих патопсихологических и психофизиологических исследованиях детей с трудностями в обучении указывали на морфофункциональную незрелость мозговых механизмов чтения [9,42]. О.Б. Иншакова, Н.Л. Немцова описывали роль межполушарного взаимодействия в обеспечении процесса чтения [32].

В последние годы дислексия активно изучается в рамках нейропсихологического подхода такими исследователями как Л.С. Цветкова,

А.В. Семенович, Т.В. Ахутина, Е.Д. Хомская, Ю.В. Микадзе и др. [74,67,6,73,57].

Данный подход говорит о том, что дислексия может быть результатом нарушения любого из компонентов функциональной системы чтения: операций по переработке слуховой, кинестетической, зрительной, зрительно-пространственной информации; серийной организации движений, программирования и контроля деятельности; избирательной активации. Первичное нарушение любого из этих компонентов закономерно сказывается на ряде других функций, в состав которых данный компонент входит. По словам Г.В. Чиркиной «...раскрытие взаимоотношений между речевыми нарушениями и другими сторонами психической деятельности помогает найти пути воздействия на психические процессы, участвующие в образовании дефекта» (Чиркина Г.В. Состояние теории и практики устранения нарушений письма и чтения у детей // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: Материалы I Международной конференции Российской ассоциации дислексии. – М.: Изд-во Московского социально-гуманитарного института, 2004. – С. 8-13).

Исходя из существующих подходов, можно сказать следующее: согласно психолого-педагогическому подходу нарушения чтения не выделены в отдельную группу, а рассмотрены как симптомы фонетико-фонематического или общего недоразвития речи, как их отсроченные проявления. Клинико-педагогический подход обосновал возможность включения в коррекционный процесс методов психолингвистики, нейропсихологии, психофизиологии, патопсихологии.

Нейропсихологический подход позволил обнаружить закономерные связи нарушений чтения с особенностями психических функций.

На наш взгляд слияние психолого-педагогического и нейропсихологического подходов дает использование наиболее системного и комплексного подхода к пониманию дислексии в целом.

1.2 Лингвистические, психофизиологические и нейропсихологические механизмы процесса чтения

Чтение - это специфический вид общения, связанный со слушанием, письмом и говорением [40].

По словам В.П. Вахтерова «Чтение - это процесс перевода письменной речи на устную» (Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения / Отв. ред. М. Н. Скаткин; М.: Педагогика, 1987. - 400 с). В свою очередь Д.Б. Эльконин указывал, что «Чтение - это процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической модели» (Эльконин Д.Б. Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. - М.: Изд - во АПН РСФСР, 1962. - С. 50). Чтение является не только процессом декодирования сообщения, предъявляемого в письменной форме, но оно предполагает и перевод графических символов в устную артикуляционную систему.

При рассматривании чтения, следует рассмотреть и особенности русской письменности как знаковой системы. Русское письмо - буквенно-звуковое. Каждая минимальная единица звукового строя языка (фонема) обозначается определенным знаком (буквой) [65].

К основным категориям буквенно-звукового письма многие исследователи относят алфавит, графику и орфографию [75,24,12].

- Алфавит - упорядоченная совокупность знаков (букв), используемая для передачи фонем письменности, характеризуемая количеством букв, порядком букв, начертанием, названиями и звуковыми значениями букв [63].

- Графика. По определению Л.Р. Зиндера графикой является «...совокупность правил передачи средствами данного алфавита плана выражения языковых единиц безотносительно к плану содержания, то есть без учета конкретных слов или морфем» (Зиндер Л.Р. Очерк общей теории письма / АН СССР, Науч. совет по теории сов. языкознания, Ин-т языкознания. - Л., 1987). Таким образом, графика определяет способ передачи звука графемой.

- Орфография указывает, какой из возможных с точки зрения графики вариантов передачи звуковой стороны должен быть избран при написании данного слова или морфемы. Правило орфографии указывает, какой из возможных способов передачи звуковой стороны должен быть избран для данной единицы, для написания по требованиям нормы [63].

Были выделены основные орфографические принципы русского письма: фонетический, морфологический, традиционный [12,24,54,75].

Фонетический принцип предполагает написание слов в соответствии с произношением [35]. Таким образом, согласно фонетическому принципу, написание слова отражает реальный звуковой состав этого слова.

Морфологический принцип предполагает отражение тождества морфемы по ее фонемному составу, передаваемому на письме по сильной фонетической позиции независимо от произношения [24].

Традиционный принцип предполагает сохранение исторически старого написания слов, неадекватное современному произношению.

Чтение - сложный психофизиологический процесс. По словам Б. Г. Ананьева в нем лежат «...сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем» (Ананьев, Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом // Известия АПН РСФСР. - Вып.70, 1955. - С.104-149).

Согласно принципу системной мозговой организации психических функций любая высшая психическая функция опирается на работу системы

взаимно связанных мозговых зон [17,53,73,74]. По словам Л.С. Выготского «...функция никогда не связана с деятельностью одного какого-либо центра, но всегда есть продукт интегральной деятельности строго дифференцированных, иерархически связанных между собой зон мозга» (Выготский Л.С. Мышление и речь. - М., 2008. - 352 с).

С другой стороны, каждый структурный компонент психической функции локализуется в определенном участке мозга и входит в состав одного из трех блоков мозга [53,72].

Согласно А.Р. Лурия, можно выделить:

1. I блок, обеспечивающий регуляцию тонуса и бодрствования;
2. II блок, обеспечивающий прием, переработку и хранение информации;
3. III блок, обеспечивающий программирование, регуляцию и контроль психической деятельности;

Процесс изучения психологии чтения начинается с трудов А.Р. Лурия [53], Б.Г. Ананьева [2], Т.Г. Егорова [21].

Рассмотрим основные компоненты, которые составляют функциональную систему чтения и их соответствие участкам мозга.

Одним из важнейших функциональных компонентов чтения является его *произвольная регуляция*: планирование, реализация и контроль. Изначально у читающего возникает мотив к деятельности, т.е. происходит ориентировка в задании, ознакомление с условиями чтения, определяется цель чтения. Читающий должен проследить текст взглядом, не теряя строки, а также постоянно контролировать себя, соотнося читаемое с прочитанным.

Чтение начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. На этой основе происходит соотнесение букв с соответствующими звуками и осуществляется воспроизведение звукопроизносительного образа слова, его прочитывание. И наконец 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. По словам Д.Б. Эльконина «...понимание осуществляется на основе звуковой формы слова, с которым связано его значение» (Эльконин Д.Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты // Вопросы психологии.- 1956. № 5. - с.39). Между этими сторонами процесса чтения существует тесная связь. Понимание читаемого определяется характером восприятия, а процесс зрительного восприятия, в свою очередь, определяется смысловым содержанием ранее прочитанного.

Сложность технической стороны процесса чтения ярко проявляется при анализе движений глаз читающего. Движение глаза опытного чтеца происходит быстрыми скачками, от одной точки фиксации к другой, в момент которой и происходит восприятие читаемого слова. При изменении условий чтения количество и длительность фиксаций изменяются. В процессе чтения происходит движение не только вперед, но и назад и носит название регрессии. В процессе чтения время остановок в 12 - 20 раз длиннее времени движения глаз по строке, в то время как время движения глаз от одной остановки до другой остается неизменным. Количество остановок меняется в зависимости от структуры слова, от того, насколько оно знакомо, употребляется в прямом или в переносном смысле и т. д.

В процессе чтения опытный чтец воспринимает одновременно слово или группу слов, но параллельно с этим он не игнорирует и буквенный состав слова. Скорость чтения и точность зрительного восприятия слова во многом зависят от длины слова, от графического начертания букв, от характера буквенных элементов. При узнавании слова ориентиром служат доминирующие буквы, а также буквы, элементы которых выступают над строчкой или находятся под строчкой. При узнавании слова чтец опирается на смысл ранее прочитанного. Из этого следует, что смысловая догадка облегчает зрительное восприятие текста. Роль смысловой догадки при чтении

определяется местом слова в предложении, а также особенностями лексики и грамматической структуры читаемого текста.

При недостаточном контроле смысловой догадки зрительным восприятием происходят замены слов, пропуски, перестановки букв в слове.

Таким образом, следующим важным компонентом функциональной системы чтения является *переработка зрительной информации*. Этот компонент находится в тесной взаимосвязи с произвольными движениями глаз, с таким компонентом функциональной системы чтения, как *серийная организация движений*.

Переработка зрительной информации является функцией затылочных отделов полушарий мозга. Прием зрительной информации производится первичной зоной коры (поле 17), анализ, синтез и хранение зрительной информации производится вторичной гностической областью (поля 18, 19).

Э.Г. Симерницкая, Т.В. Ахутина отмечают, что при правополушарных нарушениях имеются расстройства целостного способа восприятия, а при левополушарных - расстройства аналитического способа восприятия [66,6].

Серийная организация движений относится к III функциональному блоку, основой которого являются передние отделы мозга. Первичная зона представлена предцентральной извилиной (поле 4) является «выходом» двигательных импульсов. Вторичная зона - премоторная область (поля 6,8) участвует в подготовке двигательных программ. Третичная зона - префронтальная область (поля 9, 10, 11, 46) обеспечивает программирование и контроль сложных форм деятельности.

В исследованиях А.Р. Лурия, Е.Д. Хомской, Л.С. Цветковой, Т.В. Ахутиной показано, что при поражении лобных долей появляются расстройства программирования серии движений с одной стороны, и расстройства программирования произвольной деятельности - с другой [53,73,74,6].

Следующий важный компонент функциональной системы чтения - это *переработка зрительно-пространственной (полиmodalной) информации*, который отвечает за анализ пространственной конфигурации элементов букв.

Данный компонент обеспечивается третичными полями II функционального блока, которые находятся на границе височной, теменной, затылочной областей (поля 39,40,37) и объединяют деятельность слухового, кинестетического, зрительного анализаторов.

Далее происходит перевод зрительных графем при чтении в акустический, речедвигательный аналог. Ребенок должен уметь опознавать смыслоразличительные признаки фонем, дифференцировать акустически и артикуляторно сходные звуки. Перевод графемы в фонему обеспечивается фонематическим восприятием. Данный процесс относится к следующему важному компоненту функциональной системы чтения - *переработке слухоречевой информации*.

Многими исследователями, такими как Т.Г. Егоров, Л.С. Цветкова и др. отмечается роль развития лексической стороны речи, которая определяет степень овладения прямым и переносным значениями слов и словосочетаний [21,74]. Сформированность словаря позволяет понять содержание, установить смысловые связи между частями письменного текста. Так же важен для понимания текста и объем оперативной памяти, который позволяет удерживать все звенья и последовательность событий в сообщении. Смысловая сторона чтения обеспечивается также компонентом функциональной системы чтения, как *переработка слухоречевой информации*. Данный компонент входит в состав блока приема, переработки и хранения информации. Переработка слухоречевой информации осуществляется височной областью коры головного мозга. Прием слуховой информации обеспечивается первичной, проекционной слуховой зоной (поля 41, 42 по К. Бродману), переработка - вторичной зоной (21,22 поля по

К.Бродману). С работой именно этих зон связан процесс фонематического восприятия, фонематического анализа и слухоречевая память [8,74].

Согласно исследованиям Л.Я. Балонина, В.Л. Деглина, в переработке слухоречевой информации участвуют оба полушария. Левым полушарием выделяются смысловозначительные признаки фонем, правым - обеспечивается помехоустойчивость речевого слуха, анализируются просодические характеристики речи [8].

А.Р. Лурия была выделена связь вторичных отделов височной области с корковыми аппаратами кинестетического анализа, что подтверждается клиническими анализами акустико-артикуляционного механизма восприятия звуков речи и фонематического анализа и синтеза [53].

Следующим компонентом функциональной системы чтения является *переработка кинестетической информации*. Данный компонент обеспечивает отбор артикулем при произнесении, т.к. при объединении звуков в слог нужно перейти от изолированного звучания к тому, которое звук приобретает в речи, т.е. необходимо отобрать верный аллофон. Этот компонент обеспечивается теменной областью коры. Первичные проекционные зоны находятся в постцентральных отделах (поля 1, 2, 3), гностические отделы представлены полями 5, 7, 40.

А.Р. Лурия, Е.Н. Винарская, М.К. Бурлакова показали, что при дисфункции нижних отделов теменной области левого полушария возникают трудности нахождения нужных положений органов речи, смещения близких артикулем [53].

Плавность слияния артикулем обеспечивается компонентом функциональной системы чтения - *серийная организация движений*.

За необходимый достаточный уровень тонуса, активности при чтении отвечает неспецифический компонент, такой как *избирательная активация*. Данный компонент входит в состав блока регуляции тонуса и бодрствования и обеспечивается работой стволовых и подкорковых образований мозга.

В последние годы внимание многих нейропсихологов привлечено к изучению нарушений чтения у детей.

Рассмотрим особенности нейропсихологического подхода к изучению нарушений чтения.

Методологической основой нейропсихологического направления исследования дислексии у детей являются фундаментальные теоретические положения Л.С. Выготского и А.Р. Лурия о системном строении высших психических функций [17,53]. Любая психическая функция представляет собой функциональную систему, состоящую из взаимосвязанных звеньев. Каждое из этих звеньев (в отличие от психической функции в целом) может быть локализовано. Согласно данным Т.В. Ахутиной, Л.С. Цветковой, А.В. Семенович, процессы чтения могут быть нарушены при недостаточной сформированности любого из этих компонентов [6,74,67].

В нейропсихологических исследованиях большое внимание уделяется трудностям обучения, связанным с функциональной слабостью III блока мозга, в составе которого серийная организация движений и речи и программирование, регуляция и контроль деятельности.

В чтении трудности серийной организации движений приводят к ошибкам, вызванным нарушением зрительного слежения, и к артикуляционным ошибкам: реверсиям, пропускам, персеверациям и антиципациям букв и слогов.

Также за данные виды ошибок может отвечать и регуляторные трудности. К ним относят замедленный темп чтения, несоответствующий читательскому стажу тип чтения, трудности понимания прочитанного.

Недостаточностью контроля также можно объяснить наличие у ребенка большого количества ошибок угадывающего чтения.

Произнесение слова - это серия плавно сменяющихся артикуляционных движений. При недостаточности серийной организации речи у детей имеет место нарушение слоговой структуры слова, что выражается в упрощениях

артикуляторной программы сложных слов и трудностях удержания артикуляторной программы. В речи детей можно заметить сокращения словаря за счет трудных в моторном отношении слов. Трудности построения развернутого рассказа у детей с недостаточностью серийной организации движений являются наиболее стойкими, изложение событий бывает непоследовательным, часты пропуски значимых фрагментов текста, так как для построения текста необходима последовательная смысловая программа.

Рассмотрим влияние недостаточности структурных компонентов чтения, относящихся ко II блоку, отвечающему за прием, переработку и хранение информации.

На особенности чтения у школьников с нарушениями переработки информации по левополушарному типу указывают Л.С. Цветкова, Т.В. Ахутина, А.В. Семенович [74,6,67]. По мнению А.В. Семенович, именно при левополушарных гностических трудностях наблюдается самое большое количество ошибок [67]. Преобладающими ошибками чтения при данном нарушении являются смещения букв, обозначающих сходные по акустико-артикуляционным признакам звуки: парные звонкие и глухие, свистящие и шипящие, аффрикаты и их компоненты. В основе данных ошибок лежит недостаточная сформированность фонематического восприятия. Распространенными ошибками в чтении являются пропуски букв, связанные с нарушением определения последовательности и количества звуков в слове, то есть фонематического анализа и синтеза [6,67,74]. К ошибкам чтения, характерным для этой группы, можно отнести и аграмматизмы. Наряду с этим отмечается замедленное овладение звуко-буквенными отношениями, низкий темп чтения, проблемы понимания прочитанного.

В первую очередь левополушарные гностические нарушения сказываются на состоянии всех компонентов устной речи. Н.Н. Полонская подчеркивает наличие дефектов звукопроизношения и искажений звуко-слоговой структуры сложных слов. Интересно, что в отличие от школьников

с регуляторными трудностями, дети с гностическими левополушарными нарушениями чаще оказываются в состоянии воспроизвести слоговую структуру слова, но искажают его звуковой состав. Т.В. Ахутиной показано, что лексические нарушения учащихся этой группы выражаются в бедности словарного запаса, вербальных парафазиях, стремлении к замене знаменательных частей речи местоимениями [6].

При правополушарных гностических трудностях выделяются следующие специфические ошибки чтения, связанные с трудностями переработки зрительно-пространственной информации и трудностями воспроизведения порядка стимулов: смешения зрительно похожих букв в чтении, перестановки букв в чтении. При несформированности целостной стратегии восприятия, обеспечивающейся правым полушарием, возникают ошибки обозначения границ слов вследствие нарушения выделения целостного образа слова.

В целом у детей с несформированностью переработки информации по правополушарному типу нарушения чтения проявляются в большом количестве смешений графически сходных букв, реверсий при чтении, преобладание пропусков и смешений букв, обозначающих гласные звуки, над пропусками и смешениями согласных.

Наиболее значимой проблемой правополушарной гностической недостаточности у детей является зрительно-пространственные нарушения, которые приводят к несформированности зрительно-моторных координаций. Дети не могут соотнести движение с вертикальными и горизонтальными координатами, что ведет к ошибкам по типу зеркальности.

1.3 Этапы развития навыка чтения у детей в онтогенезе и особенности формирования навыка чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР

Обучение чтению проходит несколько этапов, прежде чем образуется навык беглого, осмысленного чтения.

Известным советским психологом Т.Г. Егоровым были выделены четыре ступени формирования навыка чтения [21].

Первая ступень чтения характеризуется **овладением звукобуквенными обозначениями**. Для начинающего читать ребенка буква сложна по своему графическому составу, состоит из нескольких элементов, различно расположенных в пространстве по отношению друг к другу. Выделяют группы букв, состоящих из одних и тех же графических элементов, но различно расположенных в пространстве и группы букв, отличающихся друг от друга каким-либо элементом.

Для того чтобы отличить изучаемую букву от всех других букв, необходимо осуществить прежде всего оптический анализ каждой буквы на составляющие ее элементы, т.к. отличие многих букв заключается лишь в различном пространственном расположении одних и тех же буквенных элементов. Для усвоения оптического образа буквы необходимо достаточное развитие пространственных представлений у ребенка, а так же 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.

Усвоив букву, ребенок читает слоги и слова с ней, но в процессе чтения слога единицей зрительного восприятия на этой ступени является буква.

Сначала ребенок воспринимает первую букву слога и соотносит ее со звуком, а затем - вторую букву. Далее происходит процесс слияния их в единый слог. В этот момент, читающий, зрительно воспринимает сразу не целое слово или слог, а лишь отдельную букву, т. е. зрительное восприятие является побуквенным. Основной трудностью этой ступени является трудность слияния звуков в слоги, т.к. методика обучения чтению обоснованно предусматривает послоговое воспроизведение читаемого. По словам Т.Г. Егорова: «...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» (Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения.-Спб.,2006. - с.57). Для преодоления трудностей слияния звуков в слоги необходимо сформировать у детей умение различать и выделять звуки, и четкие представления о звуковом составе слога, слова устной речи.

Темп чтения на этой ступени очень медленный и определяется характером читаемых слогов.

В процесс понимания читаемого существует своя особенность: осознание слова осуществляется после того, как читаемое слово произнесено вслух. Но прочитанное слово не всегда сразу осознается, т. е. соотносится со знакомым словом устной речи. Именно поэтому ребенок, для узнавания прочитанного слова, зачастую повторяет его.

Вторая ступень чтения - **послоговое чтение**. На этой ступени единицей чтения является слог. Узнавание букв и слияние звуков в слоги осуществляется без затруднений. Слоги в процессе чтения довольно быстро соотносятся с соответствующими звуковыми комплексами.

Темп чтения на этой ступени так же довольно медленный. Это можно объяснить тем, что отсутствует целостное восприятие, и способ чтения еще является аналитическим. Ребенок читает слово по слогам, а затем объединяет

слоги в слово и, лишь после этого, происходит процесс осмысления прочитанного.

На этой ступени появляется смысловая догадка, особенно при чтении окончания. Характерным является стремление повторять только что прочитанное слово, особенно часто повторяются длинные и трудные слова, т.к. слово, прочитанное по слогам, является искусственно разделенным на части и не похожим на соответствующее слово устной речи. Именно поэтому оно не сразу узнается и осмысливается, а путем повторения ребенок пытается узнать прочитанное слово и соотнести его с известным ему словом устной речи. Так же повторение слов при чтении предложения объясняется часто и тем, что ребенок стремится восстановить потерянную смысловую связь.

Процесс понимания текста еще отстает во времени от процесса зрительного восприятия читаемого.

Таким образом, на этой ступени чтения остаются трудности синтеза, объединения слогов в слово, особенно при чтении длинных и трудных по структуре слов и трудности в установлении грамматических связей между словами в предложении.

Третья ступень чтения - **становление синтетических приемов чтения.**

На этой ступени чтения простые и знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и трудные по звуко-слоговой структуре читаются по слогам. Данная ступень является переходной от аналитических к синтетическим приемам чтения.

Смысловая догадка начинает играть значительную роль, но при этом ребенок еще не в состоянии четко проконтролировать догадку с помощью зрительного восприятия, поэтому зачастую наблюдается угадывающее чтение. Это ведет к большому количеству ошибок, т.к. наблюдается процесс расхождения прочитанного с напечатанным. Это приводит к частым

регрессиям, возврату к ранее прочитанному для исправления, уточнения или контроля.

Четвертая ступень чтения - **синтетическое чтение**, которая характеризуется синтетическими приемами чтения, главная задача которого является осмысливание читаемого. На этой ступени осуществляется уже синтез фраз в единое целое, а смысловая догадка определяется смыслом и логикой всего рассказа. Редкими являются ошибки при чтении, так как догадка контролируется достаточно развитым целостным восприятием, и темп чтения на данной ступени достаточно быстрый.

Понимание прочитанного осуществляется лишь в том случае, если ребенок знает значение каждого слова, понимает те связи между ними, которые существуют в предложении. Следовательно, понимание прочитанного возможно лишь при достаточном уровне развития лексико-грамматической стороны речи.

Существует и иные точки зрения формирования навыка чтения. С.Т. Безруких выделяет в становлении навыка чтения три этапа: аналитический, синтетический и этап автоматизации [9].

На **аналитическом этапе** зрительно воспринимаемой единицей является буква или слог. На этом этапе понимание прочитанного существенно отстает от его произношения, так как требуется время, чтобы присоединить один слог к другому, воспроизвести слово и только после этого опознать его. Но уже на данном этапе, при освоении послогового чтения, ребенок предпринимает попытки догадаться о слове, основываясь на первом слоге.

Синтетический этап предполагает синтез всех компонентов чтения. По словам С.Т. Безруких «...переходит к данному периоду ученик тогда, «когда у него объединяются отдельные действия, например, когда ребенок уже не столь напряженно фиксирует свое внимание на определении того, какая эта буква»» (Безруких М.М. Формирование навыков чтения и письма в

процессе обучения детей. - СПб.: «Академия», 2004. – 157 с). Единицей чтения становится слово. Помимо этого, продолжает развиваться и процесс прогнозирования - основываясь на прочитанном слове, он становится более успешным, хотя возможность ошибок не исключается.

На **этапе автоматизации** техника чтения доведена до автоматизма и не осознается чтением, а единицей чтения является синтагма. Понимание начинает опережать процесс произнесения читаемого, а вероятностное прогнозирование оказывается почти безошибочным. Читательская деятельность детей на этапе автоматизации направлена на осознание содержания читаемого и его формы. Ребенок стремится читать про себя.

Следующая точка зрения принадлежит Marsheta1. (1981) и Frith (1985). Они предложили модель развития навыка чтения, в которой выделяются три этапа: логографическое чтение, алфавитическое чтение и орфографическое чтение.

На этапе **логографического чтения** ребенок запоминает слова в виде целостного образа, а затем соотносит полученный образ с предметом или картинкой. На данной стадии он впервые начинает понимать, что ряды значков (буквы), что-то означают, а их цепочки, разделенные пробелами, называются словами.

На этапе **алфавитического чтения** происходит усвоение звукобуквенной символики и умение дифференцировать смыслоразличительные признаки письменных знаков языка, которые не всегда соответствуют знакам устного языка. На этом этапе дети декодируют графическое слово побуквенно.

Этап **орфографического чтения** характеризуется переходом от побуквенного декодирования к опознанию группы букв. Именно на этом этапе ребенок преодолевает наиболее важный рубеж на пути к освоению чтения как способа извлечения смысла из графического сообщения.

По мнению А.Н. Корнева навык чтения формируется на основе уровневого принципа [42]. Он состоит из серии отдельных операций:

- опознание буквы и ее связи с фонемой;
- слияние нескольких букв в слог;
- слияние нескольких слогов в слово;
- интеграция нескольких прочитанных слов в законченную фразу или высказывание.

На начальном этапе обучения каждая из данных операций осуществляется под сознательным контролем и требует отдельного умственного усилия. В дальнейшем они автоматизируются, и под контролем сознания остается только осмысление фразы. На каждом этапе развития навыка существует операция из вышперечисленных, которая настолько отработана, что протекает автоматизировано. Она и представляет тот уровень, на котором операции декодирования достигли окончательной зрелости, автоматизировались и не требуют больше сознательного контроля. Количество знаков, которое обрабатывается на данном уровне, рассматривается как «оперативная единица чтения», достигшая автоматизации (буква, слог) [42].

Нарушение чтения у школьников чаще всего возникает вследствие недоразвития фонетико-фонематического и лексико-грамматического компонентов языка. Дети с недоразвитием речи часто пользуются побуквенным угадывающим чтением, делая при этом много ошибок. Зачастую происходит замена читаемого слова другим, сходным по буквенному составу, но отличающимся по значению, т.к. в процессе чтения ребенок стремится объединить отдельно названные буквы в процессе чтения слов, что ведет к бессмысленному набору звуков. Это ведет в свою очередь к непониманию прочитанного. Бывает, что, назвав первые буквы читаемого слова, дети стараются угадать, что они должны прочесть.

Чтение нередко становится угадывающим, т.к. у младших школьников с общим недоразвитием речи слова во фразе воспринимаются изолированно. Они, как правило, не учитывают характерных лексико-грамматических связей в словах.

Несомненно, что у школьников с ОНР нарушения чтения связаны с недостаточностью представлений о звукобуквенном составе слова. Возникший у ребенка в процессе такого чтения звуковой образ слога или слова не сразу узнается. Так возникает чтение по догадке с частой заменой одного слова другим. Этим объясняются и такие ошибки в чтении, как: многократное повторение отдельных букв или слогов, пропуски, перестановки, замена и т.д. Это нередко приводит к искажению прочитанного, к неправильному пониманию и замедленному темпу чтения.

Так же у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи характерны нарушения выразительности чтения: отсутствие необходимых пауз, определенных знаками препинания, несоблюдение пауз в конце предложения, отрывистое или слитное чтение. Позднее к ним присоединяются трудности использования вопросительных и восклицательных интонаций, неправильное логическое ударение или его отсутствие, отсутствие эмоционального отношения к читаемому.

Все эти недостатки в овладении техникой чтения влияют и на понимание прочитанного, проявляемое в двух видах:

1. Отсутствие понимания, проявляющееся в отказе от ответов, в неправильном объяснении мотивов поступков героев;
2. Поверхностное понимание, восприятие только некоторых причинно-следственных отношений, а не внутренней логики событий, определяющей сюжет. Неправильная оценка поступков героев.

Т.А. Алтухова выделяет особенность читательской деятельности у детей с нарушениями речи, которая заключается в недостаточности

автоматизации связей между зрительным образом (буквой) и звуковой реализацией [1].

По словам Р.Е.Левиной «...чтение становится возможным лишь тогда, когда ребенок умеет различать отдельные звуки речи. До тех пор, пока каждый отдельный звук из речи не выделен с надлежащей четкостью, буква остается пустым графическим начертанием, не связанным с фонемой» (Левина Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей. (Алексия и аграфия). - М.: Учпедгиз, 1940. - 72 с).

Многие учащиеся с недоразвитием речи не усваивают слогаобразующей функции гласных и основного принципа словообразования в русском языке, сущность которого заключается в том, что согласные обязательно вступают в связи с гласными, образуя при этом слог. Это является причиной длительного сохранения побуквенного способа чтения.

Для значительной части учащихся предложение выступает в качестве грамматически оформленной целостной смысловой единицы, большая буква и конечные знаки препинания не являются для них критерием вычленения предложения в печатном тексте, что, в свою очередь, может оказывать влияние на понимание читаемого.

У учеников начальных классов с недоразвитием речи, не формируется отношения к тексту, как к единому смысловому целому, элементы которого определяют друг друга. Все это проявляется в механическом восприятии читаемого, трудностях выделения основной информации текста, его смысловых частей, в недостаточной сформированности навыков лексического и грамматического предвидения.

Чтение в процессе своего формирования проходит ряд качественных этапов, каждый из которых тесно с предыдущим и последующим. На наш взгляд целесообразно опираться на модель Т.Г. Егорова, т.к. она наиболее точно отражает процесс формирования навыка чтения в целом. Каждая из выделяемых им четырех ступеней формирования навыка чтения

характеризуются качественными особенностями, определенной психологической структурой, своими трудностями, задачами и приемами овладения.

1.4 Механизмы и классификация дислексии

Механизмы дислексии.

Пытаясь выявить механизмы дислексии, ученые проводят неврологические, электроэнцефалографические, аудиометрические и др. исследования.

Неврологическое исследование

У детей с дислексиями часто наблюдается недоразвитие моторики, которое сказывается и на формировании пространственных ориентировок.

Выявляется недостаточная дифференцированность движений, чаще всего при выполнении произвольных, сознательно контролируемых движений, в то время как спонтанная непроизвольная моторика нормальна.

Электроэнцефалограммы. Характер волн у детей с дислексиями соответствует более раннему возрасту, что говорит об отставании созревания мозга.

Аудиометрические исследования слуха показывают, что острота слуха соответствует норме. С помощью электронной аппаратуры удавалось обнаружить незначительные нарушения в области речевых зон, особенно когда в устной речи преобладали смещения звуков.

Проводилось много исследований **зрительных функций** у детей, страдающих дислексиями. В настоящее время установлено, что дислексия не является следствием нарушения или снижения остроты зрения.

Анализируя вышеперечисленное, в качестве этиопатогенетических факторов дислексии у детей следует рассматривать нарушения тех высших психических функций, которые осуществляют процесс чтения в норме. В связи с этим дислексии могут вызываться нарушением зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, нарушением фонематических функций, недоразвитием лексико-грамматической стороны речи. Из всего этого следует, что нарушения чтения могут быть обусловлены недоразвитием сенсомоторных функций. Так, недоразвитие зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений вызывает у ребенка трудности в овладении зрительными образами букв, трудности в их узнавании и различении. Наряду с этим нарушения чтения могут вызываться недоразвитием языковых обобщений: фонематических, лексических, грамматических (фонематические, семантические, аграмматические дислексии). Нарушения чтения в этом случае являются одним из признаков нарушения языкового развития.

Классификация дислексии

Существует несколько классификаций дислексий.

По мнению С. Борель-Мезонни [15], который рассматривает устную речь как слуховую функцию, выделяются следующие виды дислексии:

При **дислексии, связанной с нарушениями устной речи**, отмечается недостаточная слуховая память, нарушения слухового восприятия. Эти дети с трудом устанавливают связь между слуховым и зрительным восприятием, между звуком и буквой. В устной речи у таких детей наблюдаются разнообразные нарушения.

При **дислексии, связанной с плохим пространственным представлением**, наблюдаются нарушения восприятия формы, величины, расположения в пространстве, определения верха, низа, правой, левой стороны, в тяжелых случаях - нарушения кинестетической памяти, неспособность представить непривычные положения рук и ног в

пространстве, нарушения схемы тела. У этих детей иногда отмечаются и явления моторной дискоординации, диспраксии, которые особенно заметно проявляются в письме.

При **смешанной дислексии** у детей имеются нарушения зрительного восприятия, слухового восприятия и моторики. Дети со смешанной формой дислексии неправильно произносят многие звуки, слова, плохо строят фразы, долго подбирают слова, смешивают право и лево, плохо различают фигуры по форме и величине. Движения их часто неловки, наблюдаются синкинезии, вялые реакции.

При **ложной дислексии** нет речевых нарушений и недоразвития пространственных представлений. Тем не менее, эти дети не научились хорошо читать по различным причинам: неправильной методики обучения, неблагоприятных условий среды, по причине педагогической запущенности и пр.

М. Е. Хватцев по нарушенным механизмам выделяет фонематические, оптические, оптико-пространственные, семантические и мнестические дислексии. Он считает, что у детей наблюдаются лишь фонематические и оптические дислексии. Другие формы бывают при органических поражениях головного мозга, при афазиях [72].

При **фонематической дислексии** одни с большим трудом усваивают отдельные буквы, но не могут сливать их в слоги, слова. Другие усваивают буквы без особых затруднений, но в процессе чтения слогов и слов делают большое количество ошибок. У этих детей, по словам М.Е. Хватцева «...буква не является сигналом обобщенного звука речи (фонемы), а, следовательно, не является и графемой (обобщенным графическим знаком)» (Хватцев М. Е. Логопедия. - М., 1959. - 385 с). Автор считает, что плохая связь звука и буквы обусловлена плохим фонематическим слухом. Звуки речи у этих детей нечеткие, нестойкие, они плохо их различают, особенно

оппозиционные, сходные по звучанию. Поэтому буквы и усваиваются с большим трудом.

Оптическая дислексия, по М.Е. Хватцеву, заключается «...в неузнавании букв как обобщенных графических знаков соответствующих фонем, т. е. буквы не опознаются как графемы» (Хватцев М. Е. Логопедия. - М., 1959. - 385 с).

По проявлениям М. Е. Хватцев различает **литеральные дислексии** (не узнаются отдельные буквы) и **вербальные** (отдельные буквы усваиваются, но слова не узнаются). Основной причиной плохого усвоения букв является нечеткость их восприятия, неустойчивость представлений о букве, что ведет к выпадению определенных деталей буквы. Чем более сходны буквы графически, тем чаще они заменяются, особенно если в слове эти буквы располагаются близко друг к другу.

При поражении правого полушария, отмечает автор, наблюдаются трудности при чтении левой части слова, зеркальное чтение, слово прочитывается справа налево, отмечаются перестановки букв и слов при чтении.

О. А. Токарева выделяет акустические, оптические и моторные нарушения чтения [70].

При **акустической дислексии** отмечается недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа. Дети с трудом сливают буквы в слоги и слова, так как буква не воспринимается ими как сигнал фонемы. Частыми являются смешения звуков, сходных по артикуляции или звучанию (свистящих и шипящих, звонких и глухих, мягких и твердых).

При **оптической дислексии** отмечается неустойчивость зрительного восприятия и представлений. В процессе чтения дети плохо усваивают отдельные буквы, не устанавливают связь между зрительным образом буквы

и звуком, у них нет четкого зрительного образа буквы, поэтому одну и ту же букву они воспринимают по-разному.

При **моторной дислексии** у детей отмечаются затруднения в движениях глаз при чтении. При данном виде дислексии отмечается сужение зрительного поля, частые потери строки или отдельных слов в строке.

Акт чтения осуществляется лишь при условии координированной, взаимосвязанной работы зрительного, слухового и двигательного анализатора.

С учетом нарушенных операций процесса чтения Р.И. Лалаева [40] выделяет следующие виды дислексии:

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.

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

- нарушение чтения, связанное с недоразвитием фонематического восприятия (дифференциации фонем), которое проявляется в трудностях усвоения букв, а также в заменах звуков, сходных акустически и артикуляторно.

- нарушение чтения, обусловленное недоразвитием функции фонематического анализа.

При этой форме наблюдаются следующие группы ошибок при чтении: побуквенное чтение, искажения звуко-слоговой структуры слова, которые проявляются в пропусках согласных при стечении, во вставках гласных между согласными при их стечении, в перестановках звуков, в пропуске и

вставках звуков при отсутствии стечения согласных в слове, в пропусках, перестановках слогов.

Семантическая дислексия (механическое чтение) проявляется в нарушении понимания прочитанных слов, предложений, текста при технически правильном чтении.

Дети с семантической дислексией затрудняются в выполнении заданий на слитное произнесение слов, предъявленных в виде последовательно произнесенных изолированных звуков с короткой паузой между ними, а также на воспроизведение слов и предложений, предъявленных по слогам.

Нарушение понимания прочитанных предложений обусловлено несформированностью представлений о синтаксических связях слов в предложении, т.к. слова воспринимаются изолированно, вне связи с другими словами предложения.

Аграмматическая дислексия обусловлена недоразвитием грамматического строя речи. При этой форме дислексии наблюдаются: изменение падежных окончаний и числа существительных; неправильное согласование в роде, числе и падеже существительного и прилагательного; изменение числа местоимения; неправильное употребление родовых окончаний местоимений; изменение окончаний глаголов 3-го лица прошедшего времени, а также формы времени и вида.

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.

Оптическая дислексия проявляется в трудностях усвоения и в смешениях сходных графических букв и их взаимных заменах. Смешиваются

и взаимозаменяются буквы, как отличающиеся дополнительными элементами, так и состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенные в пространстве.

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. 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, расположенных выше или ниже, или отличающихся одной точкой. 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.

Таким образом, можно подытожить следующее: в основе классификации Р. Беккер лежит не патогенез дислексии, а скорее степень проявления нарушений чтения, О. А. Токарева рассматривает нарушения письменной речи в зависимости от того, какой из анализаторов первично нарушен, М.Е. Хватцев считает, что у детей наблюдаются лишь фонематические и оптические дислексии. Другие формы бывают при органических поражениях головного мозга, при афазиях.

Проанализировав данные классификации дислексий, мы пришли к выводу о том, что в своей работе нам целесообразно опираться на классификацию дислексии Р.И. Лалаевой, которая строится именно с учетом нарушенных операций процесса чтения.

Выводы по Главе 1

Исследование проблемы формирования навыков чтения имеет давнюю историю. За многолетнюю историю изучения нарушений чтения накоплено огромное количество теоретического и практического материала.

В настоящее время значительно увеличилось количество школьников, имеющих нарушение процесса чтения. В тоже время возрастает осознание значимости процесса чтения не только в современных школах, но и во всем мире.

Именно поэтому процесс нарушения чтения до сих пор остается наиболее спорным объектом.

Анализ исследуемой литературы показал, что у учащихся младших классов с недоразвитием речи отмечаются специфические ошибки чтения, обусловленные, прежде всего имеющимся у данной категории детей преимущественно нарушением устной речи, отклонением в формировании различных речевых компонентов (звукопроизношения, слоговой структуры слова, фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи), а также различных психических функций.

Исходя из существующих в настоящее время подходов, можно сказать следующее: согласно психолого-педагогическому подходу нарушения чтения не выделены в отдельную группу, а рассмотрены как симптомы фонетико-фонематического или общего недоразвития речи, как их отсроченные проявления. Исследования сторонников психолого-педагогического подхода стали отправной точкой в организации логопедической помощи школьникам.

Клинико-педагогический подход обосновал возможность включения в коррекционный процесс методов психолингвистики, нейропсихологии, психофизиологии, патопсихологии.

Нейропсихологический подход позволил обнаружить закономерные связи нарушений чтения с особенностями других психических функций.

Сложность структуры чтения говорит о том, что его психофизиологическая основа обеспечивается целым комплексом совместно работающих структур мозга. Следовательно, при диагностике и при коррекции процесса чтения следует учитывать, как влияние речевых функций, так и влияние высших психических функций.

Обучение чтению проходит несколько этапов, прежде чем образуется навык беглого, осмысленного чтения.

Чтение в процессе своего формирования проходит ряд качественных этапов, каждый из которых тесно с предыдущим и последующим. На наш взгляд целесообразно опираться на модель Т.Г. Егорова, т.к. она наиболее точно отражает процесс формирования навыка чтения в целом. Каждая из выделяемых им четырех ступеней формирования навыка чтения характеризуются качественными особенностями, определенной психологической структурой, своими трудностями, задачами и приемами овладения.

Проанализировав классификации дислексий, мы пришли к выводу о том, что в своей работе нам целесообразно опираться на классификацию дислексии Р.И. Лалаевой, которая строится именно с учетом нарушенных операций процесса чтения, в то время как в основе классификации Р. Беккер лежит не патогенез дислексии, а скорее степень проявления нарушений чтения. О. А. Токарева рассматривает нарушения письменной речи в зависимости от того, какой из анализаторов первично нарушен. М.Е. Хватцев считает, что у детей наблюдаются лишь фонематические и оптические

дислексии. Другие формы бывают при органических поражениях головного мозга, при афазиях.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ПРОЯВЛЕНИЙ НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ 2 КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента

Нами было организовано экспериментальное исследование, которое проводилось на базе МБОУ СШ № 144, осуществляющего работу по учебно-методическому комплексу «Школа России», составленному в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации от 29 декабря 2012 года» и в соответствии с Федеральным Государственным Образовательным Стандартом Начального Общего Образования.

В экспериментальном исследовании принимало участие 28 школьников в возрасте 8-9 лет (2 класс). Эксперимент проводился в начале учебного года.

Целью нашего констатирующего эксперимента является: выявление проявлений нарушения чтения у учащихся начальных классов.

Для реализации данной цели, нами были выделены следующие задачи:

1. Подобрать, модифицировать и апробировать методику обследования чтения у учащихся начальных классов;
2. Дать характеристику состояния навыка чтения, а также компонентов, составляющих функциональную систему чтения;
3. Выявить наиболее затрудненные у младших школьников операции чтения;

4. Провести сравнительный анализ и определить степень выраженности нарушения процесса чтения и его компонентов.

Перед проведением эксперимента были изучены медицинские и педагогические данные всех испытуемых. Все дети, участвующие в эксперименте согласно данным медицинской карты (форма № Ф-26) имели сохранный слух, зрение, нарушений опорно-двигательной системы не отмечалось.

По итогам наблюдений за детьми, изучения медицинской и психолого-педагогической документации, а также бесед с педагогами и родителями, нами были получены следующие данные об испытуемых констатирующего эксперимента: 14 детей были учащимися с «фактической нормой развития» и 14 учеников были в дошкольном периоде воспитанниками «логопедических групп» и имели в анамнезе заключения ОНР II уровня, но не имеющие статуса ОВЗ на момент поступления в школу. Все дети были с нормальным физическим слухом, зрением, и первично сохранным интеллектом. Школьники, которые в дошкольном периоде были в логопедических группах, имели разную структуру нарушений. У 9 детей было заключение ОНР II уровня, дизартрия; у 5 школьников ОНР II уровня, моторная алалия (Приложение 1). Явных нарушений звукопроизношения у детей выявлено не было.

Диагностика проводилась в хорошо знакомой детям спокойной, доброжелательной обстановке, в индивидуальной форме. Инструктивный диагностический материал предлагался в устной форме, в случаях необходимости с применением наглядности.

Результаты диагностики (ответы детей и способ выполнения практических занятий) фиксировались в диагностических протоколах.

В процессе эксперимента мы изучали состояние речевых функций и процессов, лежащих в основе овладения процессом чтения.

При обследовании навыка чтения нами был составлен модифицированный диагностический комплекс, основанный на методиках обследования речи детей школьного возраста предложенных Т.А. Фотековой [71], М.Н. Русецкой, О.А. Величенковой [65] и методических рекомендаций А.В. Мамаевой [56].

Модификация данного комплекса включала в себя следующее: был подобран картинный стимульный материал, при обследовании навыка чтения был подобран текст с учетом возрастных особенностей детей, предназначенный для диагностики чтения у учеников с «нормой развития» 2 класса в начале учебного года. Также были несколько модифицированы критерии системы оценки. Методика исследования речевых функций была модифицирована следующим образом: блок диагностики фонематического восприятия был дополнен заданиями на слова-синонимы и слова-квазиомонимы, для более углубленной диагностики фонематического восприятия и был заменен стимульный материал к нему. В методику обследования неречевых функций было добавлено задание на диагностику внимания и самоконтроля «Исправь текст» для более углубленной диагностики компонентов функциональной системы чтения, при исследовании обработки зрительной информации картинный материал заменен на материал для узнавания печатных букв в усложненных условиях зрительного восприятия.

Эксперимент состоял из трех серий, которые были направлены на изучение процесса чтения, а также оценку речевых и неречевых функций. Для оценки выполнения заданий была использована бально-уровневая система оценки Т.А. Фотековой, но сами критерии были несколько модифицированы.

Методика диагностики младших школьников

Полная методика диагностики учащихся 2 классов отражена в приложении (Приложение 2)

I серия Изучение процесса чтения

В рамках эксперимента нами были подобраны 2 текста: В. Чаплина «Куница» [76] и К. Пронин «Золотой подснежник» [61] (Приложение 3). Текст 2 К. Пронина «Золотой подснежник» был включен в диагностику для подтверждения ошибок в чтении учащихся, чтобы интерпретировать ошибки как систематические, а не как случайные. Данный текст 2 не исследовался на скорость и не исследовался на понимание прочитанного, а только фиксировались ошибки в чтении данного текста для сравнения с ошибками в тексте 1.

Процедура проведения эксперимента: ученикам предлагалось прочитать текст, от начала и до конца. При чтении текста мы исследовали скорость чтения и обращали внимание на ошибки чтения.

В процессе обследования изучению подлежали техническая сторона (способ и правильность чтения - количество и тип технических ошибок), скорость чтения и смысловая сторона чтения (понимание прочитанного).

Инструкция: «Прочитай небольшой рассказ внимательно, читай, пока я тебя не остановлю. Если текст закончится, начинай читать сначала».

1. Определение характера ошибок (правильности чтения)

При чтении текста мы оценивали количество ошибок и их характер (замены, пропуски, перестановки, искажение, угадывающее чтение и т.д.).

При оценке правильности чтения вслух использовался метод количественного и качественного анализа. Количественный анализ

подразумевает подсчет общего числа ошибок, допущенных во время чтения вслух.

Критерии оценки

5 баллов - текст прочитан верно, либо было допущено 1-3 ошибки в тексте с их самостоятельной коррекцией;

2,5 балла - при чтении в тексте допущено 2-4 ошибки без самостоятельной коррекции;

1 балл - при чтении в тексте допущено 5-6 ошибок без самостоятельной коррекции;

0 баллов - при чтении в тексте допущено более 7 ошибок без самостоятельной коррекции;

Качественный анализ предполагает классификацию каждой из допущенных ошибок во время чтения. Все обнаруженные ошибки чтения распределялись по группам и фиксировались в таблице мониторинга чтения учащихся (Приложение 4).

При обследовании правильности чтения анализировались следующие виды ошибок: пропуски букв и слогов; перестановки слов; пропуски и повторы строк; персеверации букв; антиципации букв; добавления звуков; реверсии букв; смещения букв, обозначающих гласные звуки, имеющие акустико-артикуляционное сходство; смещения букв, обозначающих согласные звуки, имеющие акустико-артикуляционное сходство; смешение оптически сходных букв; смешение букв, обозначающих твердость/мягкость согласных звуков; ошибки в постановке ударения; ошибки в окончаниях слов; аграмматизмы; замены слов на основе оптического сходства; замены слов на основе смыслового сходства; ошибки в интонационном обозначении границ предложения; несоблюдение норм орфоэпии при чтении.

2. Определение скорости чтения

Скорость чтения фиксировалась с помощью секундомера. Отсчет времени велся от начала текста, не включая его название. Определение

скорости чтения у каждого школьника осуществлялась путем подсчета количества знаков (букв) воспроизведенных за одну минуту при прочтении текста.

Оценка скорости происходила в процессе обследования чтения, результат заносился в сводную таблицу.

Критерии оценки

5 баллов - более 55 слов;

2,5 балла - 40 - 55 слов;

1 балл - 25 - 39 слов;

0 баллов - меньше 25 слов;

3. **Обследование способа чтения** проводилось в соответствии с предложенными Т. Г. Егоровым ступенями овладения навыком чтения [21].

4. **Определение осознанности прочитанного**

Инструкция: «Прочитай текст еще раз и приготовься пересказать»

Критерии оценки пересказа текста:

1. *Критерий смысловой целостности*

5 баллов - воспроизведены все основные смысловые звенья;

2,5 балла - смысловые звенья воспроизведены с сокращениями;

1 балл - пересказ неполный, имеются значительные сокращения, или искажения смысла;

0 баллов - пересказ затруднен;

2. *Критерий лексико-грамматического оформления высказывания*

5 баллов - пересказ составлен без нарушения лексико-грамматических норм;

2,5 балла - пересказ не содержит аграмматизмов, но наблюдается поиск слов, отдельные близкие словесные замены;

1 балл - отмечаются аграмматизмы, повторы, неадекватные словесные замены, неадекватное использование слов, необходимость наводящих вопросов, грубые искажения звукового состава слова;

0 баллов - пересказ затруднен;

3. *Критерий самостоятельности выполнения*

5 баллов - самостоятельный пересказ после первого предъявления;

2,5 балла - пересказ после минимальной помощи (1-2 вопроса) или после повторного прочтения;

1 балл - пересказ по вопросам;

0 баллов - пересказ затруднен;

Уровни успешности за I серию:

19-25 баллов - высокий;

13-18,9 баллов - средний;

7-12,9 баллов - низкий;

0-6,9 баллов - очень низкий;

II серия Изучение речевых функций

Данная серия обследования служит для подтверждения ошибок, допущенных учениками при чтении.

Структура данной методики состоит из 5 блоков.

Блок № 1- исследование фонематического восприятия. Он включает в себя три группы заданий.

Первая группа состоит из 18 проб, представляющих собой цепочки слогов с фонетически сходными звуками.

Инструкция: «Слушай внимательно и повтори за мной как можно точнее».

Вначале предъявлялся первый член пары, затем второй. Оценивается воспроизведение пробы в целом. Слоги предъявляются до первого воспроизведения.

Вторая группа состоит из 25 слов синонимов, для предъявления на слух.

Инструкция: «Слушай внимательно и повтори за мной как можно точнее».

Третья группа состоит из 15 слов-квазиомонимов (показ картинок и повтор по стимульному картинному материалу И.А. Смирновой [68]) (Приложение 5).

Критерии оценки

1 балл - точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления;

0,5 балла - один из членов пары воспроизводится правильно, второе с неверным звуком;

0,25 балла - неточное воспроизведение обоих членов пары;

0 баллов - полная невозможность воспроизведения пробы;

Уровни успешности за исследование фонематического восприятия:

50-58 баллов - высокий;

40-49,9 баллов - средний;

20-39,9 баллов - низкий;

0-19,9 баллов - очень низкий;

Блок № 2 - исследование слоговой структуры. Группа заданий направлена на умение воспроизводить слова сложной звуко-слоговой структуры. Она включает в себя 10 слов с постепенным усложнением слоговой структуры и 4 фразы со словами усложненной слоговой структуры.

Инструкция: «Повтори за мной слова и фразы в том же темпе».

Критерии оценки

1 балл - точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления;

0,5 балла - замедленное, послоговое воспроизведение;

0,25 балла - искажение звуко-слоговой структуры слов;

0 баллов - полная невозможность воспроизведения;

Уровни успешности за исследование звуко-слоговой структуры слова:

10-14 баллов - высокий;

6-9,9 баллов - средний;

3-5,9 баллов - низкий;

0-2,9 баллов - очень низкий;

Блок № 3 - исследование навыков языкового анализа и синтеза состоит из 15 вопросов, выявляющих, в какой мере ребенок овладел понятиями «звук», «слог», «слово» и навыками выделения их из потока речи.

Инструкция: «подумай и ответь на мои вопросы».

Критерии оценки

1 балл - правильный ответ с первой попытки;

0,5 балла - правильный ответ со второй попытки

0,25 балла - правильный ответ с третьей попытки;

0 баллов - неверный ответ с третьей попытки;

Уровни успешности за исследование навыков звукового анализа и синтеза

11-15 баллов - высокий;

7-10,9 баллов - средний;

3-6,9 баллов - низкий;

0-2,9 баллов - очень низкий;

Блок № 4 - исследование навыков словоизменения. Состоит из заданий на диагностику навыка образования существительных множественного числа в именительном и родительном падежах, согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах и согласование существительных с числительным.

а) Образование существительных множественного числа в именительном и родительном падежах.

Инструкция: «Назови эти предметы на картинках по образцу» (Приложение б).

б) Согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах.

Инструкция: «Вставь пропущенное словосочетание в правильной форме».

в) Согласование существительных с числительным (Приложение 6)

Инструкция: «Сколько предметов изображено на каждом рисунке».

Критерии оценки

1 балл - правильная форма;

0,5 балла - самокоррекция или коррекция после стимулирующей помощи;

0,25 балла - форма образована неверно;

0 баллов - невыполнение;

Уровни успешности за исследование навыков словоизменения:

22-29 баллов - высокий;

15-21,9 баллов - средний;

8-14,9 баллов - низкий;

0-7,9 баллов - очень низкий;

Блок № 5 - исследование навыков словообразования. Состоит из следующих видов заданий на диагностику навыка образования существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов, образование относительных прилагательных, образование качественных прилагательных, образование притяжательных прилагательных.

а) Образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов

Инструкция: «назови ласково...».

б) Образование относительных прилагательных

Инструкция: «Назови слова по образцу». Образец: кукла из бумаги – бумажная.

в) Образование качественных прилагательных

Инструкция: «Назови слова по образцу». *Образец:* лису за хитрость называют хитрой.

г) Образование притяжательных прилагательных

Инструкция: «Назови слова по образцу». *Образец:* у собаки лапа - собачья.

Критерии оценки

1 балл - правильная форма;

0,5 балла - самокоррекция или коррекция после стимулирующей помощи;

0,25 балла - форма образована неверно;

0 баллов - невыполнение;

Уровни успешности за исследование навыка словообразования:

27-36 баллов - высокий;

18-26,9 баллов - средний;

9-17,9 баллов - низкий;

0-8,9 баллов - очень низкий;

Уровни успешности за II серию:

125-152 баллов - высокий;

90-124,9 баллов - средний;

50-89,9 баллов - низкий;

0-49,9 баллов - очень низкий;

Для оценки речевых функций считаем наиболее целесообразным использовать методику Т.А. Фотековой [71]. Однако сами критерии несколько модифицированы. Для серии I - это 5; 2,5; 1; 0 баллов. Для серии II - это 1; 0,5; 0,25; 0 баллов. Для серии III - это 5; 2,5; 1; 0 баллов.

III серия Изучение состояния компонентов функциональной системы чтения

Исследование серийной организации движений и действий происходило с помощью графической пробы.

Ошибками в данном тесте считались разная величина элементов, замены линий, появление расстояний между элементами, персеверации, упрощение рисунка.

Инструкция: «Срисуй этот узор, не отрывая ручки от бумаги, пока я тебя не остановлю».

Критерии оценки:

5 баллов - ребенок правильно за отведенное время воспроизвел рисунок;

2,5 балла - ребенок воспроизвел рисунок, но допустил 1-2 ошибки;

1 балл - ребенок воспроизвел рисунок, но допустил 3-4 ошибки;

0 баллов - ребенок воспроизвел рисунок с 5 и более ошибками, или не смог правильно воспроизвести рисунок;

Методика для изучения уровня внимания и самоконтроля «Исправь текст»

В данной методике испытуемый должен прочесть текст, увидеть и исправить ошибки в нем (Приложение 7).

Фиксируются: время работы с текстом, особенности поведения ребенка (уверенно ли работает, сколько раз проверяет текст, читает про себя или вслух).

Для нахождения и исправления ошибок не требуется знания правил, но необходимы внимательность и самоконтроль. Текст содержит 10 ошибок.

Инструкция: «Прочитай этот текст. Проверь его. Если найдешь в нем ошибки, исправь их карандашом или ручкой».

Критерии оценки (подсчитывалось количество пропущенных ошибок):

5 баллов - ребенок при чтении текста пропустил 1-2 ошибки;

2,5 балла - ребенок при чтении текста пропустил 3-4 ошибки;

1 балл - ребенок при чтении текста пропустил 5-6 ошибок;

0 баллов - ребенок при чтении текста пропустил более 6 ошибок;

Исследование слухоречевой памяти

Проба 1. На запоминание двух групп по три слова.

Инструкция: «Повтори за мной слова: холод, цветок, книга»

После этого предъявляется вторая группа слов: «слон, вода, пол». Затем спрашиваем у ребенка: «Какие слова были в первой группе», «Какие слова были во второй группе».

Ошибки: количество повторений, звуковые ошибки, нарушен порядок воспроизведения слов, воспроизведение одного и того же слова в обеих группах.

Проба 2. На запоминание пяти слов.

Инструкция: «Повтори слова в том же порядке».

Проба 3.

Инструкция: «Вспомни слова первой группы», затем «Вспомни слова второй группы», затем «Вспомни пять слов из третьей группы».

Критерии оценки за пробу:

5 баллов - ребенок правильно воспроизвел слова;

2,5 балла - ребенок воспроизвел слова с 1-2 ошибками;

1 балла - ребенок воспроизвел слова с 3-4 ошибками;

0 баллов - ребенок не смог воспроизвести слова или допустил 5 и более ошибок;

Уровни успешности:

12-15 баллов - высокий;

8-11,9 баллов - средний;

4-7,9 баллов - низкий;

0-3,9 баллов - очень низкий;

Исследование обработки зрительной информации

Стимульный материал для данных проб взят из логопедического альбома для обследования способности к чтению и письму И.А. Смирновой [68] (Приложение 8).

Инструкция: «Какие буквы здесь написаны»

Ошибки: называет буквы неверно, смешивает буквы, ошибки фрагментарности при опознании недописанных букв.

Проба 1. Ребенку показывают частично перекрывающиеся друг друга буквы.

Проба 2. Ребенку показывают зашумленные изображения.

Проба 3. ребенку показывают недописанные буквы.

Критерии оценки за пробу:

5 баллов - ребенок правильно назвал буквы;

2,5 балла - ребенок назвал буквы с 1-2 ошибками;

1 балла - ребенок назвал буквы с 3-4 ошибками;

0 баллов - ребенок не смог назвать буквы или допустил 5 и более ошибок;

Уровни успешности:

12-15 баллов - высокий;

8-11,9 баллов - средний;

4-7,9 баллов - низкий;

0-3,9 баллов - очень низкий;

Исследование обработки зрительно-пространственной информации

Методика «Домик» Н.Н. Гуткиной.

Испытуемым предлагалось срисовать с образца домик на листе нелинованной бумаги.

Инструкция: «Перед тобой лежит лист бумаги и карандаш. На этом листе я прошу тебя нарисовать точно такую картинку, которую ты видишь на этом рисунке (перед испытуемым кладут листок с «Домиком») Не торопись, будь внимательным, постарайся, как чтобы твой рисунок был точно такой же, как этот на образце. Если ты что-то не так нарисуешь, то стирать резинкой или пальцем ничего нельзя, а надо поверх неправильного или рядом нарисовать правильно. Тебе понятно задание? Тогда приступай».

Ошибки: отсутствие каких-либо деталей рисунка; увеличение отдельных деталей рисунка более чем в 2 раза при относительно произвольном сохранении размера всего рисунка; неправильно изображенный элемент рисунка (неверно воспроизведенное количество элементов в детали рисунка не считается за ошибку); неправильное расположение деталей в пространстве рисунка; отклонение прямых линий более чем на 30 градусов от заданного направления; разрывы между линиями в тех местах, где они должны быть соединены; залезание линий одна на другую.

Критерии оценки

5 баллов - ребенок правильно воспроизвел рисунок;

2,5 балла - ребенок воспроизвел рисунок с 1-2 ошибками;

1 балла - ребенок воспроизвел рисунок с 3-4 ошибками;

0 баллов - ребенок не смог воспроизвести рисунок или допустил 5 и более ошибок;

Уровни успешности за III серию:

35-45 баллов - высокий;

25-34,9 баллов - средний;

15-24,9 баллов - низкий;

0-14,9 баллов - очень низкий;

Уровни успешности за все III серии:

170-210 баллов - высокий;

120-169,9балла - средний;

60– 119,9баллов - низкий;

0 - 59,9 баллов - очень низкий;

2.2 Анализ констатирующего эксперимента

Проведя анализ констатирующего эксперимента и проанализировав все данные диагностики чтения учащихся 2 классов, мы составили диагностические таблицы по основным критериям навыка чтения и отобразили их в приложении (Приложение 9).

Проведя анализ результатов обследования по первой серии нами условно было выделено 4 уровня успешности обследуемой группы детей (Приложение 9, Таблица 1).

1 уровень успешности (высокий) - 19-25 баллов

2 уровень успешности (средний) - 13-18,9 баллов

3 уровень успешности (низкий) - 7-12,9 баллов

4 уровень успешности (очень низкий) - 0-6,9 баллов

Исходя из этих уровней успешности можно сказать следующее: 5 учащихся (18%) находятся на 1 уровне успешности, из них все учащиеся с «фактической нормой речевого развития». На 2 уровне успешности находятся 10 учащихся (35%), из них 2 учащихся (7%) с ОНР в анамнезе и 8 учащихся (28%) с «фактической нормой». На 3 уровне находилось 12 учащихся (43%), из них 11 учащихся (39%) с ОНР в анамнезе и 1 учащийся (4%) с нормой речевого развития, и на 4 уровне успешности находится 1 учащийся (4%) с ОНР в анамнезе. Распределение учащихся по уровням успешности мы отразили на диаграмме (Рисунок 1).

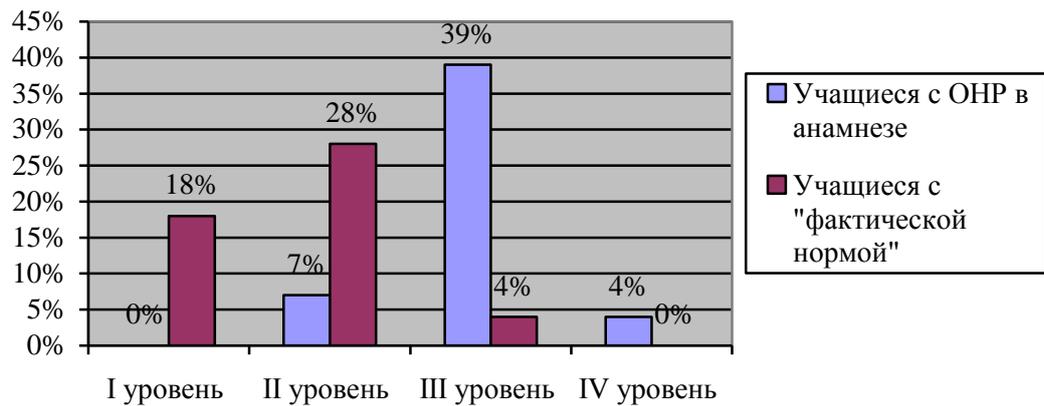


Рисунок 1 - Процентное соотношение детей относительно ступеней успешности

При статистической обработке полученных данных коэффициент Спирмена был равен $r_s = 0.576$, что говорит о статистической значимости полученных данных.

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования правильности чтения, мы получили следующие данные: 14 учащихся (50%) при чтении текста допустили 2-4 ошибки без самостоятельной коррекции, из них 13 учащихся (46%) с ОНР в анамнезе и 1 учащийся (4%) с нормой речевого развития. Прочитали текст верно, либо с 1-3 ошибками с их самостоятельной коррекцией прочитали 14 учащихся (50%), из них 13 учащихся (46%) с нормой речевого развития и 1 учащийся (4%) с ОНР в анамнезе.

Данные правильности чтения в процентах мы отразили на диаграмме (Рисунок 2)

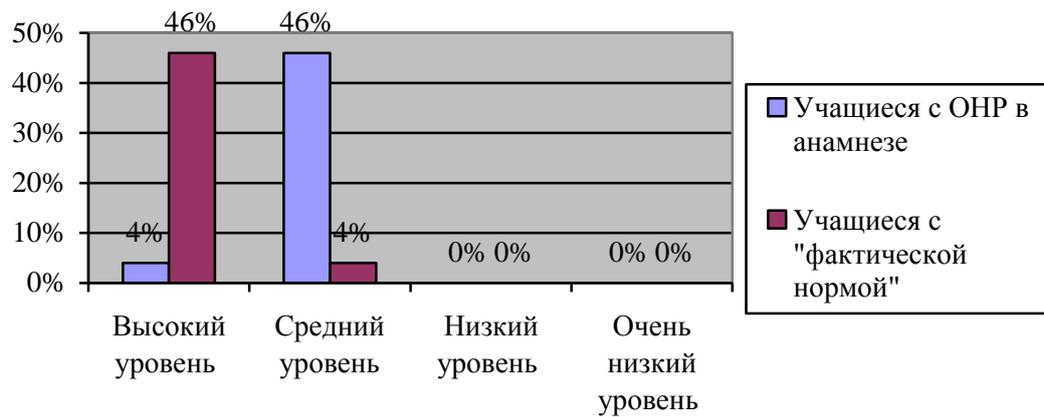


Рисунок 2- Правильность чтения учащихся с «фактической нормой» и с ОНР в анамнезе в процентном соотношении

Все ошибки при чтении, зафиксированные в ходе обследования, группировались в соответствии с выделенными видами. Ошибки, замеченные и исправленные ребенком самостоятельно во время чтения, не включались в общее количество ошибок.

Анализ полученных данных необходимо начать с наблюдения о том, что среди всех обследованных учащихся не было обнаружено ни одного ребенка, прочитавшего тексты без единой ошибки.

Рассмотрим различные виды ошибок чтения, выявленные у учащихся.

- Ошибки угадывающего чтения (живет - «живут», наступит - «наступает» и др.) допустили 20 % испытуемых, что составило 16 учащихся, из них 9 учащихся с ОНР в анамнезе и 7 учащихся с нормой развития. В данную группу были отнесены ошибки в окончаниях слов. К данному виду мы отнесли случаи неправильного прочтения окончаний слов, приводящие к нарушениям формы числа, рода, времени и т. д. В эту группу включались только те ошибки, которые ребенок допускал при чтении зависимого слова словосочетания, то есть форма главного слова была ему пока неизвестна.

- Ошибки в постановке ударения составили 11% от числа учащихся, что, в свою очередь, составило 9 учащихся, из которых 5 учащихся с ОНР в анамнезе и 4 учащихся с нормой (куница, лазает, ростом).

- Пропуски букв и слогов были зафиксированы у 10% учащихся, что составило 8 учащихся, из них 6 учащихся с ОНР в анамнезе и 2 учащихся с нормой. Испытуемые одинаково пропускали буквы, обозначающие гласные и согласные звуки. В основном пропуски букв и слогов были зафиксированы в середине слова, в местах стечения согласных (поворна - «поворна», охотится - «охотса», другими - «дугими», белка - «бека»).

- Перестановки букв и слогов были зафиксированы у 12% испытуемых, что составило 10 учащихся, из них 6 учащихся с ОНР в анамнезе и 4 учащихся с нормой развития. В эту группу мы включили ошибки, связанные с нарушением порядка воспроизведения букв и слогов при прочтении слова (поворна - «порворна», хорошо - «хошоро», другими - «дургими»).

- Смещения букв, обозначающих акустико-артикуляционно сходные согласные звуки:

- смещения парных звонких и глухих согласных и аффрикатов. Эти ошибки были самыми распространенными от общего числа смещения согласных. Их допустили 10% учащихся, что составило 8 учащихся, из них 6 учащихся с ОНР в анамнезе и 2 учащихся с нормой (шивет, ласает, куниса, убешит, ягоды).

- Смещения букв, обозначающих акустико-артикуляционно сходные гласные звуки. В эту группу вошли смещения гласных букв о - у, а - о, е - и и др. (очинь, другиме, зверушками). Ошибки данного вида допустили 9% учащихся, что составило 7 учащихся, из них 5 учащихся с ОНР в анамнезе и 2 учащихся с нормой.

- Добавления звуков встречались, как правило, в середине слова. Их допустили 4% учащихся, что составило 4 учащихся, по 2 учащихся с ОНР в анамнезе и нормой развития.

- Смещения букв, обозначающих твердые и мягкие согласные, допустили 9% учащихся, что составило 7 учащихся, из которых 6 учащихся с

ОНР в анамнезе и 1 учащийся с нормой. В чтении испытуемых присутствовало два варианта этого вида ошибок. Первый вид - ошибки допускались при обозначении твердости - мягкости звуков гласными буквами, и второй - в случаях мягкого знака.

- Ошибки интонационного обозначения границ предложения проявлялись в несоблюдении пауз при чтении в конце предложения или в необоснованных паузах внутри предложения, а также в постановке неверных логических ударений в процессе чтения, в неверном выборе интонации. Данный тип ошибок встречался у 9% испытуемых, что составило 7 учащихся, из которых 5 учащихся с ОНР в анамнезе и 2 учащихся с нормой.

- Смещения оптически сходных букв наиболее малочисленный вид ошибок. Он составил всего 2% из общего числа испытуемых, что составило 2 учащихся с ОНР в анамнезе. Самым распространенным проявлением этого вида ошибок оказалось смешение букв, различающихся надстрочными элементами: е - ё, и - й. Смещения букв е - ё составили наибольшее количество от числа смешений оптически сходных букв.

- Аграмматизмы были отмечены у 4% испытуемых, что составило 4 учащихся, из них 3 учащихся с ОНР в анамнезе и 1 учащийся с нормой. Отмечалось изменение падежных окончаний и числа существительных, неправильное согласование в роде, числе и падеже существительного и прилагательного, изменение числа местоимения, неправильное употребление родовых окончаний местоимений.

Все данные по видам ошибок в процентном соотношении отражены на диаграмме (Рисунок 3).

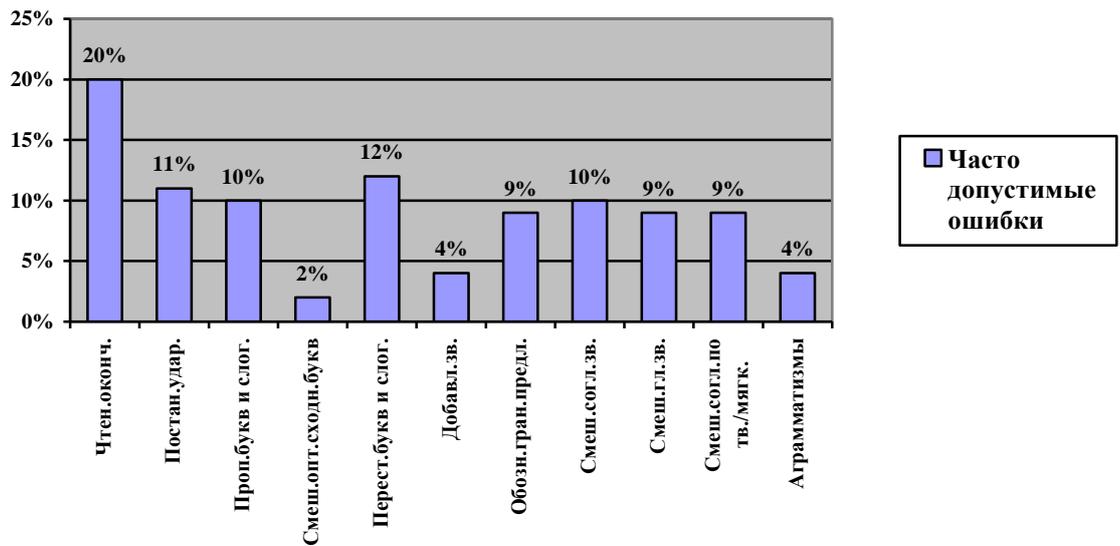


Рисунок 3- Виды ошибок в процентном соотношении

Характер ошибок, допущенных при чтении школьниками, которые в дошкольном периоде были в логопедических группах, в сравнении с детьми «фактической нормы» мы отразили на диаграмме (Рисунок 4).

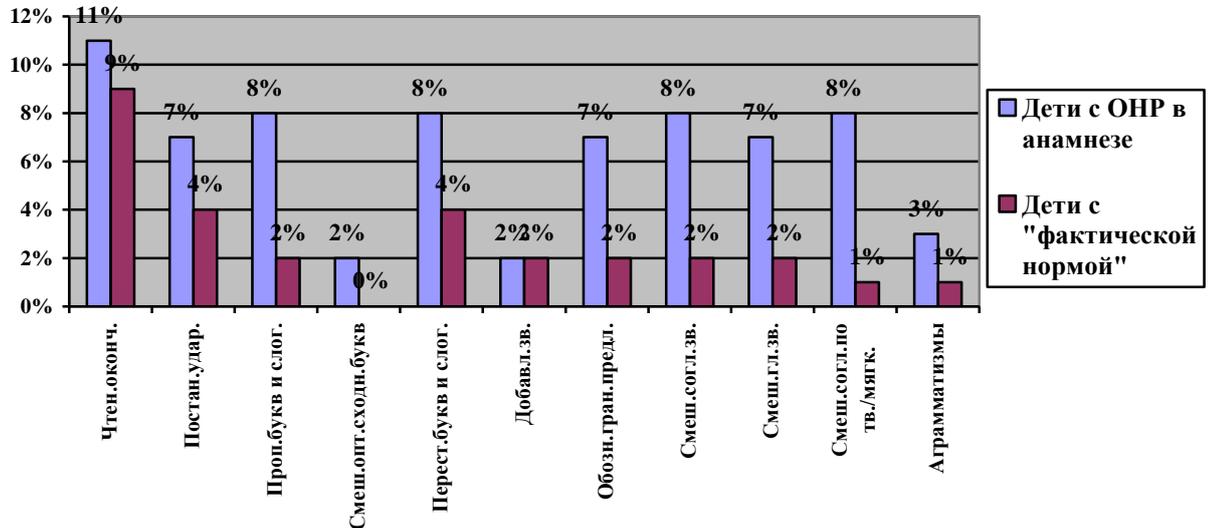


Рисунок 4- Характер ошибок, допущенных при чтении школьниками с ОНР в анамнезе, в сравнении с детьми «фактической нормы»

Из диаграммы видно, что дети, которые в дошкольном периоде имели ОНР, допускают значительное количество ошибок при чтении в сравнении со своими сверстниками с «фактической нормой».

Проведя анализ скорости чтения, были получены следующие результаты: у 15 учеников скорость чтения соответствовала низкому уровню, из них 12 учеников с ОНР в анамнезе (Дима Т., Катя Е., Ваня В., Марина Л., Оксана Б., Петр Н., Павел Н., Саша Е., Эмиль С., Паша К., Оксана В., Света К.) и 3 учащихся с нормой (Саша М., Дима К., Костя В.). Скорость чтения у 9 учеников соответствовала среднему уровню, из них 2 учащихся с ОНР в анамнезе (Галя Х., Алла К.) и 7 учеников с нормой (Митя Л., Катя Б., Ваня М., Ярослав К., Арина К., Арсений Х., Кирилл М.). И у 4 учеников с нормой скорость чтения была высокой (Влад С., Алия А., Ксения К., Витя М.). Таким образом, скорость чтения участников эксперимента у учащихся с ОНР в анамнезе была преимущественно низкой. У учащихся с нормой - средней и высокой.

Скорость чтения учащихся в процентном соотношении отражена на диаграмме (Рисунок 5).

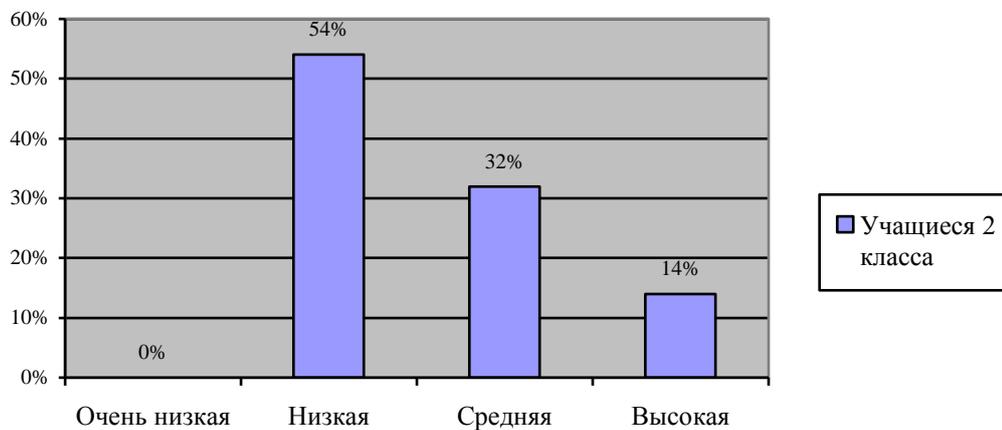


Рисунок 5- Скорость чтения учащихся в процентном соотношении

Скорость чтения учащихся в процентном соотношении в сравнении учащихся с ОНР в анамнезе и «фактической нормы» отражена на диаграмме (в % соотношении) (Рисунок 6).

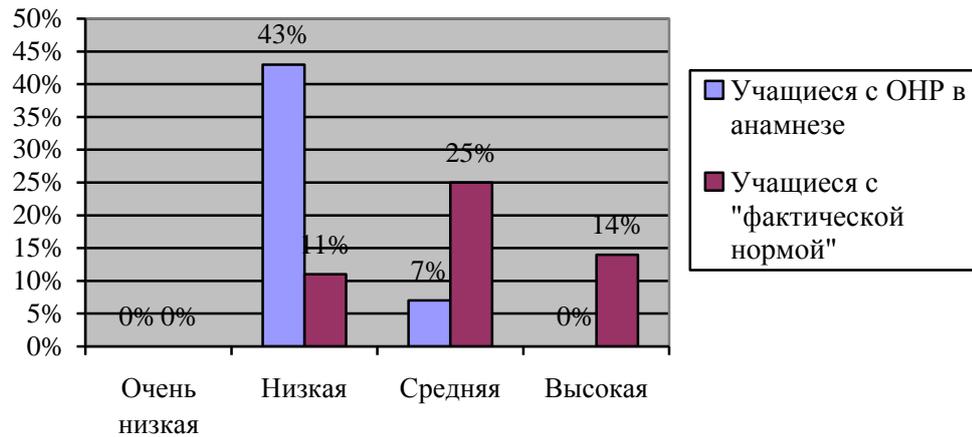


Рисунок 6 - Сравнение учащихся с ОНР в анамнезе и «фактической нормы» по скорости чтения

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования способа чтения, мы получили следующие результаты: школьники, которые в дошкольный период были воспитанниками логопедических групп, находятся на второй ступени чтения (3 ученика: Ваня В., Оксана Б., Оксана В.) и третьей ступени чтения (11 учеников: Дима Т., Катя Е., Галя Х., Марина Л., Петр Н., Павел Н., Саша Е., Алла К., Эмиль С., Паша К., Светлана К.). Ученики с фактической нормой развития находятся на третьей и четвертых ступенях чтения. На третьей ступени находятся 10 человек (Саша М., Витя Л., Дима К., Катя Б., Ваня М., Костя В., Ярослав К., Арина К., Арсений Х., Кирилл М.), на четвертой ступени 4 человека (Влад С., Алия А., Ксения К., Витя М.).

Данные, полученные в ходе исследования способа чтения представлены в процентном соотношении в таблице (Таблица 1).

Таблица 1- Овладение способами чтения, учащимися вторых классов

Степень чтения	Первая ступень	Вторая ступень	Третья ступень	Четвертая ступень
Процент учащихся		11%	75%	14%

Данные по овладению учащимися способами чтения в сравнении учащихся с ОНР в анамнезе и «фактической нормой» представлены на диаграмме (в % соотношении) (Рисунок 7).

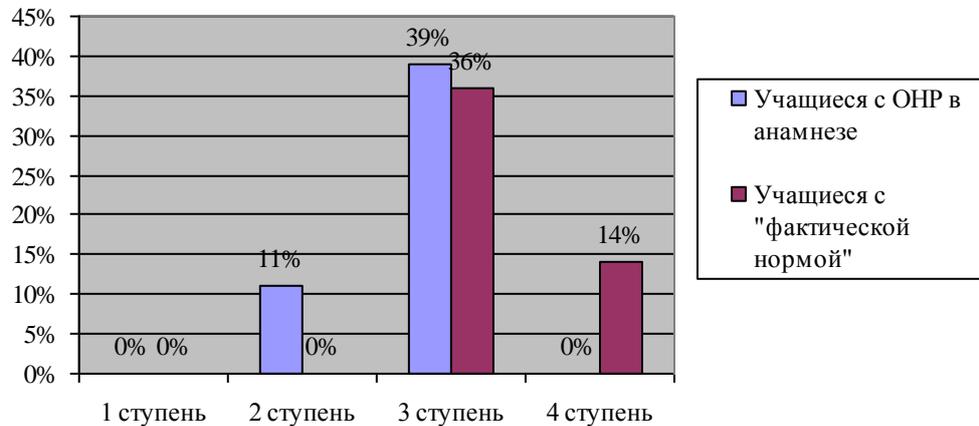


Рисунок 7 - Сравнение учащихся с ОНР в анамнезе и «фактической нормой» по ступеням чтения

Изучение смысловой стороны чтения проходило при помощи контрольных вопросов, которые не оценивались, и пересказе прочитанного. Вопросы позволяли определить, понимает ли ребенок предметный план содержания частей текста, смысл всего текста. Изучение смысловой стороны чтения по заданию (пересказать прочитанное) проходило по трем критериям: смысловая целостность, лексико-грамматическое оформление высказывания, самостоятельность выполнения.

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования критерия смысловой целостности, мы получили следующие результаты: у 5 учащихся (18%) наблюдались значительные сокращения при пересказе прочитанного. Все они учащиеся с ОНР в анамнезе. У 17 учащихся (61%) пересказ прочитанного был с сокращением смысловых звеньев, из них 9 учащихся (32%) с ОНР в анамнезе и 8 учащихся (29%) с нормой. Пересказ был воспроизведен со всеми смысловыми звеньями у 6 учащихся (21%), которые являются учащимися с нормой речевого развития.

Данные в процентном соотношении по критерию смысловой целостности мы отразили на диаграмме (Рисунок 8).

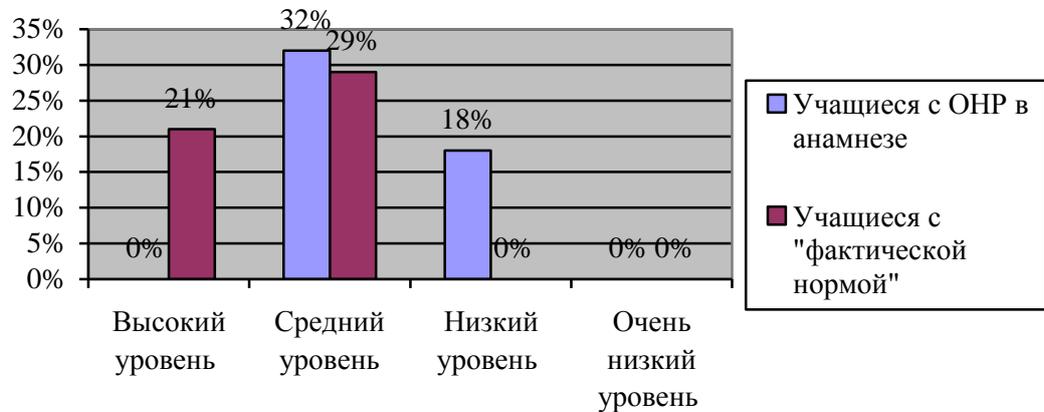


Рисунок 8- Смысловая целостность при пересказе прочитанного учащихя с «фактической нормой» и с ОНР в анамнезе в процентном соотношении

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования критерия лексико-грамматического оформления высказывания, мы получили следующие результаты: у 15 учащихя наблюдались аграмматизмы, повторы, необходимость наводящих вопросов, из них 10 учащихя с ОНР в анамнезе и 5 учащихя с нормой речевого развития. У 11 учащихя наблюдались поиск слов и близкие словесные замены, из них 4 учащихя с ОНР в анамнезе и 7 учащихя с нормой речевого развития. Пересказ был составлен без нарушения лексико-грамматических норм у 2 учащихя с нормой речевого развития.

Данные в процентном соотношении по критерию лексико-грамматического оформления мы отразили на диаграмме (Рисунок 9).

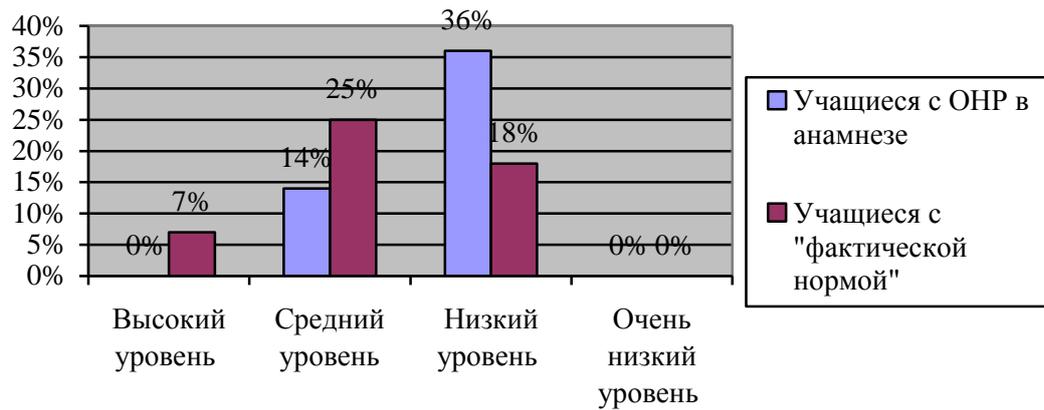


Рисунок 9 - Лексико-грамматическое оформление высказывания при пересказе прочитанного учащимися с «фактической нормой» и с ОНР в анамнезе в процентном соотношении

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования критерия самостоятельности высказывания, мы получили следующие результаты: у 11 учащихся (39%) наблюдался самостоятельный пересказ после первого предъявления, из них 2 учащихся (7%) с ОНР в анамнезе и 9 учащихся (32%) с нормой речевого развития. У 15 учащихся (54%) наблюдался пересказ после минимальной помощи (1-2 вопроса) или после повторного прочтения, из них 10 учащихся (36%) с ОНР в анамнезе и 5 учащихся (18%) с нормой речевого развития. У 2 учащихся (7%) с ОНР в анамнезе наблюдался пересказ по вопросам.

Данные по критерию самостоятельности выполнения в процентном соотношении мы отразили на диаграмме (Рисунок 10).

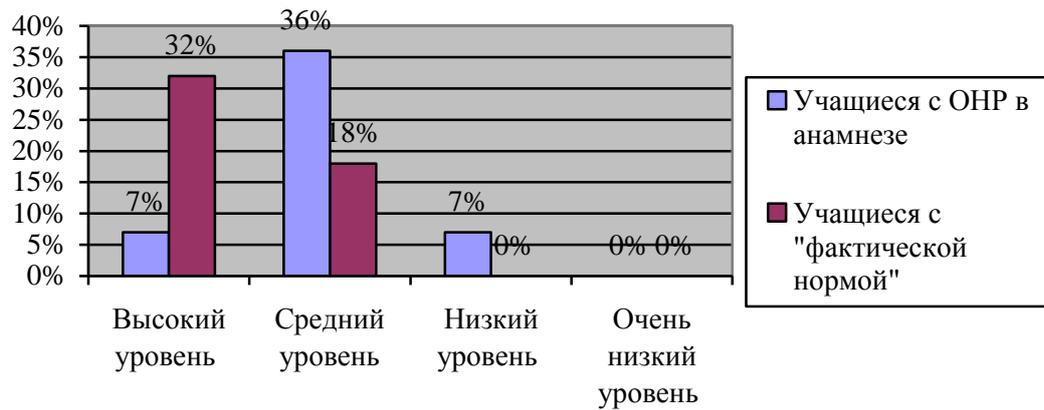


Рисунок 10 - Самостоятельность высказывания при пересказе прочитанного учащихся с «фактической нормой» и с ОНР в анамнезе в процентном соотношении

Проведя анализ результатов обследования по второй серии нами условно были выделены 4 уровня успешности обследуемой группы детей (Приложение 9, Таблица 2).

- 1 уровень успешности (высокий) - 125-152 балла
- 2 уровень успешности (средний) - 90-124,9 баллов
- 3 уровень успешности (низкий) - 50-89,9 баллов
- 4 уровень успешности (очень низкий) - 0-49,9 баллов

Исходя из этих уровней успешности можно сказать следующее: 20 учащихся (71%) находятся на 1 уровне успешности, из них 14 учащихся (50%) с «фактической нормой развития» и 6 учащихся (21%) с ОНР в анамнезе. На 2 уровне успешности находятся 8 учащихся (29%) с ОНР в анамнезе. На 3 и 4 уровнях, учащихся не было. Распределение учащихся по уровням успешности мы отразили на диаграмме (Рисунок 11).

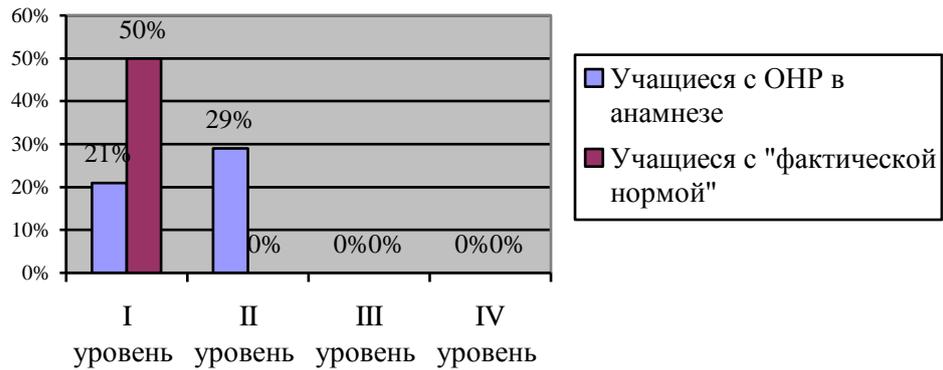


Рисунок 11- Процентное соотношение детей относительно ступеней успешности

При статистической обработке полученных данных коэффициент Спирмена равен $r_s = 0.021$, что говорит о том, что корреляция не достигает уровня статистической значимости.

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования фонематического восприятия, мы получили следующие результаты: у 22 учащихся (79%) фонематическое восприятие находится на высоком уровне, из них 8 учащихся с ОНР в анамнезе (29%) и 14 учащихся (50%) с нормой развития. 6 учащихся (21%) с ОНР в анамнезе находятся на среднем уровне.

Данные по исследованию фонематического восприятия мы отразили на диаграмме (Рисунок 12).

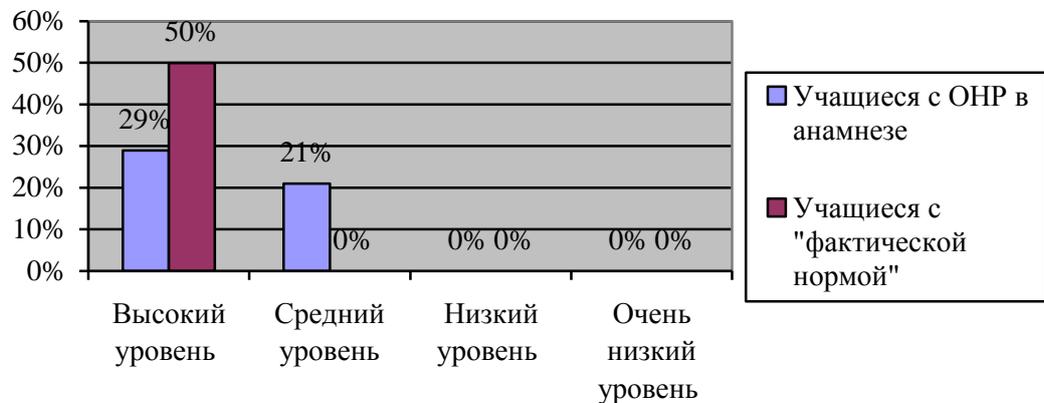


Рисунок 12 - Фонематическое восприятие учащихся с «фактической нормой» и с ОНР в анамнезе в процентном соотношении

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования слоговой структуры, мы получили следующие результаты: у 19 учащихся (68%) слоговая структура находится на высоком уровне, из них 5 учащихся (18%) с ОНР в анамнезе и 14 учащихся (50%) с нормой развития. 9 учащихся (32%) с ОНР в анамнезе находятся на среднем уровне.

Данные по исследованию слоговой структуры мы отразили на диаграмме (Рисунок 13).

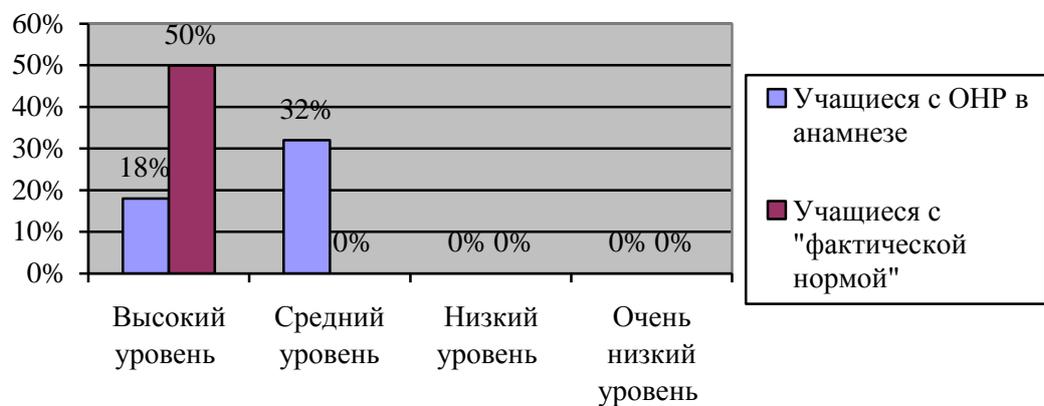


Рисунок 13 - Слоговая структура учащихся с «фактической нормой» и с ОНР в анамнезе в процентном соотношении

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования звукового анализа и синтеза, мы получили следующие результаты: у 21 учащегося (75%) звуковой анализ и синтез находится на высоком уровне, из них 7 учащихся (25%) с ОНР в анамнезе и 14 учащихся (50%) с нормой развития. 7 учащихся (25%) с ОНР в анамнезе находятся на среднем уровне.

Данные по исследованию звукового анализа и синтеза мы отразили на диаграмме (Рисунок 14).

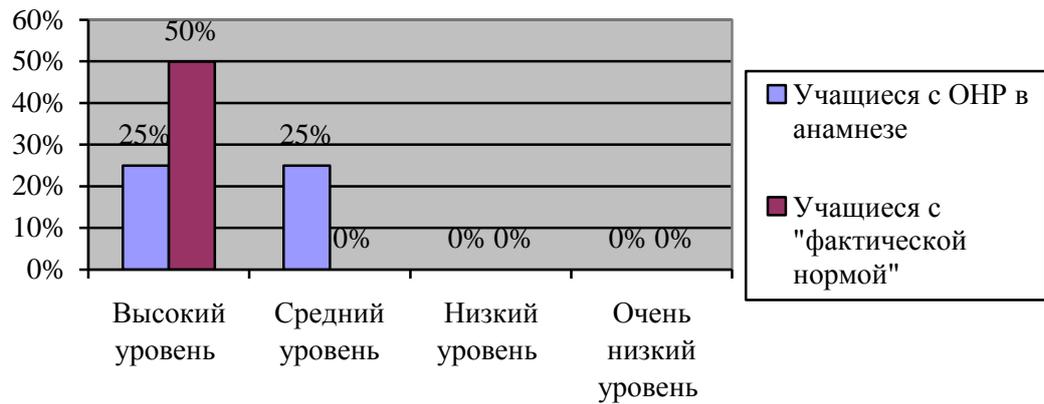


Рисунок 14 – Звуковой анализ и синтез учащихся с «фактической нормой» и с ОНР в анамнезе в процентном соотношении

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования навыков словоизменения, мы получили следующие результаты: у 21 учащегося (75%) звуковой анализ и синтез находится на высоком уровне, из них 7 учащихся (25%) с ОНР в анамнезе и 14 учащихся (50%) с нормой развития. 7 учащихся (25%) с ОНР в анамнезе находятся на среднем уровне.

Данные по исследованию навыков словоизменения мы отразили на диаграмме (Рисунок 15).

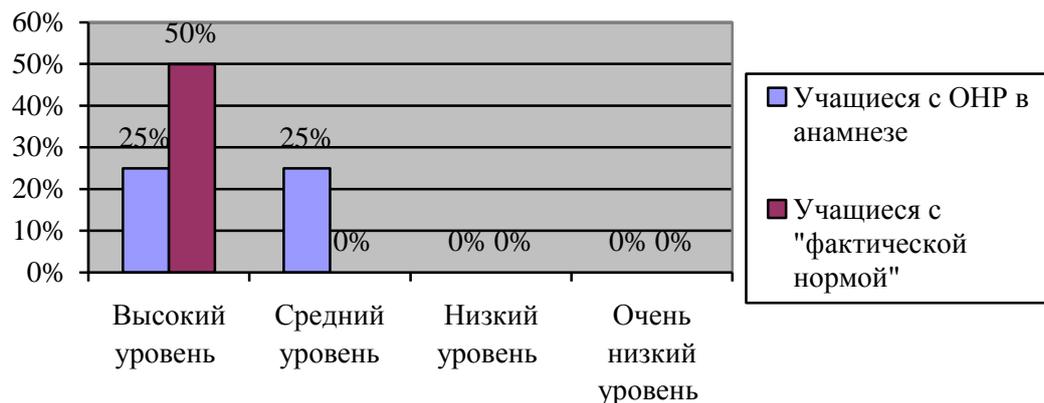


Рисунок 15 - Навык словоизменения учащихся с «фактической нормой» и с ОНР в анамнезе в процентном соотношении

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования навыков словообразования, мы получили следующие результаты: у 27 учащегося

(96%) навыки словообразования находятся на высоком уровне, из них 13 учащихся (46%) с ОНР в анамнезе и 14 учащихся (50%) с нормой развития. 1 учащийся (4%) с ОНР в анамнезе находится на среднем уровне.

Данные по исследованию навыков словоизменения мы отразили на диаграмме (Рисунок 16).

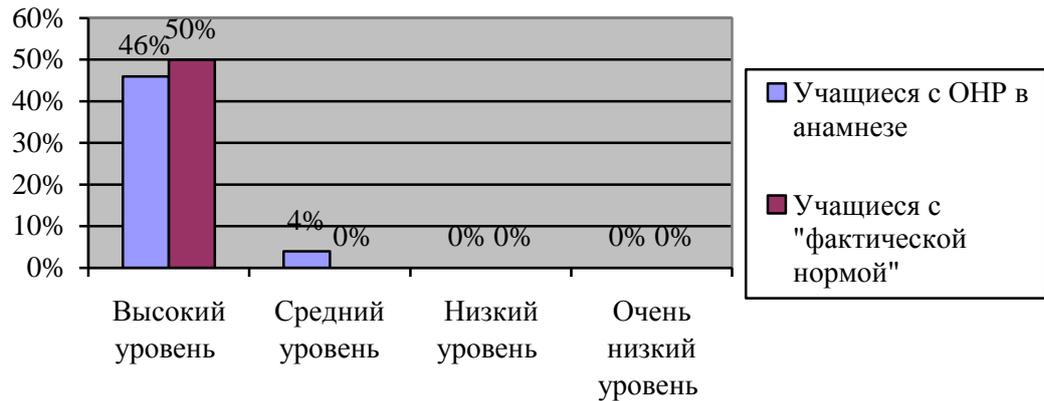


Рисунок 16 - Навык словообразования учащихся с «фактической нормой» и с ОНР в анамнезе в процентном соотношении

При анализе третьей серии были выделены следующие уровни успешности (Приложение 9, Таблица 3):

- 1 уровень успешности (высокий) - 35-45 баллов
- 2 уровень успешности (средний) - 25-34,9 баллов
- 3 уровень успешности (низкий) - 15-24,9 баллов
- 4 уровень успешности (очень низкий) - 0-14,9 баллов

Исходя из этих уровней успешности можно сказать следующее: 12 учащихся (43%) находятся на 1 уровне успешности, все они учащиеся с «фактической нормой развития». На 2 уровне успешности находятся 14 учащихся (50%), из них 12 учащихся (43%) с ОНР в анамнезе и 2 учащихся (7%) с фактической нормой. На 3 уровне успешности находятся 2 учащихся (7%) с ОНР в анамнезе. На 4 уровне учащихся выявлено не было.

Распределение учащихся по уровням успешности мы отразили на диаграмме (Рисунок 17).

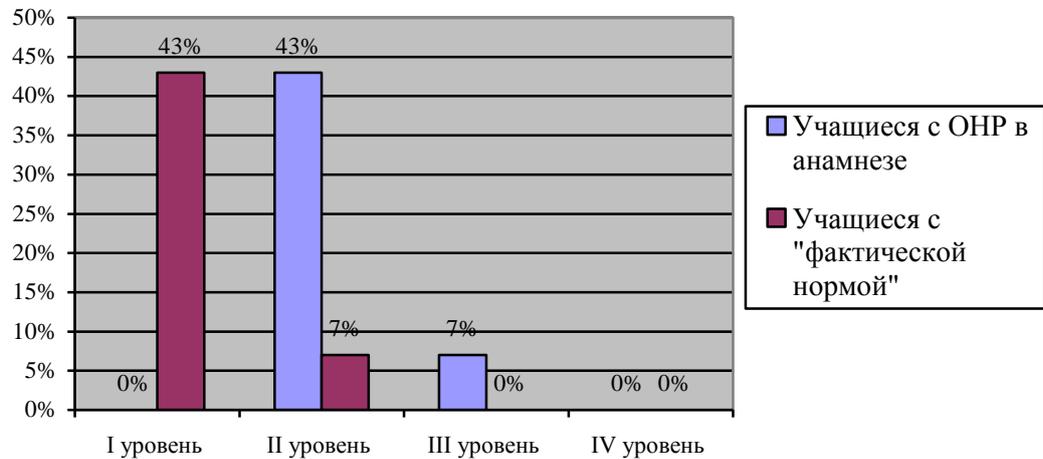


Рисунок 17- Процентное соотношение детей относительно ступеней успешности

При статистической обработке полученных данных коэффициент Спирмена был равен $r_s = 0.623$, что говорит о статистической значимости полученных данных.

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования серийной организации движений, мы получили следующие результаты: у 6 учащихся (22%) серийная организация движений находится на высоком уровне, все они учащиеся с нормой развития; 13 учащихся (46%) находятся на среднем уровне, из них 5 учащихся (18%) с ОНР в анамнезе и 8 учащихся (28%) с нормой развития; 9 учащихся (32%) с ОНР в анамнезе находится на низком уровне.

Данные по исследованию серийной организации движений мы отразили на диаграмме (Рисунок 18).

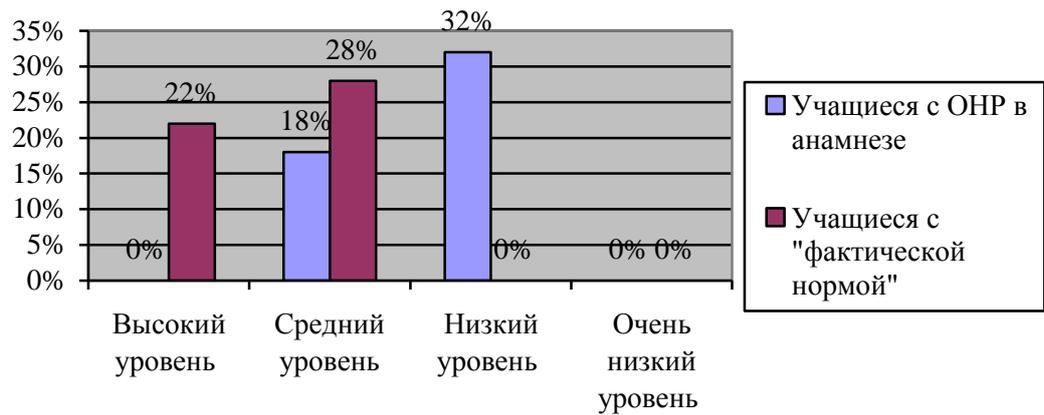


Рисунок 18 – Серийная организация движений учащихся с «фактической нормой» и с ОНР в анамнезе в процентном соотношении

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования внимания и самоконтроля, мы получили следующие результаты: у 8 учащихся (29%) внимание и самоконтроль находится на высоком уровне, из них все учащиеся с нормой развития; 11 учащихся (39%) находятся на среднем уровне, из них 6 учащихся (21%) с ОНР в анамнезе и 5 учащихся (18%) с нормой развития; 9 учащихся (32%) находятся на низком уровне, из них 8 учащихся (29%) с ОНР в анамнезе и 1 учащийся (3%) с нормой развития.

Данные по исследованию внимания и самоконтроля мы отразили на диаграмме (Рисунок 19).

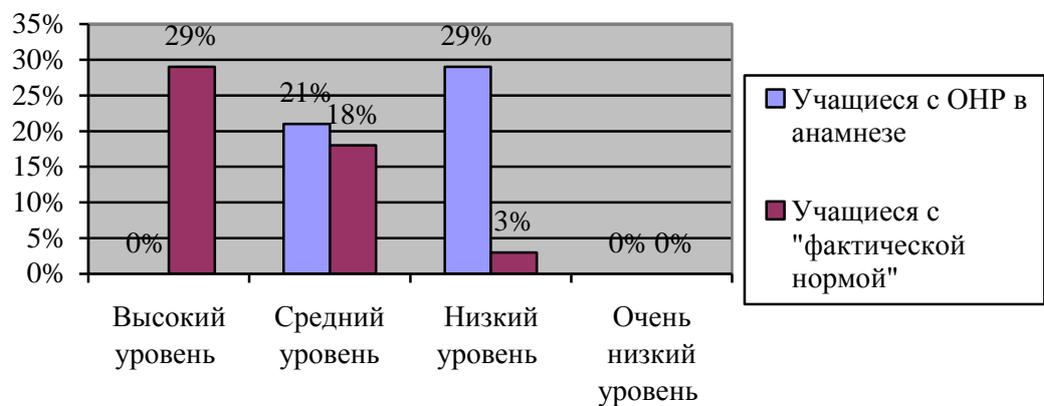


Рисунок 19 - Внимание и самоконтроль учащихся с «фактической нормой» и с ОНР в анамнезе в процентном соотношении

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования слухоречевой памяти, мы получили следующие результаты: у 18 учащихся (64%) слухоречевая память находится на высоком уровне, из них 6 учащихся (21%) с ОНР в анамнезе и 12 учащихся (43%) с нормой развития; 9 учащихся (32%) находятся на среднем уровне, из них 7 учащихся (25%) с ОНР в анамнезе и 2 учащихся (7%) с нормой развития; 1 учащийся (3%) с ОНР в анамнезе находится на низком уровне.

Данные по исследованию слухоречевой памяти мы отразили на диаграмме (Рисунок 20).

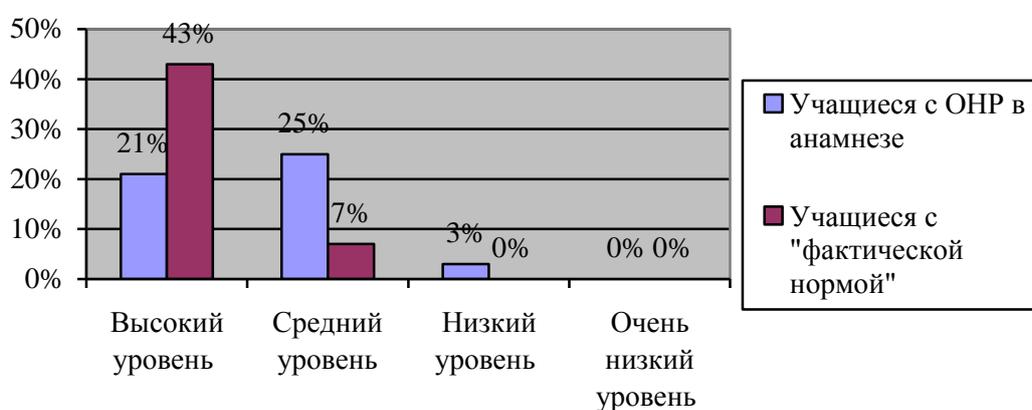


Рисунок 20 - Слухоречевая память учащихся с «фактической нормой» и с ОНР в анамнезе в процентном соотношении

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования зрительной информации, мы получили следующие результаты: у 27 учащихся (96%) переработка зрительной информации находится на высоком уровне, из них 13 учащихся (46%) с ОНР в анамнезе и 14 учащихся (50%) с нормой развития; 1 учащийся (4%) с ОНР в анамнезе находится на среднем уровне.

Данные по исследованию переработки зрительной информации мы отразили на диаграмме (Рисунок 21).

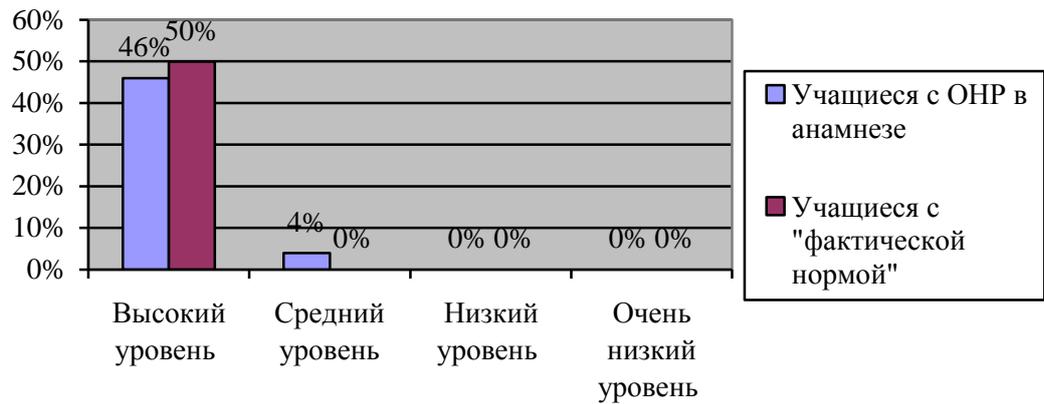


Рисунок 21 - Переработка зрительной информации учащихся с «фактической нормой» и с ОНР в анамнезе в процентном соотношении

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования зрительно-пространственной информации, мы получили следующие результаты: у 4 учащихся (14%) зрительно-пространственная информация находится на высоком уровне, из них все учащиеся с нормой развития; 16 учащихся (57%) находятся на среднем уровне, из них 6 учащихся (21%) с ОНР в анамнезе и 10 учащихся (36%) с нормой развития; 8 учащихся (29%) с ОНР в анамнезе находится на низком уровне.

Данные по исследованию переработки зрительно-пространственной информации мы отразили на диаграмме (Рисунок 22).

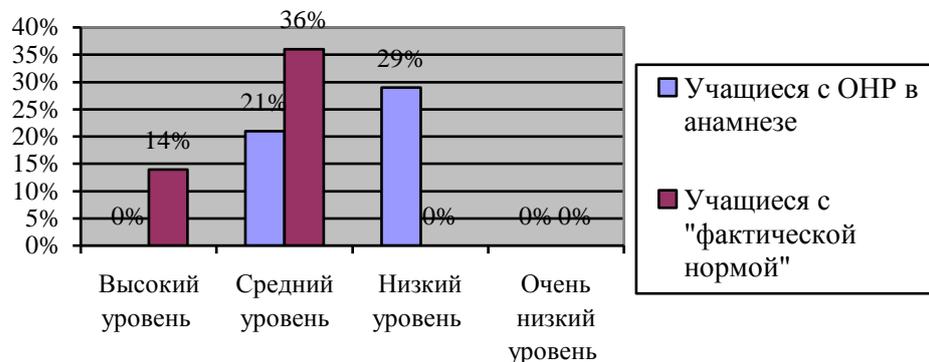


Рисунок 22 - Переработка зрительно-пространственной информации учащихся с «фактической нормой» и с ОНР в анамнезе в процентном соотношении

Помимо этих данных был проведен сравнительный анализ зависимости процесса чтения от речевых и неречевых функций у учащихся с ОНР в анамнезе по коэффициенту Спирмена. При вычислении зависимости процесса чтения от речевых функций коэффициент Спирмена был равен $r_s = 0.492$, что говорит о том, что корреляция не достигает уровня статической значимости. При вычислении зависимости процесса чтения от неречевых функций коэффициент Спирмена был равен $r_s = 0.568$, что говорит о том, что корреляция статически значима.

Данные по уровням успешности процесса чтения, речевых и неречевых функций у учащихся с ОНР в анамнезе мы представили на диаграмме (Рисунок 23).

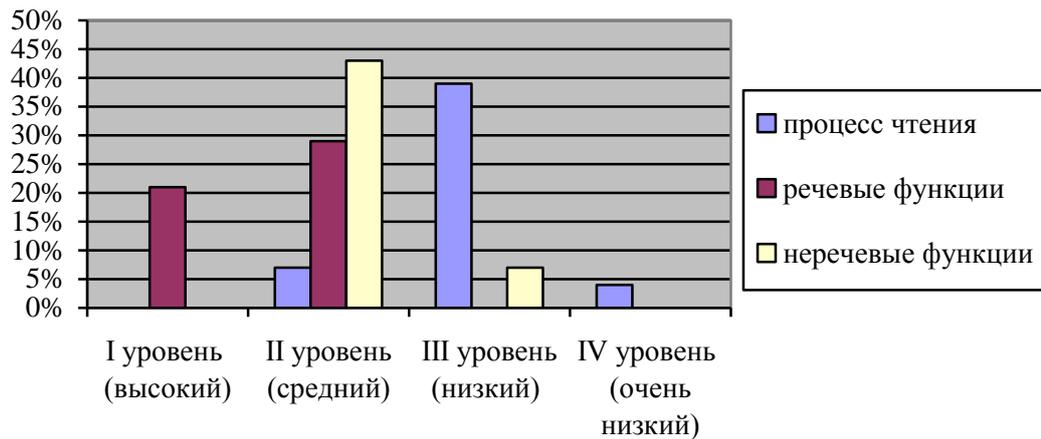


Рисунок 23 - Данные по уровням успешности процесса чтения, речевых и неречевых функций у учащихся с ОНР в анамнезе

Анализ данных констатирующего эксперимента показал, что у учащихся 2 класса общеобразовательной школы, имеется низкий уровень скорости чтения, осознанности прочитанного и неречевых функций (серийной организации движений, зрительно-пространственной информации и внимания и самоконтроля). Наиболее сохранными оказались речевые функции. Однако, при сравнении учащихся с «нормой» и с ОНР в анамнезе, вторые имели наиболее низкие результаты по развитию фонематического восприятия, слоговой структуры и анализа и синтеза. На наш взгляд, это

является результатом, прежде всего, недостаточно автоматизированными и закрепленными в дошкольном возрасте речевыми компонентами, такими как: слоговая структура слова, фонематическое восприятие, звуковой анализ и синтез, а так же недостаточной сформированностью неречевых функций: серийная организация движений, зрительно-пространственная информация, внимание и контроль деятельности.

Таким образом, полученные данные констатирующего эксперимента говорят о необходимости проведения пропедевтической работы с учащимися, имевшими в анамнезе ОНР II уровня, на начальной ступени школьного обучения.

Выводы по Главе 2

Подробный анализ всех трех серий констатирующего эксперимента показал, что у учащихся 2 класса общеобразовательной школы имеется низкий уровень скорости чтения, осознанности прочитанного и низкий уровень неречевых функций (серийной организации движений, зрительно-пространственной информации и внимания и самоконтроля). Наиболее сохранными оказались речевые функции, т.к. в дошкольном периоде учащиеся проходили коррекционную работу в логопедических группах. Однако при сравнении двух групп учащихся группа с ОНР в анамнезе имела наиболее низкие результаты по развитию фонематического восприятия, слоговой структуры и анализа и синтеза. На наш взгляд, это является результатом, прежде всего, недостаточно автоматизированными и закрепленными в дошкольном возрасте речевыми компонентами, такими как: слоговая структура слова, фонематическое восприятие, звуковой анализ и синтез, а так же недостаточной сформированностью неречевых функций, таких как серийная организация движений, зрительно-пространственная информация, внимание и контроль деятельности.

Нами были подтверждены данные Т.В. Ахутиной, Л.С. Цветковой, А.В. Семенович, о том, что процесс чтения может быть нарушен при недостаточной сформированности любого из функциональных компонентов [6,74,67]. Исходя из этого, мы связали ошибки чтения учащихся именно с низким уровнем неречевых функций, таких как серийная организация движений, внимание и контроль деятельности, а так же нарушение зрительно-пространственной информации.

В чтении учащихся трудности серийной организации движений проявляются в глагодвигательном, и в артикуляционном плане. Это приводит как к ошибкам, вызванным нарушением зрительного слежения, так и к артикуляционным ошибкам - реверсиям, пропускам, персеверациям и антиципаниям букв и слогов. При недостаточности серийной организации речи у детей имеют место нарушения слоговой структуры слова. Трудности построения развернутого рассказа у детей с недостаточностью серийной организации движений являются наиболее стойкими, что сказывается на изложении событий в виде непоследовательности, пропусков значимых фрагментов.

Так же данные виды ошибок могут быть объяснены регуляторными трудностями. К регуляторным трудностям следует отнести и замедленный темп чтения, несоответствующий читательскому стажу тип чтения, трудности понимания прочитанного. Явлениями недостаточного контроля можно объяснить и наличие у ребенка ошибок угадывающего чтения.

При низком уровне переработки зрительно-пространственной информации преобладающими ошибками чтения учащихся являются смешения букв, обозначающих сходные по акустико-артикуляционным признакам звуки: парные звонкие и глухие, свистящие и шипящие, аффрикаты и их компоненты. Основой данных ошибок является недостаточная сформированность фонематического восприятия. Распространенными ошибками в чтении являются пропуски букв, связанные с нарушением определения последовательности и количества звуков в слове, то есть фонематического анализа и синтеза [6,67,74]. К ошибкам чтения, характерным для детей этой группы, можно отнести и аграмматизмы. Кроме того, отмечается замедленное овладение звуко-буквенными отношениями, низкий темп чтения, проблемы понимания прочитанного.

К ошибкам чтения учащихся при правополушарных гностических трудностях можно отнести ошибки, связанные с трудностями переработки

зрительно-пространственной информации: смешения зрительно похожих букв в чтении. У данной группы школьников имеются перестановки букв в чтении, связанные с правополушарными трудностями воспроизведения порядка стимулов. Несформированность целостной стратегии восприятия, которая обеспечивается правым полушарием, приводит к нарушениям выделения целостного образа слова, вследствие чего возникают ошибки обозначения границ слов.

Зрительно-пространственные трудности приводят к несформированности зрительно-моторных координаций. Дети не могут соотнести движение с вертикальными и горизонтальными координатами.

Таким образом, полученные данные констатирующего эксперимента говорят о необходимости проведения пропедевтической работы с учащимися, имевшими в анамнезе ОНР II уровня, на начальной ступени школьного обучения.

2.3 Методические рекомендации по пропедевтике нарушений чтения у учащихся, имевших в анамнезе ОНР II уровня

Проведя анализ результатов констатирующего эксперимента, нами были получены данные, подтверждающие необходимость проведения пропедевтической работы с учащимися, имевшими в анамнезе ОНР II уровня, на начальной ступени школьного обучения. На основе этих данных нами были составлены методические рекомендации по пропедевтике проблем формирования навыков чтения у младших школьников, на уровне не только специалиста (учителя-логопеда), но и учителя начальных классов, а также, родителей учащихся. Используя наши методические рекомендации, участники образовательного процесса смогут начать работу по устранению проблем, связанных с недостаточной автоматизацией и закреплению процессов коррекции в дошкольном периоде при поступлении ребенка в школу, т.е. начиная с 1 класса, для предотвращения возникновения дальнейших нарушений.

При составлении методических рекомендаций мы опирались на работы М.Н. Русецкой, О.А. Величенковой [65], Р.И. Лалаевой [47], А.Н. Корнева [42], А.В. Семенович [67], Т.В. Ахутиной [5] и др.

Анализ экспериментальных данных и их интерпретация позволила выявить прямую связь между недостаточной сформированностью функциональных компонентов чтения и нарушением процесса чтения у учащихся 2 классов с общим недоразвитием речи в анамнезе.

Цель предлагаемых нами методических рекомендаций - пропедевтика дислексии у учащихся на начальном этапе обучения.

Задачи:

- автоматизация и закрепление речевых функций;
- развитие и закрепление неречевых функций, относящихся к функциональным компонентам чтения.

При разработке методических рекомендаций мы учитывали особенности навыка чтения у младших школьников, выявленные в ходе проведения констатирующего эксперимента.

Пропедевтическая работа строится в соответствии с общедидактическими и специальными принципами логопедического воздействия:

- *Принцип поэтапного формирования* связан с постепенным усложнением содержания логопедических упражнений - от простого к сложному.
- *Онтогенетический принцип* предполагает разработку методики коррекционно-логопедического воздействия с учетом поэтапного формирования навыка чтения по Т.Г. Егорову.
- Опираясь на *принцип системности*, следует рассматривать процесс становления навыка чтения в тесной взаимосвязи с другими структурными компонентами речи как сложной функциональной системы и функциональных компонентов чтения. Следовательно, параллельная работа должна охватывать все направления.
- *Принцип комплексности* гласит, что для логопедического заключения необходим анализ речевых и неречевых симптомов, в связи с этим необходимо учитывать соотнесенность развития навыка чтения и его функциональных компонентов.
- *Принцип продуктивной обработки информации* (задания, предполагающие самостоятельную обработку информации с использованием дозированной этапной помощи) [20];

- *Принцип развития и коррекции когнитивных и речевых компонентов* (включение в образовательную деятельность специальных упражнений по развитию когнитивных компонентов на речевом материале с применением наглядности) [20];
- *Принцип мотивации* (четкость инструкции задания с формированием положительной мотивации к его выполнению, в случае затруднения возможность использования образца) [20];
- *Принцип деятельностного подхода* (учет основного вида деятельности с созданием условий для самостоятельного и совместного взаимодействия) [20];
- *Принцип индивидуального и дифференцированного подхода* (индивидуально-типологические особенности, уровни готовности функционального базиса чтения) [20].

На основе анализа констатирующего эксперимента и анализа литературы по проблеме исследования было разработано содержание дифференцированных методических рекомендаций по пропедевтике нарушений чтения у учащихся младших классов имевших ОНР II уровня в анамнезе на начальной ступени школьного образования. Были подобраны игры и упражнения на автоматизацию и закрепление наиболее подверженных регрессу речевых и неречевых процессов (Приложение 10).

Работа по пропедевтике нарушений процесса чтения у учащихся 1 классов состоит из следующих блоков:

Блок 1. Работа по закреплению процесса фонематического восприятия;

Блок 2. Работа по закреплению навыков звукового и слогового анализа и синтеза;

Блок 3. Работа по закреплению неречевых процессов (внимание и самоконтроль, серийная организация движений, зрительно-пространственного гнозиса и праксиса);

Блок 4. Работа над пониманием прочитанного;

Блок 1. Работа по закреплению процесса фонематического восприятия

Целью данного блока является закрепление и автоматизация фонематических процессов.

На данном этапе мы предлагаем дифференцированные методические рекомендации исходя из уровня успешности учащегося (Таблица 2).

Таблица 2 - Формы работы по закреплению процессов фонематического восприятия по уровням успешности учащегося

Уровни успешности	Форма работы
2 уровень успешности (средний)	<ul style="list-style-type: none"> - выделение звука в слоге - выделение звука в слове - выделение звука в предложении и тексте - дифференциация звуков
3 уровень успешности (низкий)	- уточнение артикуляторного и слухового образа каждого из смешиваемых звуков;
4 уровень успешности (очень низкий)	<ul style="list-style-type: none"> - работа над уточнением признаков изолированного звука; - выделение звука на фоне других звуков; - выделение звука в слоге; - выделение звука в слове; - выделение звука в предложении и тексте; - дифференциация звуков.

При проведении пропедевтической работы предполагается постепенное усложнение предъявляемого материала. Исходя из уровня успешности, варьируется количество предлагаемых заданий.

Если учащийся справляется с упражнениями на поставленном ему уровне успешности, то можно предлагать ему задания с более высокого уровня.

Для достижения поставленной цели мы предложили игры и упражнения направленные на:

- закрепление умения различать слова, близкие по звуковому составу;
- закрепление умения дифференциации оппозиционных слогов;
- закрепление умения дифференциации звонких и глухих звуков;
- закрепление умения выделять звук на фоне других звуков;
- закрепление умения дифференциации твердых и мягких звуков;
- закрепление умения выделять звук в предложении;
- закрепление умения выделять звук в слогe;
- закрепление умения выделять звук в слове;

Блок 2. Работа по закреплению навыков звукового и слогового анализа и синтеза

Целью данного раздела является закрепление элементарных и сложных форм звукового анализа и синтеза.

На начальных этапах работы по закреплению фонематического анализа дается опора на проговаривание. Принцип усложнения реализуется через усложнение форм фонематического анализа и речевого материала. В процессе формирования звукового анализа необходимо учитывать фонетическую трудность слова.

В данном блоке мы предлагаем дифференцированные методические рекомендации исходя из уровня успешности учащегося (Таблица 3).

Таблица 3 - Формы коррекционной работы по работе на закрепление навыков звукового и слогового анализа и синтеза по уровням успешности учащегося

Уровни успешности	Форма работы
2 уровень успешности (средний)	<ul style="list-style-type: none"> - составление слова из небольшого количества звуков, данных в разnobрос; - определение количества и последовательности звуков в слове; - определение места звука по отношению к другим звукам; - закрепление умения выделять гласные звуки в слове; - закрепление умения составлять слово из слогов, данных в разnobрос и делить слово на слоги.
3 уровень успешности (низкий)	<ul style="list-style-type: none"> - выделение звука на фоне слога, слова; - определение места звука в слове (начало, середина, конец);
4 уровень успешности (очень низкий)	<ul style="list-style-type: none"> - составление слова из небольшого количества звуков, данных в прямом порядке; - определение количества и последовательности звуков в слове; - определение места звука по отношению к другим звукам; - деление слова на слоги; - составление слова из слогов, данных в прямой последовательности; - закрепление умения выделять гласные звуки в слове;

У учащихся на низком и очень низком уровнях, при простых формах фонематического анализа и синтеза на начальном этапе определения места

звука в слове речевой материал подбирается так, чтобы перед учащимся стояла задача выделить ударный гласный.

Работу по закреплению слогового анализа и синтеза при низком и очень низком уровне надо начинать с использования вспомогательных приемов, таких как отхлопать, или отстучать слово по слогам и назвать их количество, затем она проводится в плане громкой речи и, наконец, на основе слухопроизносительных представлений, во внутреннем плане.

Речевой материал усложняется по мере продвижения коррекционной работы. На первых этапах используются слова из 1-3 прямых слогов, затем более длинные слова и слова со стечениями согласных.

В процессе развития слогового анализа в речевом плане делается акцент на умении выделять гласные звуки в слове, усвоить основное правило слогового деления: в слове столько слогов, сколько гласных звуков. Опора на гласные звуки при слоговом делении позволяет устранить и предупредить такие ошибки чтения, как пропуски и добавления гласных звуков.

Для формирования умения определять слоговой состав слова с опорой на гласные необходима предварительная работа по дифференциации гласных и согласных звуков и выделению гласных из речи. Дается представление о гласных и согласных звуках, об основных признаках их различия (отличаются по способу артикуляции и звучанию).

В дальнейшем проводится работа по выделению гласного звука из слога и слова. Для этого сначала предлагаются односложные слова (*ох, ус, да, на, дом, стул, волк*). Дети определяют гласный звук и место его в слове (начало, середина, конец слова). Затем проводится работа на материале двух- и трехсложных слов.

Для достижения поставленной цели мы предложили игры и упражнения направленные на:

- выделение звука на фоне слога, слова;
- определение места звука в слове (начало, середина, конец);

- составление слова из небольшого количества звуков, данных в прямом порядке;
- определение количества и последовательности звуков в слове;
- определение места звука по отношению к другим звукам;
- закрепление умения выделять гласные звуки в слове;
- закрепление умения составлять слово из слогов и делить слово на слоги.

Блок 3. Работа по закреплению неречевых процессов

Данное направление коррекционной работы предполагает:

Раздел 1. Работа по развитию зрительно-пространственных функций;

Раздел 2. Работа по развитию серийной организации движений;

Раздел 3. Работа по развитию программирования, регуляции и контроля деятельности.

Раздел 1. Работа по развитию зрительно-пространственных функций

Целью раздела является развитие зрительно-пространственных функций.

В данном блоке мы предлагаем следующие этапы дифференцированной коррекционной работы исходя из уровня успешности учащегося (Таблица 4).

Таблица 4 - Формы коррекционной работы по развитию зрительно-пространственных функций по уровням успешности учащегося

Уровни успешности	Форма работы
2 уровень успешности	-развитие ориентировки в окружающем

(средний)	пространстве; -развитие ориентировки на плоскости листа; -развитие ориентировки в пространственных признаках изображений и букв;
3 уровень успешности (низкий)	-уточнение представлений детей о схеме собственного тела;
4 уровень успешности (очень низкий)	-развитие ориентировки в окружающем пространстве; -развитие ориентировки на плоскости листа; -развитие ориентировки в пространственных признаках изображений и букв;

На этапе работы по развитию ориентировки в окружающем пространстве нужно уточнить понимание и употребление предложных конструкций, обозначающих пространственные отношения.

Чрезвычайно важно закрепить у детей правильную стратегию сканирования перцептивного поля: сверху вниз, слева направо, так как именно такие направления зрительного слежения характерны для русского чтения.

На данном этапе коррекционной работы мы предлагаем упражнения Р.И. Лалаевой [47], А.Н. Корнева [42], А.В. Семенович [67], Т.В. Ахутиной [5], М.Н. Русецкой, О.А. Величенковой [65] и др.

Данные игры и упражнения направлены на:

- уточнение представлений детей о схеме собственного тела;
- развитие ориентировки в окружающем пространстве;
- развитие ориентировки на плоскости листа;
- развитие ориентировки в пространственных признаках изображений и букв;

Раздел 2. Работа по развитию серийной организации движений

Переработка зрительной информации находится в тесной взаимосвязи с произвольными, последовательными движениями глаз, за которые отвечает такой компонент функциональной системы чтения, как серийная организация движений. Глаз ребёнка, привыкший в дошкольном возрасте совершать при рисовании и рассматривании картинок хаотичные движения, с трудом удерживает книжную строку, читаемое слово, нужную букву и, как следствие, допускаются много ошибок из-за считывания случайно попадающих в поле их зрения букв.

Так же данный компонент функциональной системы чтения отвечает за плавность слияния артикулем при произнесении.

Целью раздела является работа по развитию и закреплению серийной организации движений при переработке зрительной информации и переключаемости артикуляционного аппарата.

В данном блоке мы предлагаем следующие этапы дифференцированной коррекционной работы исходя из уровня успешности учащегося (Таблица 5).

Таблица 5 - Формы коррекционной работы по развитию серийной организации движений по уровням успешности учащегося

Уровни успешности	Форма работы
2 уровень успешности (средний)	-развитие умения удерживать строку взглядом; -развитие умения удерживать порядок следования букв;
3 уровень успешности (низкий)	-формирование произвольных, последовательных движений глаз;
4 уровень успешности (очень низкий)	-закрепление умения плавного переключения артикуляции;

Для достижения поставленной цели мы предложили следующие игры и упражнения направленные на:

- развитие умения удерживать строку взглядом;
- развитие умения удерживать порядок следования букв;
- формирование произвольных, последовательных движений глаз;
- закрепление умения плавного переключения артикуляции;

Исходя из уровня успешности ребенка подбираются игры и упражнения разного уровня сложности

Раздел 3 Развитие и коррекция процессов программирования, регуляции и контроля деятельности

Целью раздела является развитие и коррекция процессов программирования, регуляции и контроля деятельности.

На основании положений Л.С. Выготского об интериоризации психических функций и теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина Н.М. Пылаевой и Т.В. Ахутиной были предложены этапы преодоления регулятивных нарушений у детей [4]. Опираясь на эти данные, мы предлагаем разноуровневые формы работы по этапам преодоления регулятивных нарушений, исходя из уровней успешности учащихся (Таблица 6).

Таблица 6 - Этапы преодоления регулятивных нарушений по уровням успешности учащихся

Уровни успешности	Форма работы
2 уровень успешности (средний)	-совместное выполнение по наглядной программе с переходом к более свернутым формам реализации программ. Роль взрослого максимально сокращена;

	<p>-самостоятельное выполнение действия с возвращением к наглядной программе при трудностях выполнения. Ребенок самостоятельно контролирует действия, но взрослый следит за тем, обращается ли ребенок к наглядной программе при затруднении и напоминает ребенку об этом;</p> <p>-самостоятельное выполнение по внутренней программе или перенос на новый материал.</p>
3 уровень успешности (низкий)	<p>-совместное пошаговое выполнение действия по речевой инструкции взрослого. Контроль</p>
4 уровень успешности (очень низкий)	<p>взрослого;</p> <p>-совместное пошаговое выполнение по наглядной программе. Контроль разделяется между взрослым и ребенком;</p> <p>-совместное выполнение по наглядной программе с переходом к более свернутым формам реализации программ. Роль взрослого сокращена;</p> <p>-самостоятельное выполнение действия с возвращением к наглядной программе при трудностях выполнения. Ребенок самостоятельно контролирует действия, но взрослый следит за тем, обращается ли ребенок к наглядной программе при затруднении и напоминает ребенку об этом;</p> <p>-самостоятельное выполнение по внутренней программе или перенос на новый материал.</p>

Блок 4. Работа над пониманием прочитанного

Целью данного блока является развитие и закрепление умения понимать прочитанный текст.

Задача данного раздела заключается в закреплении умения удерживать в памяти значение прочитанного слова, значение прочитанной фразы, т.е. увеличение промежутка времени между моментом восприятия слова и моментом правильного воспроизведения его значения, увеличение времени его удержания в памяти.

В данном блоке мы предлагаем следующие этапы дифференцированной коррекционной работы исходя из уровня успешности учащегося (Таблица 7).

Таблица 7 - Формы коррекционной работы по уровням успешности учащегося

Уровни успешности	Форма работы
2 уровень успешности (средний)	<ul style="list-style-type: none"> -развитие умения удерживать в памяти значение прочитанного слова; -развитие умения выполнять практическое действие по речевой инструкции; -развитие умения реконструировать текст;
3 уровень успешности (низкий)	<ul style="list-style-type: none"> -развитие умения удерживать в памяти значение прочитанного слова;
4 уровень успешности (очень низкий)	<ul style="list-style-type: none"> -развитие умения сопоставлять прочитанное слово с его значением; -развитие умения выполнять практическое действие по речевой инструкции; -развитие умения реконструировать текст;

Работу над пониманием прочитанного следует проводить на последнем этапе профилактической работы, когда ребенку в полном объеме доступен процесс чтения.

Понимание читаемого текста требует удержания в памяти значения прочитанных слов до конца смыслового отрезка. Зачастую учащиеся успевают забывать значение даже правильно прочитанного слова в процессе последующего чтения других слов. Поэтому они не могут ухватить смысл читаемой фразы.

На этапе развития умения реконструировать текст, проводится работа над лексико-грамматическим оформлением текста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время значительно увеличилось количество школьников, имеющих нарушение процесса чтения. В тоже время возрастает осознание значимости процесса чтения в современных школах.

Именно поэтому процесс нарушения чтения до сих пор остается наиболее спорным объектом.

Анализ исследуемой литературы показал, что у учащихся младших классов с недоразвитием речи отмечаются специфические ошибки чтения, обусловленные имеющимся у данной категории детей нарушением устной речи, отклонением в формировании различных речевых компонентов, а также различных психических функций.

Исходя из существующих в настоящее время подходов, можно подытожить следующее: согласно психолого-педагогическому подходу нарушения чтения рассмотрены как симптомы фонетико-фонематического или общего недоразвития речи, как их отсроченные проявления. Исследования сторонников психолого-педагогического подхода стали отправной точкой в организации логопедической помощи школьникам.

Клинико-педагогический подход обосновал возможность включения в коррекционный процесс методов психолингвистики, нейропсихологии, психофизиологии, патопсихологии.

Нейропсихологический подход позволил обнаружить закономерные связи нарушений чтения с особенностями других психических функций.

Сложность структуры чтения говорит о том, что его психофизиологическая основа обеспечивается целым комплексом совместно работающих структур мозга. Следовательно, при диагностике и при

коррекции процесса чтения следует учитывать, как влияние речевых функций, так и влияние высших психических функций.

Чтение в процессе своего формирования проходит ряд качественных этапов, каждый из которых тесно с предыдущим и последующим.

Т.Г. Егоров выделяет четыре ступени формирования навыка чтения, характеризующиеся качественными особенностями, определенной психологической структурой, своими трудностями, задачами и приемами овладения.

Существуют различные классификации дислексии. Классификация Р.И. Лалаевой строится с учетом нарушенных операций процесса чтения. В основе классификации Р. Беккер лежит не патогенез дислексии, а скорее степень проявления нарушений чтения. О.А. Токарева рассматривает нарушения письменной речи в зависимости от того, какой из анализаторов первично нарушен. М.Е. Хватцев считает, что у детей наблюдаются лишь фонематические и оптические дислексии.

Подробный анализ всех трех серий констатирующего эксперимента показал, что у учащихся 2 класса общеобразовательной школы имеется низкий уровень скорости чтения, осознанности прочитанного и низкий уровень неречевых функций, входящих в функциональную систему процесса чтения. Наиболее сохранными оказались речевые функции, т.к. в дошкольном периоде учащиеся либо имели норму развития, либо проходили коррекционную работу в логопедических группах. Однако при сравнении двух групп учащихся группа с ОНР в анамнезе имела наиболее низкие результаты по развитию фонематического восприятия, слоговой структуры и анализа и синтеза. На наш взгляд, это является результатом, прежде всего, недостаточно автоматизированными и закрепленными в дошкольном возрасте речевыми компонентами (слоговая структура слова, фонематическое восприятие, звуковой анализ и синтез), а так же недостаточной сформированностью неречевых функций (серийная

организация движений, зрительно-пространственная информация, внимание и контроль деятельности).

По данным Т.В. Ахутиной, Л.С. Цветковой, А.В. Семенович процесс чтения может быть нарушен при недостаточной сформированности любого из функциональных компонентов [4,66,59]. Исходя из этого, мы связали ошибки чтения учащихся именно с низким уровнем неречевых функций, таких как серийная организация движений, внимание и контроль деятельности, а так же нарушение зрительно-пространственной информации.

В чтении учащихся трудности серийной организации движений проявляются в глагодвигательном, и в артикуляционном плане. Это приводит как к ошибкам, вызванным нарушением зрительного слежения, так и к артикуляционным ошибкам - реверсиям, пропускам, персеверациям и антиципациям букв и слогов. При недостаточности серийной организации речи у детей имеют место нарушения слоговой структуры слова. Трудности построения развернутого рассказа у детей с недостаточностью серийной организации движений являются наиболее стойкими, что сказывается на изложении событий в виде непоследовательности, пропусков значимых фрагментов.

Так же данные виды ошибок могут быть объяснены регуляторными трудностями. К регуляторным трудностям следует отнести и замедленный темп чтения, несоответствующий читательскому стажу тип чтения, трудности понимания прочитанного. Явлениями недостаточного контроля можно объяснить и наличие у ребенка ошибок угадывающего чтения.

При низком уровне переработки зрительно-пространственной информации преобладающими ошибками чтения учащихся являются смешения букв, обозначающих сходные по акустико-артикуляционным признакам звуки: парные звонкие и глухие, свистящие и шипящие, аффрикаты и их компоненты. Основой данных ошибок является недостаточная сформированность фонематического восприятия.

Распространенными ошибками в чтении являются пропуски букв, связанные с нарушением определения последовательности и количества звуков в слове, то есть фонематического анализа и синтеза [4,59,66]. К ошибкам чтения, характерным для детей этой группы, можно отнести и аграмматизмы. Кроме того, отмечается замедленное овладение звуко-буквенными отношениями, низкий темп чтения, проблемы понимания прочитанного.

К ошибкам чтения учащихся при правополушарных гностических трудностях можно отнести ошибки, связанные с трудностями переработки зрительно-пространственной информации: смешения зрительно похожих букв в чтении. У данной группы школьников имеются перестановки букв в чтении, связанные с правополушарными трудностями воспроизведения порядка стимулов. Несформированность целостной стратегии восприятия, которая обеспечивается правым полушарием, приводит к нарушениям выделения целостного образа слова, вследствие чего возникают ошибки обозначения границ слов.

Зрительно-пространственные трудности приводят к несформированности зрительно-моторных координаций. Дети не могут соотнести движение с вертикальными и горизонтальными координатами.

Проведя анализ результатов констатирующего эксперимента нами были получены данные о необходимости проведения пропедевтической работы. На основе этих данных нами были составлены методические рекомендации по пропедевтике проблем формирования навыков чтения у младших школьников с ОНР II уровня в анамнезе на начальном этапе школьного обучения. Используя наши методические рекомендации, участники образовательного процесса смогут начать работу по устранению проблем, связанных с недостаточной автоматизацией и закреплению процессов коррекции в дошкольном периоде при поступлении ребенка в школу, для предотвращения возникновения дальнейших нарушений.

Таким образом, мы считаем, что цель нашей работы достигнута, поставленные нами задачи выполнены, наша гипотеза подтверждена.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алтухова, Т.А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи: дис. ... канд. пед. наук / Т.А. Алтухова. - М., 1995. - 234 с.
2. Ананьев, Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б.Г.Ананьев // Известия АПН РСФСР. - Вып.70, 1955. - С.104-149.
3. Андреев, Е.А. К вопросу о функциях движений глаз в процессе зрительного восприятия / Е.А. Андреев, Н.Ю. Вергилес, Б.Ф. Ломов. - Вопросы психологии. - 1972. - № 1.
4. Ахутина, Т.В., Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. - СПб., 2008.
5. Ахутина, Т.В. Нейропсихологический подход к изучению трудностей письма и чтения // Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения: Материалы II международной конференции Российской ассоциации дислексии / Т.В. Ахутина.–М.: Издательство Московского социально-гуманитарного института, 2006. - С.14-23.
6. Ахутина, Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / под общей ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. - М.: В. Секачев, 2008. – 128 с.
7. Бабина Г.В. Трудности смысловой обработки текста при чтении учащимися с нарушениями речи / Г.В. Бабина, Г.Н. Васильева. Итоги и

перспективы: Материалы I Международной конференции Российской ассоциации дислексии. - М.: Изд-во Московского социально-гуманитарного института, 2004. - С.39-46.

8 Балонов, Л.Я. Слух и речь доминантного и недоминантного полушарий / Л.Я. Балонов, В.Л. Деглин. - Л., 1976.

9 Безруких, М.М. Формирование навыков чтения и письма в процессе обучения детей / М.М. Безруких. - СПб. :«Академия», 2004. - 157 с.

10 Брудный А.А. Понимание как компонент психологии чтения / А.А.Брудный // Проблемы психологии и социологии чтения. - М., 1986. - С.162-171.

11 Васильева Г.Н. Особенности встречного порождения высказывания в процессе чтения текста учащимися с нарушениями речи / Г.Н. Васильева. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник. - М.: «Прометей» МПГУ, 2005. - С.189-192.

12 Ветвицкий, В.Г. Современное русское письмо / В.Г. Ветвицкий, В.Ф. Иванова, А.И. Моисеева - М., 1974.

13 Вахтеров, В. П. Избранные педагогические сочинения / Отв. ред. М. Н. Скаткин; М. : Педагогика, 1987. - 400 с.

14 Волкова, Л.С. Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. - 680 с.

15 Волкова, Л.С. Хрестоматия по логопедии. Том II. Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений в 2 тт. Т. II / Под ред Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова.- М: гуманит. изд. Центр

16 Воронова, А. П. Состояние психических функций и процессов у детей с общим недоразвитием речи / А.П. Воронова. - Методы изучения и преодоления речевых расстройств. - СПб.: Образование, 1994.

- 17 Выготский, Л.С. Мышление и речь. - М., 2008. - 352 с.
- 18 Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. - Исследования мышления в советской психологии. М., 1966 // Введение в психологию. - М., 1976.
- 19 Глезер, В.Д. Механизмы опознания зрительных образов. - Л., 1966.
- 20 Дмитриева, О.А. Оптико - мнестические и речевые составляющие процесса чтения как предмет изучения нейропсихологии, лингвистики и психолингвистики «Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева» № 4, 2014. - 117 с.
- 21 Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения. - Спб., 2006. - 264 с.
- 22 Егоров, Т.Г. Психология ошибок чтения на разных ступенях обучения / Т.Г. Егоров // Известия АПН РСФСР, 1945. Вып. 1. - С.89-124.
- 23 Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. - М., 2015.
- 24 Зиндер, Л.Р. Очерк общей теории письма / АН СССР, Науч. совет по теории сов. языкознания, Ин-т языкознания. - Л., 1987.
- 25 Зислина, Н.Н. Нейрофизиологические механизмы нарушения зрительного восприятия у детей и подростков. - М.: Педагогика, 1987.
- 26 Иваненко, С.Ф. Формирование навыков чтения при тяжелых нарушениях речи: Книга для логопеда. - М.: Просвещение, 1987.
- 27 Иншакова, А.Г. Динамика овладения технической и смысловой сторонами чтения школьниками с дислексией / А.Г. Иншакова // Аспирантские тетради. - 2008, № 38 (82). - С.64-69.
- 28 Иншакова, А.Г. Инновационный подход в изучении дислексии у младших школьников / А.Г. Иншакова, Г.В. Бабина, О.Б. Иншакова //

Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ. Под ред. О.Б. Иншаковой. - М.: В. Секачев, НИИ Школьной технологии, 2008. - С.40-52.

29 Иншакова, А.Г. Различные типы дислексии и их взаимосвязь с нарушениями речевого развития у младших школьников / А.Г. Иншакова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, Т.14. - Кострома, 2008. - № 2. - С.190-196.

30 Иншакова, О.Б. Некоторые приёмы коррекции специфических ошибок чтения и письма / О.Б.Иншакова. Принципы и методы коррекции нарушений речи. - СПб., 1997. - С.75-82.

31 Иншакова, О.Б. Стратегия обработки зрительной информации у детей с нарушениями письма и чтения // О.Б.Иншакова, О.В.Левашов, М.Н. Русецкая. Актуальные проблемы логопатологии: исследование и коррекция. Отв. Ред. Г.А.Волкова. - СПб.: Ассоциация логопатологов Санкт-Петербурга и области, 2001. - С.159-166.

32 Иншакова, О.Б. Основные теоретические представления о природе дислексии / О.Б.Иншакова. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник. - М.: «Прометей» МПГУ, 2005. - С.264-271.

33 Иншакова, О.Б. Роль повторов в чтении первоклассников / О.Б.Иншакова. Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения: Материалы II международной конференции Российской ассоциации дислексии. - М.: Изд-во Моск.соц-гуманит ин-та, 2006. - С.41-43.

34 Иншакова, О.Б. Взаимосвязь различных типов дислексии с нарушениями зрительного и речевого развития школьников / О.Б.Иншакова, А.Г. Суханова, Л.И. Шашкина. Вариативные стратегии сопровождения учащихся с нарушениями письма и чтения: материалы IV конф. Рос. Ассоциации дислексии. - М.: РДА, МГПУ, УРАО, ИКП, 2009. - С.64-69.

35 Истрин, В.А. Возникновение и развитие письма. - М., 1995.

36 Каше, Г.А. Предупреждение нарушений чтения и письма у детей с недостатками произношения / Г.А. Каше. Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Просвещение, 1966. - С.105-129.

37 Каше, Г.А. Предупреждение нарушений письма и чтения у детей / Г.А. Каше. Основы теории и практики логопедии. Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Просвещение, 1967. - С.213-228.

38 Киселёва, В.С. Специфика зрительного запоминания детей с трудностями обучения чтению / В.С. Киселёва / Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ. Под ред. О. Б. Иншаковой. - М.: В. Секачев, НИИ Школьной технологии, 2008. - С.53-63.

39 Козырева, О.А. Комплексное медико-социальное и психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в процессе инклюзии: учебное пособие // под ред. О.А. Козыревой; Красноярск. Гос. Пед. Ун-т им. В.П. Астафьева. - Красноярск, 2015.-240 с.

40 Козырева, О.А. Особенности навыка осознанного чтения учащихся 4-х классов с нарушением интеллекта: монография // О.А. Козырева, С.В. Эйдукене - Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. - Красноярск, 2016.-156 с.

41 Корнев, А.Н. О возрастной динамике дислексии и прогнозе ее компенсации / А.Н. Корнев. Изучение и коррекция речевых расстройств. - Л.: Изд-во ЛГПИ им. А.И.Герцена,1986.-С.96-101.

42 Корнев, А.Н. Нарушение чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. - Спб.: Речь, 2003. - 330 с.

43 Корнев, А.Н. Дислексия и ее двойники: критерии дифференциации / А.Н. Корнев. Итоги и перспективы: Материалы I Международной конференции Российской ассоциации дислексии. - М.: Изд-во Москв.соц-гуманит. ин-та, 2004. - С.117-125.

44 Кузовкова, Т.Н. Специфика овладения чтением детьми с дислексией на начальном этапе обучения навыку/Т.Н. Кузовкова / Организация логопедической помощи: теория и практика: материалы заочной всероссийской научно-практической конференции (19 мая 2008 г.). - П.: Перм. Гос. Пед. ун-т., 2008. - С.79-84.

45 Кравков, С. В. Глаз и его работа. - М.; Л.: Наука, 1950.

46 Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И.Лалаева, Л.В.Венедиктова. - Учебно-методическое пособие. - СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2003.- 224 с.

47 Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева. - Ростов н/Д.: «Феникс», Спб: «Союз», - 2004. (Серия «Коррекционная педагогика»).

48 Левашов, О.В. Нарушения зрительного восприятия при дислексии. Новые экспериментальные данные / О.В.Левашов, О.Б.Иншакова. Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: Материалы I Международной конференции Российской ассоциации дислексии. - М.: Изд-во Московского социально-гуманитарного института, 2004. - С.157-166.

49 Левина Р.Е. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушением чтения и письма // Логопедическая работа в школе / Под ред. Р.Е. Левиной/Р.Е. Левина. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. - С.3-17.

50 Левина Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей. (Алексия и аграфия) / Р.Е. Левина. - М.: Учпедгиз, 1940. - 72 с.

51 Леонтьев, А.А. Психология обучения чтению/А.А. Леонтьев // Начальная школа.: плюс-минус. - 1999. - № 10. - С.9-13.

52 Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма // Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. - М, 2002. - 352 с

- 53 Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. - М., 2002
- 54 Львов, М.Р. Правописание в начальных классах. - М., 1998.
- 55 Любимов, В. В. Глазодвигательные аспекты зрительного восприятия движения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. - М., 1978.
- 56 Мамаева, А.В. Обследование младших школьников: метод. Рекомендации под ред. А.В. Мамаевой, И.Н. Рейм, Е.В. Насонова и др.; Краснояр.гос.пед.уе-т им. В.П. Астафьева. - Красноярск, 2015.- 118 с.
- 57 Микадзе, Ю.В. Нейропсихологическая диагностика способности к обучению // Вестн. Моск.ун-та. Серия 14: Психология. - 1996.-№2.-С.46-50.
- 58 Мошкова, О.М. Взаимосвязь нарушений чтения со стратегией зрительного поиска у младших школьников / О. М. Мошкова, О. Б. Иншакова. Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ. Под ред. О. Б. Иншаковой. - М.: В. Секачев, НИИ Школьной технологии, 2008. - С.83-94.
- 59 Оморокова, М.И. Основы обучения чтению младших школьников: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / М.И. Оморокова. - М.: Вентана-Граф, 2005. - 128 с.
- 60 Пережигина, Н.В. Нейропсихологические синдромы дислексии у младших школьников и их коррекция / Н.В.Пережигина // Школа здоровья. - 2002. - №4. – С.28-35.
- 61 Пронин, К. Рассказ «Золотой подснежник»/К. Пронин [Электронныйресурс]. URL: http://pedsovet.su/chtenie/technika_chtenia_2klass
- 62 Русецкая, М.Н. Взаимосвязь дислексии с нарушениями устной речи и зрительных функций у младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук/М.Н. Русецкая. - М., 2003. - 166 с.

63 Русецкая, М.Н. Дефицит зрительных функций у младших школьников с дислексией / М.Н. Русецкая. Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: Материалы I Международной конференции Российской ассоциации дислексии. - М.: Изд-во Московского социально-гуманитарного. института, 2004. - С.214-226.

64 Русецкая, М.Н. Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.03 / М.Н. Русецкая; [Место защиты: Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования]. - Москва, 2009. - 288 с.: ил. РГБ ОД, 71 10-13/107

65 Русецкая, М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников // М.Н. Русецкая, О.А. Величенкова. - М.: Национальный книжный центр, 2015. - 320 с.

66 Симерницкая, Э.Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе. - М., 1985.

67 Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. - М., 2007.

68 Смирнова, И.А. Логопедический альбом для обследования фонетико-фонематической системы речи. Наглядно-методическое пособие. - СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2016. - 54 с.

69 Спирова, Л.Ф. Недостатки чтения у детей и пути их преодоления / Недостатки речи у учащихся начальных классов. - М.: Изд-во Просвещение, 1965. - С.67-84.

70 Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков / О.А. Токарева. - М.: Изд-во МГПИ им. В.И.Ленина, 1969. - С.39-45.

- 71 Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: метод.пособие // Т.А. Фотекова.-2-е изд.-М.: Айрис-пресс, 2007.- 96с .- (Библиотека логопеда практика).
- 72 Хватцев М. Е. Логопедия. - М., 1959, 385 с.
- 73 Хомская, Е.Д. Нейропсихология: 4-е изд. / Е.Д.Хомская. - СПб.: Питер, 2006. - 496 с.
- 74 Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова. - М.: Юристъ, 2000.
- 75 Щерба, Л.В. Теория русского письма / Отв.ред. Л.Р. Зиндер. - Л., 1983.
- 76 Чаплина, В.В. Рассказ «Куница» / В. В. Чаплина [Электронный ресурс]. URL: http://pedsovet.su/chtenie/technika_chtenia_2klass
- 77 Чиркина, Г.В. Состояние теории и практики устранения нарушений письма и чтения у детей / Г.В. Чиркина // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: Материалы I Международной конференции Российской ассоциации дислексии. - М.: Изд-во Московского социально-гуманитарного. института, 2004. - С.8-13.
- 78 Эльконин, Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Под ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежной. - М., 1998.
- 79 Эльконин, Д.Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. - 1956. № 5. - С.38-54.
- 80 Эльконин Д.Б. Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению / Д.Б. Эльконин. - Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников.-М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. - 50 с.
- 81 Ястребова, А.В. Обучаем писать и читать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова. - М., 2007.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

п/н	ФИ	Заключение на момент поступления в ДОУ
1	Дима Т.	ОНР II ур., дизартрия
2	Катя Е.	ОНР II ур., дизартрия
3	Ваня В.	ОНР II ур., моторн. алалия
4	Галя Х.	ОНР II ур., дизартрия
5	Марина Л.	ОНР II ур., дизартрия
6	Оксана Б.	ОНР II ур., дизартрия
7	Петр Н.	ОНР II ур., моторн. алалия
8	Павел Н.	ОНР II ур., дизартрия
9	Саша Е.	ОНР II ур., моторн. алалия
10	Алла К.	ОНР II ур., дизартрия
11	Эмиль С.	ОНР II ур., моторн. алалия
12	Паша К.	ОНР II ур., дизартрия
13	Оксана В.	ОНР II ур., моторн. алалия
14	Светлана К.	ОНР II ур., дизартрия

Приложение 2

Протокол логопедического обследования учащихся 2 классов
 общеобразовательной школы

Фамилия, имя _____

Дата рождения _____ Школа _____ класс _____

Родной язык _____ На каком языке говорят в семье _____

Дата обследования _____

I серия. Изучение процесса чтения

Инструкция: «Прочитай небольшой рассказ внимательно, читай, пока я тебя не остановлю. Если текст закончится, начинай читать сначала».

Слова / Фиксирование ошибок				Баллы

Критерии оценки правильности чтения:

5 баллов - текст прочитан верно, либо было допущено не более трех ошибок с их самостоятельной коррекцией;

2,5 балла - при чтении в тексте допущено 2-4 ошибки без самостоятельной коррекции;

1 балл - при чтении в тексте допущено 5-6 ошибок без самостоятельной коррекции;

0 баллов - при чтении в тексте допущено более 7 ошибок без самостоятельной коррекции;

Критерии оценки за скорость чтения:

5 баллов - более 55 слов;

2,5 балла - 40-55 слов;

1 балл - 25 - 39 слов;

0 баллов - меньше 25 слов;

Инструкция: «Прочитай текст еще раз и приготовься пересказать»

Критерии оценки пересказа текста:

Критерий смысловой целостности

5 баллов - Воспроизведены все основные смысловые звенья;

2,5 балла - смысловые звенья воспроизведены с незначительными сокращениями;

1 балл - пересказ неполный, имеются значительные сокращения, или искажения смысла;

0 баллов - пересказ затруднен;

Критерий лексико-грамматического оформления высказывания

5 баллов - пересказ составлен без нарушения лексико-грамматических норм;

2,5 балла - пересказ не содержит аграмматизмов, но наблюдается поиск слов, отдельные близкие словесные замены;

1 балл - отмечаются аграмматизмы, повторы, неадекватные словесные замены, неадекватное использование слов, необходимость наводящих вопросов, грубые искажения звукового состава слова;

0 баллов - пересказ затруднен;

Критерий самостоятельности выполнения

5 баллов - самостоятельный пересказ после первого предъявления;

2,5 балла - пересказ после минимальной помощи (1-2 вопроса) или после повторного прочтения;

1 балл - пересказ по вопросам;

0 баллов - пересказ затруднен;

Критерии оценки	Баллы
Критерий правильности чтения	
Критерий скорости чтения	
Критерий смысловой целостности	
Критерий лексико-грамматического оформления высказывания	
Критерий самостоятельности выполнения	

II серия. Изучение речевых функций

1. Исследование фонематического восприятия

а) Повторение серии слогов

Инструкция: «Слушай внимательно и повтори за мной как можно точнее»

Вначале предъявляется первый член пары, затем второй. Оценивается воспроизведение пробы в целом. Слоги предъявляются до первого воспроизведения.

Слоги/Фиксирование ошибок				Баллы
ба-па-па-ба	за-са-са-за	ща-ча-ча-ща	га-гя-гя-га	
га-ка-ка-га	са-ша-ша-са	ся-ща-ща-ся	ча-тя-тя-ча	
та-да-да-та	са-ца-ца-са	ра-ла-ра-ла	за-зя-за-зя	
жа-ша-ша-жа	ба-бя-бя-ба	па-пя-па-пя	да-дя-дя-да	
ща-ша-ша-ща				

б) Повторение слов синонимов

Слова/Фиксирование ошибок				Баллы
почка-бочка	читать-считать	баран-варан	нос-ночь	
кора-гора	трава-дрова	шить-жить	мишка-мышка	
рак-лак	лодка-водка	кочка-кошка	роза-рожа	
свет-цвет	сор-соль	вечер-ветер	лук-люк	
пил-бил	суп-зуб	миска-мишка		
сова-софа	тело-дело	сыр-жир		
жарить-жалить	галька-гайка	плюс-плющ		

в) Показ картинок со словами-квазиомонимами.

Инструкция: «Покажи где и повтори...»

Слова/Фиксирование ошибок				Баллы

Критерии оценки

1 балл – точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления;

0,5 балла – один из членов пары воспроизводится правильно, второе с неверным звуком;

0,25 балла – неточное воспроизведение обоих членов пары;

0 баллов – полная невозможность воспроизведения пробы;

2. Исследование звуко-слоговой структуры слова

Инструкция: «Повтори за мной слова и фразы в том же темпе»

Картофель, Чистильщик, Государство, Электричка, Разведчики,
Сковородка, Простокваша, Экскаваторщик, Милиционер,
Велосипедист.

Полицейский регулирует движение

Экскурсовод проводит экскурсию

Фотограф фотографирует детей

Мотоциклист едет на мотоцикле

Слова/Фиксирование ошибок				Баллы
Фразы/Фиксирование ошибок				Баллы

Критерии оценки:

1 балл - точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления;

0,5 балла - замедленное, послоговое воспроизведение;

0,25 балла - искажение звуко-слоговой структуры слов;

0 баллов - полная невозможность воспроизведения;

3. Исследование навыков языкового анализа и синтеза

Инструкция: «подумай и ответь на мои вопросы».

1. Сколько слов в предложении «Машина стояла около калитки»?
2. Какое третье слово в этом предложении?
3. Сколько слогов в слове «крот»?
4. Сколько слогов в слове «мышка»?
5. Какой третий слог в слове «машинка»?
6. Назови гласные звуки в слове «машина»?

7. Назови согласные звуки в слове «машина»?
8. Сколько звуков в слове «краски»?
9. Сколько звуков в слове «шапка»?
10. Какой второй звук в слове «краски»?
11. Какой звук стоит после (с) в слове «краски»?
12. Сколько звуков в слове «картина»?
13. Какой первый звук в слове «картина»?
14. Какой четвертый звук в слове «картина»?
15. Какой звук после (К) в слове «картина»?

Вопрос № / Фиксирование ошибок				Баллы

Критерии оценки:

1 балл - правильный ответ с первой попытки;

0,5 балла - правильный ответ со второй попытки

0,25 балла - правильный ответ с третьей попытки;

0 баллов - неверный ответ с третьей попытки;

4. Исследование навыка словоизменения

а) Образование существительных множественного числа в именительном и родительном падежах

Инструкция: «Назови эти предметы на картинках по образцу».

Образец: один - дом, а если их много, то это-дома:

Один - стол, а много - это.....Один - стул, а много - это.....

Одно - окно, а много - это....Одна - звезда, а много - это....

Одно - ухо, а много - это....

Слово / Фиксирование ошибок				Баллы

Образец: один - дом, а много чего? - домов:

Один - стол, а много чего? - ...Один - стул, а много чего? -...

Одно - окно, а много чего? - ...Одна - звезда, а много чего? -...

Одно - ухо, а много чего? -...

Слово / Фиксирование ошибок				Баллы

б) Согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах.

Инструкция: «Вставь пропущенное словосочетание в правильной форме»

Новая машина

Папа в магазине увидел

У папы не было такой

Папа сел в

Папа подошел к.....

Папа мечтал о.....

Слово / Фиксирование ошибок				Баллы

Красивое платье

Тамара в магазине увидела.....

У Тамары не было такого.....

Тамара мечтала о

Дома Тамара примерила.....

Приколола большую брошь к.....

Тамара была очень довольна новым.....

Слово / Фиксирование ошибок				Баллы

в) Согласование существительных с числительным

Инструкция: «Сколько предметов изображено на каждом рисунке»

Цыпленок - два.....пять.....Зеркало - два.....пять.....

Кольцо - два.....пять.....Пень - два.....пять.....

Слово / Фиксирование ошибок				Баллы

Критерии оценки:

1 балл - правильная форма;

0,5 балла - самокоррекция или коррекция после стимулирующей помощи;

0,25 балла - форма образована неверно;

0 баллов - невыполнение;

5. Исследование навыка словообразования

а) Образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов

Стол - дерево -

Лужа -Зеркало -

Перо -Гнездо -

Слово / Фиксирование ошибок				Баллы

б) Образование относительных прилагательных

Инструкция: «Назови слова по образцу». Образец: кукла из бумаги – бумажная.

Шляпа из соломы - Варенье из вишни -

Варенье из яблок - Кисель из клюквы -

Горка из льда - Салат из моркови -

Суп из грибов - Варенье из сливы -

Варенье из малины - Сумка из кожи -

Слово / Фиксирование ошибок				Баллы

в) Образование качественных прилагательных

Инструкция: «Назови слова по образцу». *Образец:* лису за хитрость называют хитрой.

Волка за жадность называют.....

Зайца за трусость называют.....

Медведя за силу называют.....

Льва за смелость называют.....

Слово / Фиксирование ошибок				Баллы

Образец: если днем жара, то день - жаркий.

Если днем мороз, то день -Если днем солнце, то день -

Если днем снег, то день -Если днем дождь, то день -

Если днем ветер, то день -Если днем холод, то день -

Слово / Фиксирование ошибок				Баллы

г) Образование притяжательных прилагательных

Инструкция: «Назови слова по образцу». *Образец:* у собаки лапа - собачья.

У кошки лапа -У медведя лапа -

У волка лапа -У льва лапа -

У лисы лапа -У зайца лапа -

У белки лапа -Гнездо орла -гнездо

Клюв птицы -клюв

Ружье охотника -ружье

Слово / Фиксирование ошибок				Баллы

Критерии оценки:

1 балл - правильная форма;

0,5 балла - самокоррекция или коррекция после стимулирующей помощи;

0,25 балла - форма образована неверно;

0 баллов - невыполнение;

III серия. Изучение состояния компонентов функциональной системы
чтения

Исследование серийной организации движений и действий
«Графическая проба»

Инструкция: «Срисуй этот узор, не отрывая ручки от бумаги, пока я тебя не остановлю»

Высота образца 1 см на нелинованной бумаге.



Критерии оценки:

5 баллов - ребенок правильно за отведенное время воспроизвел рисунок.

2,5 балла - ребенок воспроизвел рисунок, но допустил 1-2 ошибки.

1 балл - ребенок воспроизвел рисунок, но допустил 3-4 ошибки.

0 баллов - ребенок воспроизвел рисунок с 5 и более ошибками, или не смог правильно воспроизвести рисунок.

Методика для изучения уровня внимания и самоконтроля «Исправь текст»

Инструкция: «Прочитай этот текст. Проверь его. Если найдешь в нем ошибки (в том числе и смысловые), исправь их карандашом или ручкой»

Критерии оценки:

Подсчитывается количество пропущенных ошибок:

5 баллов - ребенок при чтении текста пропустил 1-2 ошибки;

2,5 балла - ребенок при чтении текста пропустил 3-4 ошибки;

1 балл - ребенок при чтении текста пропустил 5-6 ошибок;

0 баллов - ребенок при чтении текста пропустил более 6 ошибок;

Исследование слухоречевой памяти

Проба 1. На запоминание двух групп по три слова

Инструкция: «Повтори за мной слова: холод, цветок, книга»

После этого предъявляется вторая группа слов: «слон, вода, пол». Затем спрашиваем у ребенка: «Какие слова были в первой группе», «Какие слова были во второй группе». При ошибках процедура повторяется до пяти раз.

Ошибки: количество повторений, звуковые ошибки, нарушен порядок воспроизведения слов, воспроизведение одного и того же слова в обеих группах.

1 группа	2 группа	Повтор 1 группы	Повтор 2 группы	Баллы

Проба 2. На запоминание пяти слов. Слова: дом, кот, лес, ночь, звон.

Инструкция: «Повтори слова в том же порядке». При ошибках процедура повторяется до пяти раз.

Слово/Фиксирование ошибок	Баллы

Проба 3.

Инструкция: «Вспомни слова первой группы», затем «Вспомни слова второй группы», затем «Вспомни пять слов из третьей группы»

1 группа	2 группа	3 группа	Баллы

Критерии оценки каждой пробы

5 баллов - ребенок правильно воспроизвел слова.

2,5 балла - ребенок воспроизвел слова с 1-2 ошибками.

1 балла - ребенок воспроизвел слова с 3-4 ошибками.

0 баллов - ребенок не смог воспроизвести слова или допустил 5 и более ошибок.

Исследование обработки зрительной информации

Инструкция: «Какие буквы здесь написаны»

Проба 1. Ребенку показывают частично перекрывающиеся друг друга буквы.

Проба 2. Ребенку показывают зашумленные изображения.

Проба 3. Ребенку показывают недописанные буквы.

Критерии оценки каждой пробы

5 баллов - ребенок правильно назвал буквы.

2,5 балла - ребенок назвал буквы с 1-2 ошибками.

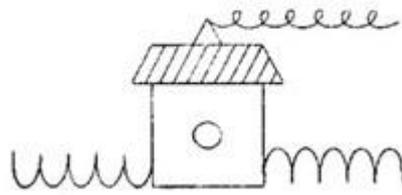
1 балла - ребенок назвал буквы с 3-4 ошибками.

0 баллов - ребенок не смог назвать буквы или допустил 5 и более ошибок.

Исследование обработки зрительно-пространственной информации

Методика «Домик» Н.Н. Гуткиной.

Инструкция: «Перед тобой лежит лист бумаги и карандаш. На этом листе я прошу тебя нарисовать точно такую картинку, которую ты видишь на этом рисунке (перед испытуемым кладут листок с «Домиком») Не торопись, будь внимательным, постарайся, как чтобы твой рисунок был точно такой же, как этот на образце. Если ты что-то не так нарисуешь, то стирать резинкой или пальцем ничего нельзя, а надо поверх неправильного или рядом нарисовать правильно. Тебе понятно задание? Тогда приступай».



Критерии оценки

- 5 баллов - ребенок правильно воспроизвел рисунок.
- 2,5 балла - ребенок воспроизвел рисунок с 1-2 ошибками.
- 1 балла - ребенок воспроизвел рисунок с 3-4 ошибками.
- 0 баллов - ребенок не смог воспроизвести рисунок или допустил 5 и более ошибок.

Заключение

1. Нарушение (-я) устной речи (вид, форма, степень выраженности)

.....
.....
.....

2. Нарушение чтения (дислексия) или затруднения процесса его формирования (степень выраженности, вид или сочетание видов дислексии)

.....
.....
.....

3. Нарушение неречевых функций или затруднения процесса их формирования

.....
.....
.....

Дата окончания обследования:

Подпись:

Текст 1 для проверки техники чтения

«Куница»

Живет в густом лесу небольшой хищный зверек – куница. Ростом куница меньше кошки. Она очень проворна и так хорошо лазает по деревьям, что даже ловкая белка не всегда от нее убежит. Охотится куница за мышами и другими мелкими зверушками. А наступит лето, поспеют в лесу ягоды – куница и ими будет лакомиться.

(51 слово. В. Чаплина)

Текст 2 для проверки техники чтения

«Золотой подснежник»

После холодной, суровой зимы все ждут весну. Кто открывает весну?

Весну цветов открывает ранний первенец — мать-и-мачеха. Этот золотой подснежник растёт на солнечных глинистых склонах. Мать-и-мачеха распускается раньше всех трав — до выставки ульев, до вылета первых пчёл, до ледохода. Цветёт этот чудесный цветок около двух месяцев.

(51 слово. К. Пронин)

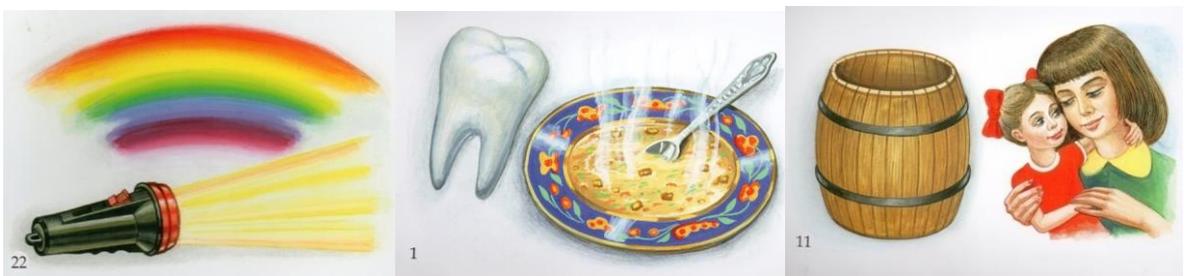
Приложение 4

Мониторинг чтения учащихся 2-х классов

п/н	Ф.И.О.	Класс	Способ чтения			Скорость чтения	Ошибки чтения											
			Вторая ступень	Третья ступень	Четвертая ступень		Чтение окончаний	Пост. ударения	Проп. букв и слог.	Смеш. опт. сходн. букв	Перест. букв и слог.	Добавление звуков	обознач. Гран. предлож.	Смеш. согл. зв.	Смеш. гл. зв	Смеш. по тв/мягк. согл.	Аграмматизмы	
1	Дима Т.	2		+		36	+	+							+		+	
2	Катя Е.	2		+		35	+	+				+				+		
3	Ваня В.	2	+			27			+					+	+		+	
4	Галя Х.	2		+		44	+	+		+								+
5	Марина Л.	2		+		38	+					+		+	+			
6	Оксана Б.	2	+			30						+	+			+	+	
7	Петр Н.	2		+		38	+		+			+				+		
8	Павел Н.	2		+		39	+											+
9	Саша Е.	2		+		35			+	+	+				+		+	
10	Алла К.	2		+		47	+		+					+		+		
11	Эмиль С.	2		+		31	+	+	+									+
12	Паша К.	2		+		32	+					+		+	+		+	
13	Оксана В.	2	+			30			+			+	+			+		
14	Светлана К.	2		+		37		+							+		+	
15	Влад С.	2			+	58						+						+
16	Саша М.	2		+		39			+				+					
17	Митя Л.	2		+		43	+	+								+		
18	Алия А.	2			+	55							+					
19	Дима К.	2		+		38	+							+				
20	Ксения К.	2			+	57	+	+							+			
21	Витя М.	2			+	56			+									
22	Катя Б.	2		+		46	+											
23	Ваня М.	2		+		45						+				+		

24	Костя В.	2		+		39	+						+				
25	Ярослав К.	2		+		47					+						
26	Арина К.	2		+		47	+	+								+	
27	Арсений Х.	2		+		44		+									
28	Кирилл М.	2		+		46	+				+			+			

Приложение 5
Серия II. Раздел 1. Вариант В.



Приложение 6
Серия II. Раздел 4. Вариант а.





Текст 3 для диагностики внимания и самоконтроля

Стары лебеди склонили перед ним гордые шеи. Взрослые и дети толпились на берегу. Внизу над ними расстилалась ледяная пустыня. В отфет я кивал ему рукой. Солнце дохотило до верхушек деревьев и тряталось за ними. Сорняки живучи и плодовиты. Я уже заснул, когда кто-то окликнул меня. На столе лежала карта на шего города. Самолет сюда, чтобы помочь людям. Скоро удалось мне на машине.

11 12 13 14 15
 16 17 18 19 20
 21 22 23 24
 25 26 27 28

29 30 31

32 33 34

35 36 37

38 39 40 41 42 43
 44 45 46 47 48 49
 50 51 52 53 54 55
 56 57 58 59 60 61
 62 63 64 65 66 67

68 69 70 71 72

73 74 75 76 77

78 79 80 81 82

83 84 85 86 87 88
 89 90 91 92 93 94
 95 96 97 98 99 100
 101 102 103 104 105 106

107 108 109 110 111

112 113 114 115 116

117 118 119 120 121

Приложение 9
Таблица 1

Результаты количественного анализа выполнения заданий I серии

п/н	Ф.И.О.	I серия					I серия
		Прав. чтения	скорость чтения	осознанность прочитанного			
				Смыслов. целостность	лексико-грамм. оформл.	Самостоят.	
1	Дима Т.	2,5	1	2,5	2,5	5	13,5
2	Катя Е.	2,5	1	2,5	1	2,5	9,5
3	Ваня В.	2,5	1	1	1	2,5	8
4	Галя Х.	2,5	2,5	2,5	2,5	1	11
5	Марина Л.	2,5	1	1	1	2,5	8
6	Оксана Б.	2,5	1	2,5	1	2,5	9,5
7	Петр Н.	2,5	1	1	1	2,5	8
8	Павел Н.	5	1	2,5	2,5	5	16
9	Саша Е.	2,5	1	1	1	2,5	8
10	Алла К.	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	12,5
11	Эмиль С.	2,5	1	2,5	1	2,5	9,5
12	Паша К.	2,5	1	2,5	1	2,5	9,5
13	Оксана В.	2,5	1	1	1	1	6,5
14	Светлана К.	2,5	1	2,5	1	2,5	9,5
15	Влад С.	5	5	5	2,5	5	22,5
16	Саша М.	5	1	2,5	1	2,5	12
17	Митя Л.	5	2,5	2,5	2,5	5	17,5
18	Алия А.	5	5	5	2,5	5	22,5
19	Дима К.	5	1	5	1	2,5	14,5
20	Ксения К.	5	5	5	2,5	5	22,5
21	Витя М.	5	5	2,5	2,5	5	20
22	Катя Б.	5	2,5	5	5	5	22,5
23	Ваня М.	5	2,5	2,5	1	2,5	13,5
24	Костя В.	5	1	2,5	5	5	18,5
25	Ярослав К.	5	2,5	2,5	1	5	16
26	Арина К.	2,5	2,5	5	1	2,5	13,5
27	Арсений Х.	5	2,5	2,5	2,5	2,5	15
28	Кирилл М.	5	2,5	2,5	2,5	5	17,5

Таблица 2

Результаты количественного анализа выполнения заданий II серии

п/н	Ф.И.О.	II серия					II серия
		Фонем. воспр	Слогов. Структ.	Анализ и синтез	Словоизмен.	Словообраз.	
1	Дима Т.	49,75	7,5	9	21,75	26,75	114,75
2	Катя Е.	53	9,5	10,5	27,5	29,5	130
3	Ваня В.	43,75	7	11	21,75	29,25	112,75
4	Галя Х.	51,5	10,75	13	24	32	131,25
5	Марина Л.	51	8,5	8,75	21	27,5	116,75
6	Оксана Б.	48,25	8,25	10,5	24,25	31,5	122,75
7	Петр Н.	52	7,5	8,75	21,5	27,5	117,25
8	Павел Н.	52,5	10,75	12	26,5	32	133,75
9	Саша Е.	44,75	9	9,75	21,25	30	114,75
10	Алла К.	50	10,75	11	25,5	32	129,25
11	Эмиль С.	50,75	10,75	10	26	31,25	128,75
12	Паша К.	43,5	9,25	12,75	23,25	30,25	119
13	Оксана В.	52,75	9,75	12,5	21,25	30,25	126,5
14	Светлана К.	41,75	11,5	13,5	20,5	27	114,25
15	Влад С.	55,5	12,5	13,5	27,5	34,5	143,5
16	Саша М.	56	13	13	26,5	32	140,5
17	Митя Л.	56	13	13,5	27	34	143,5
18	Алия А.	56,5	12,5	13,5	26,5	33	142
19	Дима К.	55,5	12	12,5	25	32,5	137,5
20	Ксения К.	54,5	14	13,5	27,5	33,5	143
21	Витя М.	57,5	13	14	26,5	32,5	143,5
22	Катя Б.	56,5	13	13,5	27,5	35,5	146
23	Ваня М.	56	13	12,5	25	34	140,5
24	Костя В.	58	12,5	13,5	27	34,5	145,5
25	Ярослав К.	57	14	12,5	23	31,25	137,75
26	Арина К.	52	13,5	13,5	26,5	32	137,5
27	Арсений Х.	54,5	13	12,5	27,5	33,5	141
28	Кирилл М.	56	13	14,5	27,5	34,5	145,5

Таблица 3

Результаты количественного анализа выполнения заданий III серии

п/н	Ф.И.О.	III серия					III серия
		Серийн. организ. движ.	Вним. и самоконтр.	Слухоречев. пам.	Зрительн. информ.	Зрит.-простр. информ.	
1	Дима Т.	2,5	2,5	8,5	12,5	2,5	28,5
2	Катя Е.	1	1	6	12,5	1	21,5
3	Ваня В.	1	1	8,5	15	2,5	28
4	Галя Х.	2,5	2,5	12,5	12,5	1	31
5	Марина Л.	1	1	8,5	12,5	2,5	25,5
6	Оксана Б.	1	2,5	12,5	12,5	1	29,5
7	Петр Н.	1	1	8,5	10	1	21,5
8	Павел Н.	2,5	2,5	12,5	12,5	2,5	32,5
9	Саша Е.	1	1	10	12,5	1	25,5
10	Алла К.	1	2,5	12,5	15	2,5	33,5
11	Эмиль С.	1	1	11	12,5	1	26,5
12	Паша К.	2,5	1	11	12,5	2,5	29,5
13	Оксана В.	1	1	12,5	15	1	30,5
14	Светлана К.	2,5	2,5	12,5	12,5	1	31
15	Влад С.	5	5	12,5	15	5	42,5
16	Саша М.	2,5	1	12,5	15	2,5	33,5
17	Митя Л.	5	5	12,5	15	2,5	40
18	Алия А.	5	5	12,5	15	2,5	40
19	Дима К.	2,5	2,5	12,5	15	5	37,5
20	Ксения К.	5	5	12,5	15	2,5	40
21	Витя М.	2,5	5	10	15	2,5	35
22	Катя Б.	5	5	15	15	2,5	42,5
23	Ваня М.	2,5	2,5	12,5	15	2,5	35
24	Костя В.	5	5	15	15	5	45
25	Ярослав К.	2,5	2,5	12,5	15	2,5	35
26	Арина К.	2,5	2,5	12,5	15	2,5	35
27	Арсений Х.	2,5	2,5	10	15	2,5	32,5
28	Кирилл М.	2,5	5	12,5	15	5	40

Методические рекомендации. Игры и упражнения

Предлагаемые игры и упражнения разделены по блокам пропедевтической работы. Исходя из начального уровня успешности учащегося, педагог подбирает игры и упражнения различной сложности.

Блок 1. Работа по Закреплению сформированных процессов фонематического восприятия.

Игра «Подбери пару».

Цель: закреплять умение различать слова, близкие по звуковому составу.

Лексический материал: предметные картинки: ком, дом, сом, бак, рак, мак, пар, шар, сук, лук, жук, ветка, клетка, коток, платок, горка, корка, норка и т.д.

Ход игры: учитель выставляет на доску картинки, например: ком, бак, ветка, коток, горка. Затем вызывает ребенка и дает ему картинку из оставшихся. Ребенок должен поставить картинку к той, название которой звучит похоже.

Инструкция: «Посмотри и послушай внимательно. Поставь картинку к той, названия которых звучат похоже».

Игра «Кто внимательнее».

Цель: развивать внимание, закреплять умение различать слова, близкие по звуковому составу.

Лексический материал: предметные картинки: ком, дом, сом, бак, рак, мак, пар, шар, сук, лук, жук, ветка, клетка, коток, платок, горка, корка, норка и т.д.

Ход игры: Логопед показывает картинку и называет картинку, изменив один звук. Услышав ошибку, учащиеся хлопают в ладоши.

Инструкция: «Смотрите и слушайте внимательно. Хлопните в ладоши, если что-то будет неправильно».

Игра «Послушай»

Цель: закреплять умение дифференцировать слоги.

Лексический материал: оппозиционные слоги.

Ход игры: Логопед вызывает ребенка и говорит ему на ухо слог. Ученик вслух повторяет его для всех. Затем логопед повторяет или тот же слог или оппозиционный. Остальные дети определяют, одинаковые слоги или разные.

Инструкция: «Послушайте внимательно и скажите, одинаково звучит слог, который назвал...и который назову я».

Игра «Поймай лишний слог».

Цель: закреплять умение дифференцировать оппозиционные слоги.

Ход игры: Логопед произносит слоги. Дети определяют лишний слог (например: ба-па-па-ба-ба-та-па).

Инструкция: «Давайте с вами «поймаем» лишний слог. Как услышите лишний слог, хлопните в ладоши. Слушайте внимательно».

Упражнение «Повторяющийся слог»

Цель: развивать умение дифференцировать оппозиционные слоги.

Инструкция: «Назови тот слог, который повторяется» (например: са-са-ша и т.д.).

Игра «Веселая зарядка»

Цель: развивать умение дифференцировать звонкие и глухие звуки.

Ход игры: Ученики делятся на две группы и выбирают себе командиров. Одного называют, например, Тима, другого – Дима. Логопед говорит: «Жили два брата. Звали их Тима и Дима. Решили братья заниматься зарядкой». Далее логопед сообщает, что он будет называть упражнения, а

командиры вместе со своими командами будут их повторять (Тима – свои, Дима - свои). Рассказ продолжается: Тима поднял руки вверх, а Дима – в стороны и т.д.

Имена героев могут меняться (например: Боря и Поля, Веня и Феня и т.д.).

Инструкция: «Я буду называть вам упражнения, а командиры вместе с вами будете их выполнять».

Упражнение «Веселое рисование»

Цель: закреплять умение дифференцировать звонкие и глухие звуки.

Инструкция: «Назовите предметы, в названии которых есть звуки [П] и [Б], [Т] и [Д], [К] и [Г], [В] и [Ф], [С] и [З], [Ш] и [Ж], [С] и [Ш], [З] и [Ж], [С] и [Ц], [Ч] и [Ц], [Ч] и [ТЬ], [Ч] и [Щ], [СЬ] и [Щ], [ЛЬ] и [Й], [Л] и [Р], [ЛЬ] и [РЬ] (в начале, середине и конце слова)»

Игра «Хлопни на звук»

Цель: закреплять умение выделять звук на фоне других звуков.

Инструкция: «Хлопни на звук...» (например: хлопни на звук [С].....[с], [ж], [ф], [з], [ш]).

Игра «Твердый-мягкий».

Цель: развивать умение дифференцировать твердые и мягкие звуки.

Лексический материал: твердые и мягкие согласные звуки.

Ход игры: У каждого ребенка по две карточки: одна – синяя, другая – зеленая. Логопед произносит звук или слог, дети показывают соответствующую карточку.

Инструкция: «У вас есть две карточки, синяя и зеленая. Они обозначают твердые и мягкие звуки. Слушайте внимательно. Если я назову мягкий звук (слог), то вы показываете зеленую карточку, если твердый - то синюю».

Игра «В чем разница»

Цель: развивать умение дифференцировать твердые и мягкие звуки, звонкие и глухие.

Инструкция: «Послушайте внимательно пары слов и скажите, в чем разница».

Лексический материал: луг - лук, ел - ель, мал - мял, пруд - прут, галка - галька, лук - люк, плод - плот, полка - полька, мыл - мил, стог - сток, угол - уголь, вол - вёл, рот - род, мел - мель, нос – нёс.

Игра «Где спрятался звук»

Цель: развивать умение выделять звук в предложении.

Инструкция: «Прослушай предложение, назови слова со звуком [с]:
Саша пьет томатный сок. В саду растут старые яблони. Наступила долгожданная весна».

Упражнение «Найди нужный слог»

Цель: закреплять умение выделять звук в слог.

Инструкция: «Я буду называть слоги. Повтори только те, в которых есть звук» (например [с]: аф, со, фас, ка, сту, жи, хо, ска, ох, сы).

Упражнение «Найди нужное слово»

Цель: закреплять умение выделять звук в слове.

Инструкция: «Посмотри на картинки (сом, жаба, санки, носки, петух, нос, хвост) и отбери те, в названии которых есть звук [с]».

Блок 2. Закрепление навыков звукового и слогового анализа и синтеза

Упражнение «Слова».

Инструкция: «Придумайте слова с тремя, четырьмя, пятью звуками».

Инструкция: «Поднимите цифру, которая соответствует количеству звуков в названии картинки» (картинки не называются).

Инструкция: «Подберите слова, в которых звук... на первом (втором, третьем месте)».

Игра «Составляем слова»

Инструкция: «Составьте слова из букв разрезной азбуки» (например: сом, нос, рама, шуба, кошка, банка, стол, волк (по мере изучения букв)).

Игра «Цепочка»

Инструкция: «От названного слова образуйте цепочку слов таким образом, чтобы каждое последующее слово начиналось с последнего звука предыдущего слова» (например дом — мак — кот — топор — рука).

Игра «Кубик»

Инструкция: «Мы с Вами будем бросать кубик друг другу. К кому кубик попадет, придумывает слово, состоящее из количества звуков в соответствии с количеством точек на верхней грани кубика».

Игра «Поменяй местами»

Инструкция: «Слушайте внимательно, я буду называть слова, а Вам необходимо поменять местами первый и последний звук и назвать мне получившееся новое слово».

Игра «Ребус»

Инструкция: «Я покажу Вам картинки; например: «курица», «осы», «шуба», «карандаш», «арбуз». Вам нужно выделить первые звуки в названиях картинок и составить из них слово».

Игра «Посчитаем»

Инструкция: «Я буду показывать и называть вам картинки, а вам необходимо расставить их под цифрами в зависимости от количества звуков в их названии».

Примерные картинки: крот, стол, танк, сумка, голубь.

Игра «Какой звук убежал?»

Инструкция: «Я буду называть вам слова парами, а вам необходимо определить, какой звук убежал»

Лексический материал: Крот — кот, лампа — лапа, рамка — рама.

Игра «Найди общий звук»

Инструкция: «Вам необходимо найти общий звук в словах: луна — стол, кино — игла, окна — дом».

Игра «Найди слово»

Инструкция: «Посмотрите на картинки и назовите те, в которых есть звук [м]».

Игра «Назови звук»

Инструкция: «Назовите гласные звуки в слове». Подбираются слова, произношение которых не отличается от написания (*лужа, пила, лом, канава*).

Игра «Подбери картинку к схеме»

Инструкция: «Подбери картинку к схеме сочетания гласных».

Игра «Повтори и посчитай»

Инструкция: «Повтори слово по слогам и сосчитай количество слогов».

Игра «Первый слог»

Инструкция: «Выдели первый слог из названий картинок, запиши его. Объедини слоги в слово, предложение. Прочитай полученное слово или предложение» (например: «улей», «домик», «машина», «луна», «жаба»), после выделения первых слогов получается предложение: У дома лужа.

Игра «Найди, что пропустили»

Инструкция: «Определи пропущенный слог в слове с помощью картинки: __буз, ут__, лод__, ка__, ка__даш».

Игра «Составь слово»

Инструкция: «Составь слово из слогов (в более легкой интерпретации составить слово из слогов, данных в прямой последовательности, а затем данных в беспорядке) (*нок, цып, лё; точ, лас, ка*).

Блок 3. Закрепление неречевых процессов

Раздел 1. Развитие зрительно-пространственных функций

Игра «Расположи правильно»

Ход игры: на наборном полотне учащихся просят расположить картинку в определенном месте среди других картинок.

Инструкция: «Расположи свою картинку, например слева от вишенки, но справа от грибка».

Игра «Попробуй найди»

Ход игры: Предлагается таблица, состоящая примерно из 36 ячеек. В каждой ячейке находится предметная картинка. Ученик или учитель «загадывает» картинку и описывает ее местонахождение в таблице.

Инструкция: «Я загадаю вам картинку, но не скажу какую, а опишу ее местонахождение в таблице. Вам нужно угадать, какую картинку я загадала».

Игра «Переверни»

Ход игры: Показать на картинках правые и левые детали: правый карман, левый рукав, след от правого ботинка и т.д.

Инструкция: «Покажи на картинке...».

Игра «Нарисуй правильно»

Инструкция: «Посмотри внимательно и сравни пары изображений. Нарисуй правильно, чтобы изображения были похожи».

Игра «Собери рисунок»

Инструкция: «Выбери из предложенных фрагментов фрагмент и вставь его в рисунок».

Игра «Сложи фигуру»

Инструкция: «Сложи фигуру по образцу».

Игра «Сложи квадрат»

Ход игры: Квадрат разрезается на несколько частей в виде геометрических фигур. Можно оказать помощь в виде предъявления первоначально сложенного квадрата.

Инструкция: «Сложи из частей квадрат»

Игра «Нади правильные буквы»

Инструкция: «Найди и обведи только правильно написанные буквы».

Игра «Поворот»

Вариант а) Инструкция: «Буквы «упали», нужно нарисовать их правильно».

Вариант б) «Поверни буквы так, как показано на рисунке».

«Графический диктант».

Ход игры: Детям раздают листы в клеточку. Учитель диктует, сколько клеточек, и в какую сторону дети должны отсчитать и провести линию: клеточку вправо, клеточку вверх, клеточку вправо, две клеточки вниз и т.д. Если задание выполнялось правильно, у ребенка получается несложный рисунок или буква. Исходная точка отмечена.

Инструкция: «Перед вами лежат листы в клетку с отмеченной точкой. Это будет начало нашего пути. Я буду говорить вам направление и сколько шагов нужно сделать. Одна клетка - один шаг. Посмотрим, что у нас получится в конце».

«Графический диктант наоборот» (или «Непослушный ученик»).

Ход игры: Ученик должен выполнять действия противоположные команде учителя. Если учитель диктует: клеточку вправо, нужно нарисовать линию влево и т.д.

Раздел 2. Развитие и коррекция серийной организации движений

Игра «Точки»

Цель игры: формирование произвольных, последовательных движений глаз.

Ход игры: необходимо “прочитать” цветные точки на листе белой бумаги. Предварительно нужно убедиться, что цвета ребёнок различает хорошо.

Инструкция: «Посмотри внимательно на лист с точками. Необходимо назвать цвета всех точек по порядку. «Читаем» точки слева-направо и сверху-вниз».

Игра «Повтори»

Цель игры: формирование умения удерживать порядок следования букв.

Ход игры: ребёнок получает карточку, на которой наклеены 4 точки из цветной бумаги. Он должен выложить по порядку фишки того же цвета и в той же последовательности на карточке белого цвета. Разрешается брать из кучки только одну фишку нужного цвета. Когда ребёнок перестаёт ошибаться в заполнении пяти таких карточек подряд, он должен выкладывать 4 фишки, уже не глядя на образец, по памяти. Для не справляющихся длина строки уменьшается до 3 фишек. После ряда таких тренировок учащиеся начинают упражняться и выкладывают уже большее количество фишек с опорой на образец.

Инструкция: «Посмотри внимательно на карточку с фишками. Выложи свои фишки так же, как на карточке».

Игра «Лабиринты»

Цель игры: формирование умения удерживать строку взглядом.

Инструкция: «Помоги мышке найти выход из норки».

Инструкция: «Узнай, какую рыбку поймал капитан».

Упражнение «Окошечко»

Цель: формирование умения удерживать строку, слоговую структуру слова.

Существуют три модификации данного приема, которые используются последовательно:

а) листком бумаги с вырезанным в нем окошечком размером в слог прикрывается читаемая строка. Ребенок (на начальных этапах это делает учитель) передвигает лист по строке и последовательно читает слоги, появляющиеся в окошечке, при этом темп чтения несколько замедляется, но исчезают ошибки, связанные с трудностями определения границ слога, и те, которые являются результатом попыток угадывания слога;

б) второй вариант заключается в использовании «окошечка», открытого влево, и позволяет оградить ребенка от влияния непрочитанной части слова.

в) третий вариант «окошечка», открытого вправо, исключает возможность возврата к уже прочитанному, тем самым стимулируя удержание этого в памяти.

При некотором форсировании перемещения «окошечка» по строке можно стимулировать ускорение темпа чтения. Обычно в процессе коррекции эти приемы последовательно сменяют друг друга.

Раздел 3. Развитие и коррекция программирования, регуляции и контроля деятельности.

Игра «Найди отличия»

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинки и найди, чем они отличаются».

Игра «Ищем букву»

Ход игры: Ребенок вычеркивает по заданию одну или две буквы в бланке (Например: зачеркнуть О и обвести П). При затруднениях данное упражнение можно проводить на материале геометрических фигур.

Упражнение «Лабиринты»

Инструкция: «Помоги мышке найти выход из норки».

Инструкция: «Узнай, какую рыбку поймал капитан».

Упражнение «Классификации»

Ход игры: Необходимо разделить на две группы предметы

Инструкция: «Раздели на две группы предметы. Сколькими способами это можно сделать? Как можно назвать эти группы?».

Упражнение «Закономерности»

Ход игры: Необходимо нарисовать (при неуспешном выполнении выбрать из предложенных) недостающую фигуру (фигуры). Вариант а более легкий вариант. Вариант б более сложный, т.к. ребенок должен ориентироваться сразу на несколько признаков.

Вариант а) Инструкция: «Нарисуй недостающую фигуру».

Вариант б) Инструкция: «Вставь недостающую фигуру».

Блок 4. Работа над пониманием прочитанного

Исходя из начального уровня успешности учащегося, педагог подбирает игры и упражнения различной сложности.

Игра «Лото»

Цель: формировать умение удерживать в памяти прочитанные слова

Ход игры: ребенок получает набор маленьких карточек с напечатанными на них названиями (например, животных). Взяв одну карточку и прочитав напечатанное на ней слово, ребенок должен найти изображение этого животного на лежащей перед ним карте с 12 изображениями. Для детей, которые не справляются с этой задачей, забывают, что они ищут, число изображений уменьшается до 6 или даже до 3. Таким способом уменьшается количество помех и сокращается время

поиска. В дальнейшем количество изображений, среди которых нужно найти одно, постепенно наращивается. Аналогичная работа проводится с изображениями различных предметов.

Инструкция: «Возьми карточку, прочитай на ней слово и найди его на карте».

Упражнение «Выполни действие»

Цель: формировать умение выполнять практическое действие по письменным инструкциям.

Ход: начать нужно с простейших инструкций типа: «Подними правую руку», «Положи книгу на стол» и т.п. В дальнейшем можно переходить к действиям с различными предметами. Ученик вытягивает из лежащего перед ним набора карточек - инструкций одно задание. Выполнив это задание, ученик берет следующую карточку. Постепенно задания усложняются за счет длинных фраз и изменения их структуры. Усложнение заданий идет и за счет увеличения количества инструкций в одной карточке. В случае ошибки ученик перечитывает инструкцию ещё раз. Необходимо чередование трудных и лёгких задач, что позволяет учащемуся создавать положительный настрой на занятия.

Инструкция: «Возьми карточку, прочитай, что на ней написано и выполни это действие».

Упражнение «Что написано, и что нарисовано»

Ход: учащемуся необходимо прочитать предложение и показать соответствующую картинку.

Инструкция: «Прочитай, что написано на карточке и выбери подходящую картинку».

Упражнение «Что нарисовано, а что написано»

Ход: учащемуся необходимо выбрать из текста предложение, соответствующее содержанию картинки.

Инструкция: «Посмотри на картинку и найди предложение, которое ему соответствует».

Для следующего этапа работы, предлагаются следующие упражнения:

Упражнение «Собери рассказ»

Цель: формировать умение реконструировать связный текст.

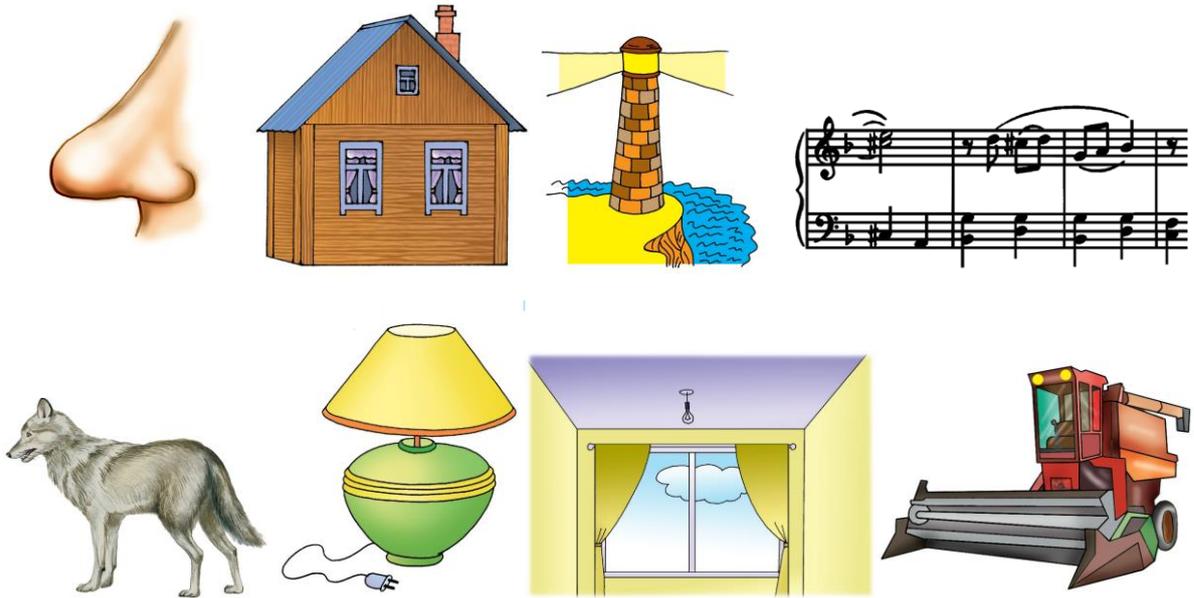
Ход: отпечатанный текст разрезается на отдельные предложения. Ученик читает связный текст, а затем собирает его из отдельных предложений. Фиксируется правильность реконструкции и затраченное время. Постепенно увеличивается количество предложений в тексте, предлагавшемся для реконструкции.

Упражнение «Ответ»

Ход: ученику необходимо найти в тексте ответ на вопрос

Инструкция: «Я задам тебе вопрос, ответ на который есть в тексте. Тебе необходимо найти ответ на мой вопрос».

Блок 2. Картинный материал к игре «Найди слово»



Блок 2. Картинный материал к игре «Подбери картинку к схеме»



• у • | • а



• е • | • а



• а • | • а

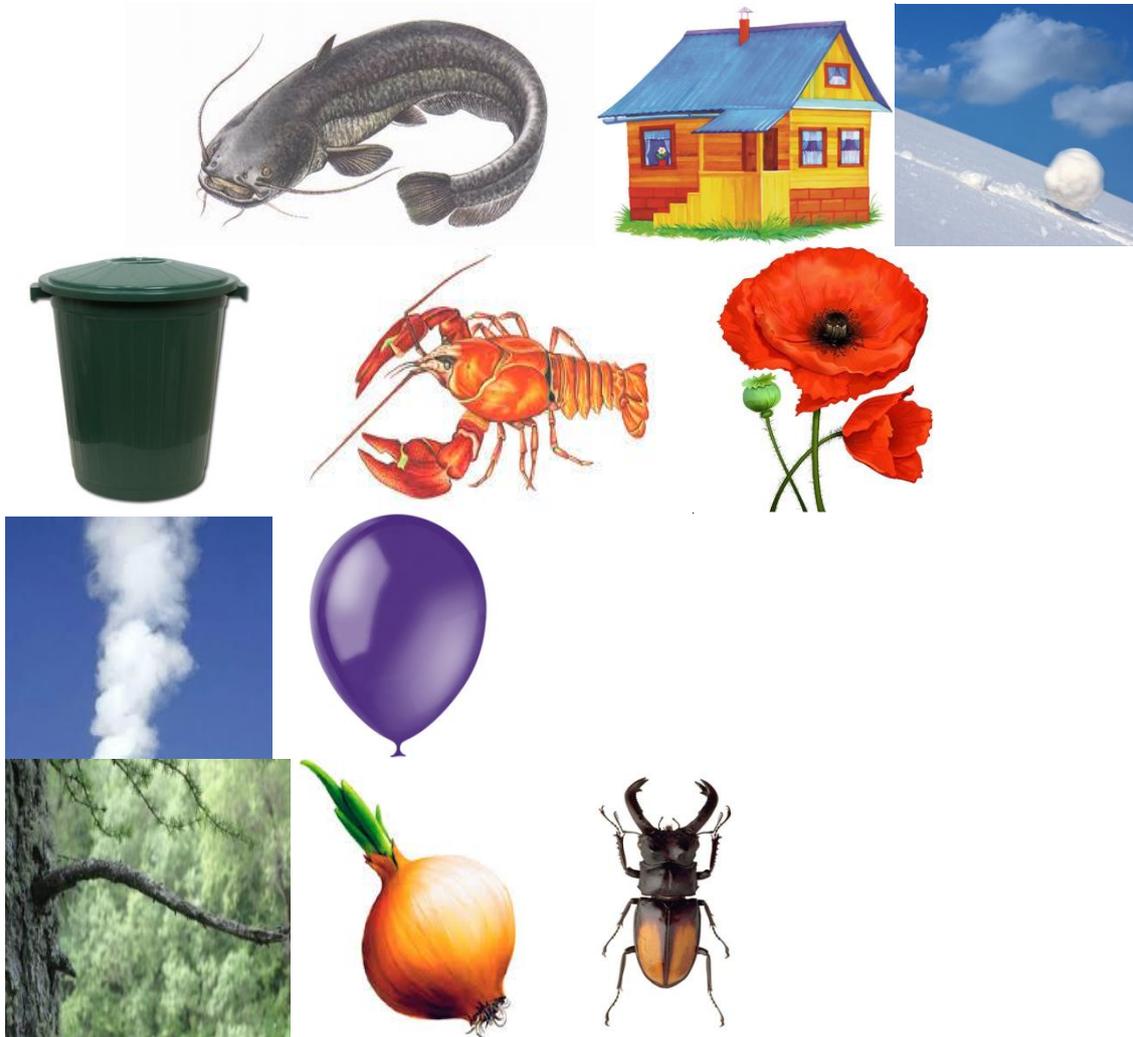


• о • | • а

Блок 2. Картинный материал к игре «Посчитаем»

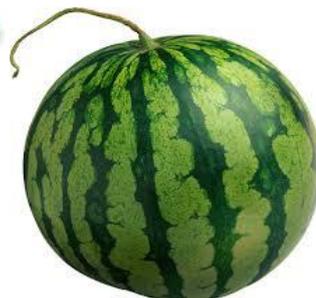


Блок 1. Картинный материал к играм «Подбери пару», «Кто внимательнее»





Блок 2. Картинный материал к игре «Ребус»



Блок 2. Картинный материал к игре «Первый слог»



Блок 2. Картинный материал к игре «Найди, что пропустили»



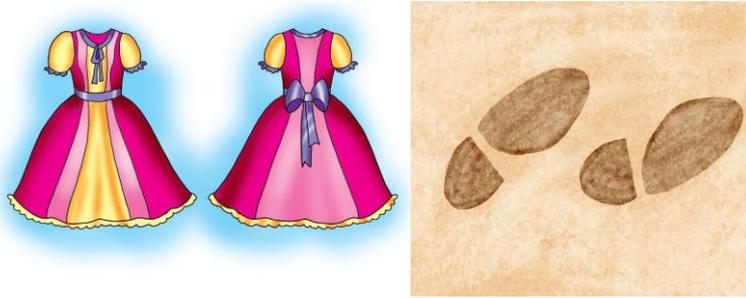
Блок 3. Раздел 1. Картинный материал к игре «Расположи правильно»



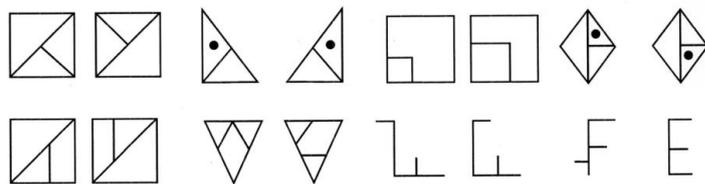
Блок 3. Раздел 1. Картинный материал к игре «Попробуй найди»



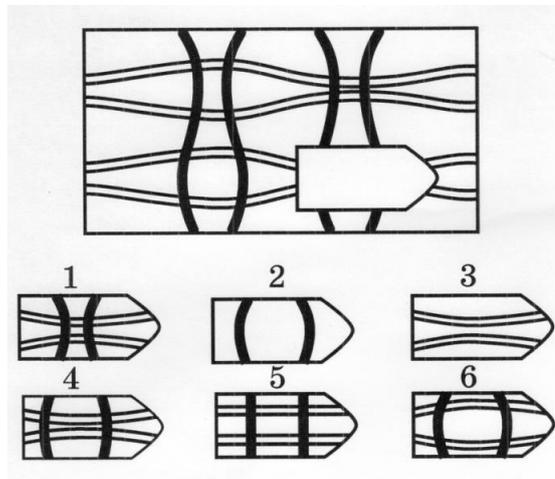
Блок 3. Раздел 1. Картинный материал к игре «Переверни»



Блок 3. Раздел 2. Игра «Нарисуй правильно»



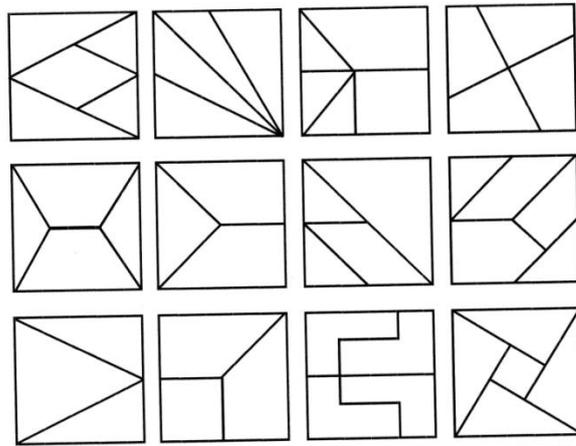
Блок 3. Раздел 2. Игра «Собери рисунок»



Блок 3. Раздел 2. Игра «Сложи фигуру»



Блок 3. Раздел 2. Игра «Сложи квадрат»



Блок 3. Раздел 2. Игра «Найди правильные буквы»

С	Э
И	Н
Я	Р
Ю	О
Ч	У
У	У

Игра «Поворот»

Вариант а



Вариант б

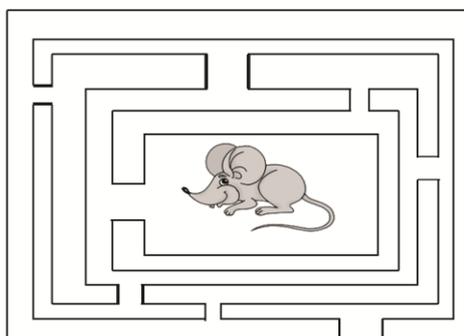
Б → П

А Р С В К Ч Я

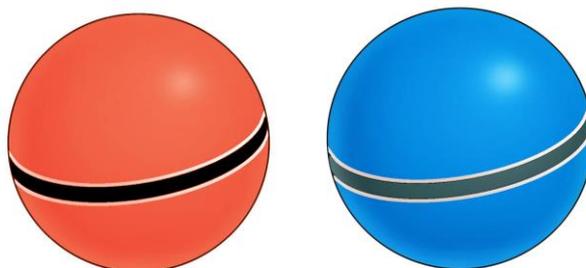
Блок 3. Раздел 3. Картинный материал к игре «Найди отличия»



Блок 3. Раздел 3. Упражнение «Лабиринты»



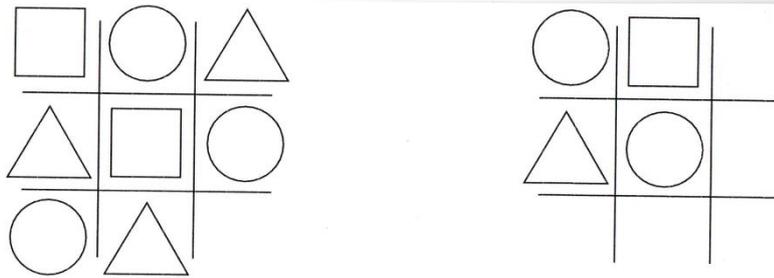
Блок 3. Раздел 3. Упражнение «Классификации»





Блок 3. Раздел 3. Упражнение «Закономерности»

Вариант а



Вариант б

