

Проектная работа:

«Теоретические и практические аспекты изучения проблемы нарушения чтения у младших школьников с ЗПР»

Выполнил: Учитель начальных классов ГБОУ ООШ с.Муханово
Имукова Александра Юрьевна

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	2
Глава 1. Теоретический аспект нарушения чтения у младших школьников с ЗПР.....	4
1.1. Понятие процесса чтения. Чтение как навык.....	4
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с ЗПР.....	8
1.3. Особенности овладения чтением детей с ЗПР.....	13
Глава 2. Изучение нарушений чтения у младших школьников с ЗПР.....	22
2.1. Диагностика навыка чтения у младших школьников.....	22
2.2. Подходы к коррекции нарушений чтения у младших школьников с ЗПР.....	23
Заключение.....	28
Список литературы.....	29

Введение

В современном обществе корректное владение навыками чтения является одним из основных показателей успешности и адаптации в школьной среде. Однако, у младших школьников с затруднениями в психическом развитии (ЗПР) часто возникают проблемы с овладением этим важным навыком. Изучение и понимание теоретических аспектов нарушения чтения у данной категории детей является актуальной задачей для специалистов, работающих в области специального образования.

Из-за разнообразных нарушений высших психических функций дети с ЗПР, к моменту поступления в школу, не достигают нужного уровня готовности, из-за чего возникают различные по характеру и степени выраженности трудности в обучении. Одно из первых мест занимают трудности овладения навыками письма и навыками чтения. Так как чтение и письмо – это сложный навык, объединяющий в единую систему деятельности внимание, восприятие, память и мышление. А у детей с ЗПР наблюдается замедление темпа развития психики. Парциальное (частичное) недоразвитие высших психических функций может носить временный характер и компенсироваться при коррекционном воздействии в детском или подростковом возрасте.

Чем позже обнаруживается нарушение чтения, тем большей степени тяжести оно достигает и тем более длительный коррекционный курс в таких случаях требуется. Таким образом, коррекция дислексии наиболее успешна при раннем её начале. Чтение играет очень большую и важную роль в образовании, воспитании и развитии человека. Оно помогает обогащаться знаниями, развивать познавательные и речевые способности ребенка, воспитывать нравственные качества и развивать эстетические чувства. С помощью чтения дети изучают большинство учебных предметов. Умение читать имеет важное значение как для развития речи, так и во многом предопределяет успехи ребёнка в школе.

Объектом исследования является – процесс формирования навыка чтения

Предмет исследования – особенности формирования навыка чтения у младших школьников с ЗПР

Цель исследования – проанализировать проблему нарушения чтения у младших школьников с ЗПР.

Исходя из поставленной цели, сформулированы задачи исследования:

1) Провести анализ теоретического состояния проблемы, связанной с особенностями нарушения чтения и его формирования у школьников с ЗПР.

2) Изучить факторы, влияющие на нарушение чтения у младших школьников с ЗПР

3) Проанализировать методики диагностики дислексии у детей младшего школьного возраста и выявить наиболее эффективные подходы к коррекции данных нарушений.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования:

- организационные (беседы с учителями, воспитателями и учениками младших классов с ЗПР. Беседы с психологом.);

- теоретические (теоретический анализ и обобщение научной литературы по проблеме);

Глава 1. Теоретический аспект нарушения чтения у младших школьников с ЗПР.

1.1. Понятие процесса чтения. Чтение как навык

Процесс чтения — это сложный психофизиологический процесс, который осуществляется речезрительным, речеслуховым, общедвигательным и речедвигательным анализаторами. Становление условно-рефлекторных связей между этими анализаторами, способствует переходу слововидимого в словопроизносимое и понимаемое.

Чтение является более поздним и более сложным образованием, чем устная речь. Письменная речь, как более высокий этап речевого развития, формируется на базе устной речи и развивает ее. В процессе письменной речи устанавливаются новые связи между словом слышимым, произносимым и словом видимым. Письменная речь является не слухомоторным, а зрительно-слухомоторным образованием, т.е. зрительной формой существования устной речи. В письменной речи звуковая структура слов устной речи обозначается определенными графическими значками, а временная последовательность звуков переводится в пространственную последовательность графических изображений, т. е. букв. Таким образом, по своим психофизиологическим механизмам чтение является более сложным процессом, чем устная речь, вместе с тем оно не может рассматриваться вне связи, вне единства письменной и устной речи.

Мотивом чтения является потребность. У младшего школьника, овладевающего чтением, вначале возникает потребность научиться читать, т.е. освоить звуковую систему и сам процесс чтения - возникновения из букв слова. Это вызывает у него интерес. Освоив первоначальное чтение (грамоту), ученик меняет мотив чтения: ему интересно понять, какая мысль кроется за словами. По мере развития чтения мотивы усложняются, и школьник читает с целью узнать какой-то конкретный факт, явление; даже появляются более сложные потребности, например, познать мотив поступка

героя, чтобы оценить его; найти главную мысль в научно-популярном тексте и т.д.

Чтение непосредственно связано и с устной речью. С помощью устной речи отрабатывается выразительность чтения; при чтении используются средства речевой выразительности, а также связная устная речь для передачи содержания текста и общения между читающими.

Чтение как вид деятельности можно определить двояко: как процесс декодирования графической (буквенной) модели слова в устнаяязыковую форму и как процесс понимания письменных сообщений. Наибольший интерес в этом определении представляет его первая часть, подчеркивающая адаптивный и коммуникативный аспект этого навыка.

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

На начальном этапе овладения чтением у детей основная нагрузка падает на процессы декодирования печатного текста. Чтение начинается с опознания буквы в ее связи с фонемой. Затем следует слияние двух букв в слог, слияние нескольких слогов в слово, интеграция нескольких прочитанных слов в законченную фразу или высказывание. И наконец, вследствие соотнесения звуковой формы слова с его значением осуществляется понимание читаемого. Таким образом, в процессе чтения можно условно, выделить две стороны: техническую (соотнесение зрительного образа написанного слова с его произношением) и смысловую, которая является основной целью процесса чтения. Между этими сторонами процесса чтения существует тесная, неразрывная связь. Чтение взрослого человека представляет собой сформировавшееся целенаправленное действие,

автоматизированный навык. Это синтетический процесс, при котором слово не анализируется на составляющие элементы и читается синтетическим способом. У ребенка способ чтения послоговой, при чтении анализируется состав слова. Навык только формируется.

Егоров Т.Г.[8] выделял следующие ступени овладения чтением:

а) овладение звукобуквенными обозначениями;

Овладение звукобуквенными обозначениями осуществляется в течение добукварного и букварного периода. На начальном этапе овладения чтением у детей основная нагрузка падает на процессы декодирования печатного буквенного текста в устную форму. Дети анализируют речевой поток, предложение, делят слова на слоги и звуки. Выделив звук из речи, ребенок соотносит его с определенным графическим изображением, буквой. Затем в процессе чтения он осуществляет синтез букв в слоги и слова, соотносит прочитанное слово со словом устной речи. При зрительном восприятии графических изображений различаются и узнаются буквы, которые соотносятся с их звуковыми значениями. Но это только внешняя сторона процесса чтения. Не звук является названием буквы, а, наоборот, буква представляет собой знак, символ, обозначение речевого звука. Поэтому сложный процесс усвоения звуко-буквенных обозначений начинается с различения и выделения звуков речи. И только затем предлагаются буквы, являющиеся зрительными изображениями звуков.

б) послоговое чтение;

На этой ступени ребенок уже научился узнавать буквы и осуществлять слияние звуков в слоги без затруднений. Единицей чтения является слог. Темп чтения на этой ступени довольно медленный, так как способ чтения еще является аналитическим, отсутствует синтетическое чтение, целостное восприятие. Ребенок читает слово по слогам, затем объединяет слоги в слово и лишь затем осмысливает прочитанное. На этой ступени уже имеет место

смысловая догадка, особенно при чтении конца слова. Характерным является стремление повторять только что прочитанное слово (особенно длинные и трудные слова). Путем повторения ребенок пытается узнать прочитанное слово, соотнести его с определенным известным ему словом устной речи, стремится восстановить потерянную смысловую связь.

в) степень становления синтетических приемов чтения;

На этом этапе важную роль играет развитие у ребенка аналитических и синтетических способностей (анализ и синтез мышления). Степень становления синтетических приемов чтения требует от ребенка развитие 14 психических процессов и функций: анализ, синтез, оперативная память, устойчивость, переключение внимания, увеличение поля зрения, общая эрудиция ребенка и развитие речи. Становление целостных приемов восприятия является переходом от аналитических к синтетическим приемам чтения. Простые и знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и трудные по своей звукослоговой структуре читаются еще по слогам.

г) степень синтетического чтения;

Степень синтетического чтения характеризуется целостными приемами чтения: словами, группами слов. Единица восприятия - слово. Техническая сторона процесса чтения практически сформирована, появляется выразительное чтение, увеличивается возможности смысловой догадки. Главная задача — осмысливание читаемого. На этой ступени чтец осуществляет не только синтез слов в предложении, как на предыдущем этапе, но и синтез фраз в едином контексте. Смысловая догадка определяется не только содержанием прочитанного предложения, но и смыслом и логикой всего рассказа. Темп чтения довольно быстрый. Понимание прочитанного осуществляется лишь в том случае, если ребенок знает значение каждого слова, то есть возможно лишь при достаточном уровне развития лексикограмматической стороны речи.

Таким образом, на процесс формирования навыка чтения у детей оказывает влияние общее психическое и физическое развитие. Высокая степень развития этих условий может стимулировать навык чтения. И наоборот, слабое развитие одной или нескольких психических функций может тормозить успешное формирование этого навыка.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с ЗПР.

В общеобразовательной школе в начальных классах можно увидеть стойко не успевающих детей, не имеющих выраженных внешних нарушений и существенно отличающихся от детей с умственной отсталостью. Это дети с легкой интеллектуальной недостаточностью, занимающие промежуточное положение между олигофренией и интеллектуальной нормой. По отношению к этой категории и употребляется термин «задержка психического развития».

Многие ученые, такие как Ю. Г. Демьянов, В. А. Ковшиков, Е. В. Мальцева, Н. А. Цыпина, С. Г. Шевченко, Н. Ю. Борякова и др., отмечали у таких детей большую распространенность нарушений речи. Этиопатогенетические факторы нарушений речи у детей с ЗПР полиморфны, однако прежде всего они связаны с особенностями психомоторного развития этих детей.

К моменту поступления в школу у детей с ЗПР наблюдается недостаточность запаса знаний, ограниченность представлений об окружающем мире, незрелость мыслительных процессов, недостаточная целенаправленность интеллектуальной деятельности, преобладание игровых интересов, задержка развития эмоционально-волевой сферы, замедление развития познавательной деятельности. В познавательной деятельности наблюдаются: слабая память, неустойчивость внимания, медлительность психических процессов и их пониженная переключаемость.

Для ребенка с ЗПР необходим более длительный период для приёма и переработки зрительных, слуховых и прочих впечатлений. Для детей с ЗПР характерны бедный словарный запас, недостаточно сформированные пространственные и временные представления, ограниченный запас общих сведений об окружающем, несформированность навыков интеллектуальной деятельности.

Классификация ЗПР К. С. Лебединской.[16]

Лебединская К. С. взяла за основу своей классификации этиологию ЗПР и выделила 4 основных варианта задержки психического развития:

1) конституционального происхождения (психический и психофизический инфантилизм);

Детям свойственен инфантильный тип телосложения, детская мимика и моторика, инфантильность психики, эмоционально-волевая сфера этих детей как бы находится на уровне детей более младшего возраста, в поведении преобладают эмоциональные реакции, очень быстро устают от учебной деятельности.

2) соматогенного происхождения (связан с длительными хроническими заболеваниями, характеризуется физической и психической астенией.);

У детей отмечается большая физическая и психическая истощаемость. У них формируются такие черты характера, как робость, боязливость, неуверенность в себе.

3) психогенного происхождения (неблагоприятные условия воспитания);

В случае раннего длительного воздействия психотравмирующего фактора у детей возникают стойкие отклонения нервно-психической сферы, что обуславливает патологическое развитие личности. При этом варианте ЗПР преимущественно страдает эмоционально-волевая сфера. Так, при педагогической запущенности, безнадзорности у ребенка формируется психическая неустойчивость, импульсивность, отсутствие чувства долга и ответственности. При гиперопеке появляются эгоцентрические установки,

эмоциональная холодность, неспособность к волевому усилию, труду. При авторитарном, императивном воспитании, в психотравмирующих, жестоких для ребенка условиях наблюдается невротическое развитие личности, формируется робость, боязливость, отсутствие инициативы, самостоятельности.

4) церебрально-органического генеза. (органические поражения ЦНС на ранних этапах онтогенеза).

Это наиболее сложная и специфическая форма ЗПР. Причинами являются: патология беременности и родов, интоксикации, инфекции, травмы ЦНС в первые годы жизни ребенка. При этой форме ЗПР, наряду с признаками замедления темпа развития, имеются и симптомы повреждения ЦНС (гидроцефалии, нарушений черепно-мозговой иннервации, выраженной вегето-сосудистой дистонии). Этот вид характеризуется незрелостью эмоционально-волевой сферы и познавательной деятельности.

ЗПР центрально-органического генеза подразделяют на две группы: первая группа - с преобладанием органического инфантилизма (эмоционально-волевая незрелость, примитивность эмоций, внушаемость, слабость воображения, преобладание игровых интересов над учебными. У одних детей преобладает импульсивность, психомоторная расторможенность, неспособность к волевым усилиям. У других детей выявляется робость, боязливость, склонность к страхам, пассивность, заторможенность). Вторая — с преобладанием нарушений познавательной деятельности (частичное нарушение корковых функций вызывает вторичное недоразвитие наиболее сложных, поздно формирующихся функциональных систем).

Также у детей с ЗПР неравномерно развиваются виды мышления. Наиболее выражено отставание в словесно-логическом мышлении (оперирующем представлениями, чувственными образами предметов), ближе к уровню нормального развития находится наглядно-действенное мышление (связанное с реальным физическим преобразованием предмета).

Существует множество факторов, влияющих на нарушение чтения у этих детей. Одним из основных факторов, влияющих на нарушение чтения у младших школьников с ЗПР, является недостаточная развитость фонематического слуха. Этот психический процесс, отвечающий за распознавание и анализ звуковых структур слов, является основой для формирования навыков чтения. У детей с ЗПР фонематический слух может быть нарушен, что затрудняет процесс декодирования слов и понимание текста. Нарушения в формировании фонематического слуха у детей с ЗПР носит вторичный характер.

У детей с ЗПР из-за наличия патологической симптоматики в артикуляционном аппарате (гипертонус, гипотонус, девиация, гиперкинезы, гиперсаливация и др.) нарушается моторика органов артикуляции, ухудшается качество артикуляторных движений. Эта моторная недостаточность оказывает отрицательное влияние на формирование фонематического слуха. Нарушения этого первого звена препятствуют полноценному усвоению в процессе обучения умственных операций, составляющих фонематическое восприятие. В связи с этим не формируются фонематические представления, умения и навыки осуществлять фонематический анализ в умственном плане. Таким образом, нарушение взаимодействия между слуховым и речедвигательным аппаратом ведет к недостаточному овладению звуковым составом слова, а это, в свою очередь, отражается на процессах овладения письмом и чтением.

Нарушение четкости артикулирования во время речи, невнятная в целом речь детей с ЗПР не позволяет формироваться четкому слуховому восприятию. Часто дети не контролируют свое звукопроизношение. Нарушения кинестетического контроля и слуховой дифференциации является причиной стойких нарушений фонетической и просодической стороны речи.

У большинства детей при исследовании ритмических способностей при восприятии и при воспроизведении ритмических рядов отмечаются ошибки

как при определении количества ударов, так и при передаче ритмического рисунка проб. Из-за неустойчивого слухового внимания некоторые пробы выполняются со второй или даже третьей попытки. При этом ярко выступает моторная неловкость. Некоторым детям задание недоступно. При исследовании различения одинаковых звукокомплексов и слов, близких по звуковому составу, дети с ЗПР представляют неоднородную группу. Нарушения отмечаются у всех, но проявляются в разной степени выраженности. Задания, выполненные с ошибками, многими детьми самостоятельно не исправляются. Часто ошибки детьми не замечаются. С трудом выполняются задания по выделению и различению слов близких по звуковому составу. При этом задании требуется хлопнуть в ладоши, если логопед в ряду многих слов произнесет слово ошибочно (шляпа — сляпа — хляпа — шляпа и т. п.).

Все дети испытывают выраженные трудности при дифференциации слогов и фонем. Только после нескольких попыток некоторым детям удастся дифференцировать гласный из ряда других гласных звуков. При дифференциации слогов с оппозиционными согласными: звонкие — глухие, твердые — мягкие — все дети оказываются несостоятельными. При исследовании дифференциации слогов и фонем у некоторых детей выявлены нарушения слухоречевой памяти.

Кроме того, дети с ЗПР обладают недостаточным вниманием и концентрацией. Такие дети часто испытывают трудности с сосредоточением внимания на учебных заданиях, что затрудняет процесс усвоения навыков чтения.

1.3. Особенности овладения чтением детей с ЗПР

Говоря о дислексии, мы подразумеваем состояния, основным проявлением которых является стойкая избирательная неспособность овладеть навыком чтения, несмотря на достаточный для этого уровень интеллектуального и речевого развития, отсутствие нарушений слухового и зрительного анализаторов и оптимальные условия обучения. Осевым нарушением при этом является стойкая неспособность овладеть слогослиянием и автоматизированным чтением целыми словами, что нередко сопровождается недостаточным пониманием прочитанного. В основе расстройства лежат нарушения специфических церебральных процессов, в целом составляющих основной функциональный базис навыка чтения.

Синдром дислексии включает, кроме вышеуказанного основного симптома, явления эмоционально-волевой незрелости, симптомокомплекс сукцессивной недостаточности, церебрастенические нарушения, специфические нарушения внимания и памяти и др.

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

Что же такое дислексия? Волкова Л.С. дает нам такое определение: «Дислексия — частичное специфическое нарушение процесса чтения,

обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера».

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

Р. И Лалаева[17] предлагает следующее определение: «Дислексия – это частичное расстройство процесса овладения чтением, проявляющееся в многочисленных ошибках стойкого характера, обусловленное несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе овладения чтением».

А.Н Корнев[10] дает более компактное определение: «Дислексия - это состояние, основным проявлением которого является стойкая, избирательная неспособность овладеть навыком чтения, несмотря на достаточный для этого уровень интеллектуального и речевого развития, отсутствие нарушений слуха и зрения и оптимальные условия обучения».

Вопрос об этиологии дислексии до настоящего времени является дискуссионным.

Некоторые авторы отмечают наследственную предрасположенность при нарушениях чтения. Рейнхольд считает, что встречается особая, врожденная форма дислексии, когда дети наследуют от родителей качественную незрелость головного мозга в его отдельных зонах. Эта незрелость проявляется в специфических задержках развития определенной функции.

Большинство авторов отмечает наличие патологических факторов, воздействующих в пренатальный, катальный и постнатальный периоды. Этиология дислексии связывается с воздействием биологических и социальных факторов. Нарушения чтения могут вызываться причинами органического и функционального характера. Дислексии бывают обусловлены органическими повреждениями зон головного мозга,

принимающих участие в процессе чтения (например, при афазии, дизартрии, алалии).

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

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

Классификация дислексий.

В основе ее лежат различные критерии: проявления, степень выраженности нарушений чтения, нарушения деятельности анализаторов, участвующих в акте чтения, нарушение тех или иных психических функций, учет операций процесса чтения.

По проявлению выделяются два вида: *литеральная*, проявляющаяся в неспособности или трудности усвоения букв, и *вербальная*, которая проявляется в трудностях чтения слов.

О. А. Токарева[20] классифицирует нарушения чтения в зависимости от того, какой из анализаторов первично нарушен: слуховой, зрительный или двигательный. И в связи с этим выделяет *акустическую*, *оптическую* и *моторную* формы дислексии. Наиболее распространенной, по мнению автора, является дислексия, связанная с акустическими расстройствами, при которой отмечается недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа. Дети с трудом сливают буквы в слоги, слова, так как буква не воспринимается ими как сигнал фонемы; смешивают сходные по артикуляции и звучанию звуки (свистящие и шипящие, звонкие и глухие и т. д.).

М.Е.Хватцев[22] 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.

При *фонематической* дислексии дети не могут научиться правильно читать в течение 2–4 лет. 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 "буква не является сигналом обобщенного звука речи (фонемы), а следовательно, не является и графемой (обобщенным графическим знаком)». Плохая связь звука и буквы обусловлена плохим фонематическим слухом. Звуки речи у таких детей нечеткие, нестойкие; дети плохо их различают, особенно оппозиционные, сходные по звучанию. Поэтому буквы и усваиваются с большим трудом. В процессе чтения слов дети затрудняются сливать звуки в слоги и слова по аналогии с уже заученными слогами, плохо узнают слоги в "лицо".

Оптическая дислексия заключается "в неузнавании букв как обобщенных графических знаков соответствующих фонем, т. е. буквы не осознаются как графемы". Таким образом, нарушение формирования представлений о связях фонемы с графемой отмечается и при фонематической, и при оптической дислексии.

По проявлениям 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. Обычно в зрительном образе буквы прежде всего сохраняется общее ее строение, выпадают определенные детали. Буквы взаимоуподобляются.

Чаще всего буквы-заместители по своему графическому образу проще тех букв, которые они замешают. Чем более сходны буквы графически, тем чаще они заменяются, особенно если в слове эти буквы располагаются близко друг к другу. В связи с этим, по мнению автора, зрительные стереотипы слов воспитываются с большим трудом, - замедляется узнавание слов. У детей с оптической дислексией наблюдаются нарушения зрительного восприятия и вне речи. Некоторые из них с трудом различают знакомые лица, сходные предметы, плохо рисуют. При поражении правого полушария наблюдаются трудности при чтении левой части слова (Маша - каша), зеркальное чтение, слово прочитывается справа налево, отмечаются перестановки букв и слов при чтении.

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 смещения звуков, сходных по артикуляции или звучанию (свистящих и шипящих, звонких и глухих, мягких и твердых). Акустические нарушения чтения отмечаются как при недоразвитии устной речи (дизартриях, дислалиях), так и при задержках речевого развития. Таким образом, с достаточной достоверностью устанавливается связь между развитием устной и письменной речи. Обе эти формы речи рассматриваются как различные, тесно связанные стороны единого процесса речевого развития.

Четкое акустическое восприятие является одним из необходимых условий формирования устной и письменной речи. Однако процесс овладения письменной речью предполагает в качестве основных условий наличие у ребенка языковых обобщений, прежде всего фонематических, сформированность высших символических функций.

При *моторной* дислексии у детей отмечаются затруднения в движениях глаз при чтении. В процессе чтения, как известно, происходят различные движения глазного яблока. У нормально читающего - в основном в направлении строк. Акт чтения осуществляется лишь при условии координированной, взаимосвязанной работы зрительного, слухового и двигательного анализаторов. Расстройства координации этих анализаторов вызывают различные нарушения чтения. При моторной дислексии отмечается сужение зрительного поля, частые потери строки или отдельных слов в строке. В других случаях нарушается речедвигательное воспроизведение. Это проявляется в том, что дети не могут координировать воспроизводить нужные артикуляционные движения в процессе чтения при отсутствии параличей и парезов. При этом отмечается невозможность вспомнить необходимые речевые движения.

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

Одним из наиболее сложных вопросов дислексии является ее патогенез, т.е. вопрос о механизмах данного нарушения. Современные исследования нарушений чтения являются многосторонними, углубленными и систематическими. Они показывают, что патогенетические механизмы нарушений чтения сложны и разнообразны. Пытаясь выявить механизмы дислексии, ученые проводят

неврологические, электроэнцефалографические, аудиометрические, психологические, лингвистические исследования.

Таким образом, у детей с дислексиями часто наблюдается незрелость, недоразвитие моторики, которое сказывается и на формировании пространственных ориентировок. Аудиометрические исследования слуха у детей с дислексией показывают, что острота слуха у них, как правило, нормальна, чаще всего аудиограммы без отклонений. В то же время отмечаются довольно часто предшествующие отиты. С помощью электронной аппаратуры удавалось обнаружить незначительные нарушения в области речевых зон, особенно когда в устной речи преобладали смещения звуков. Все это не исключает возможности существования дислексии у детей с нарушением остроты слуха, т.е. у слабослышащих.

Симптоматика (проявления) дислексии определяется по-разному в зависимости от понимания сущности этих нарушений. Ряд авторов определяя симптоматику дислексии, останавливаются лишь на проявлениях непосредственно нарушений чтения. Нарушения же устной речи, моторики и пространственных представлений, которые сопровождают дислексии, рассматриваются как патогенетические факторы дислексических нарушений.

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

Некоторые авторы, изучающие дислексию, включают в симптоматику и аффективные нарушения. Однако представляется более правильным определять симптоматику дислексии лишь как проявление непосредственно нарушений чтения, не включая тех расстройств (несформированности пространственной ориентировки, нарушения моторики и др.), которые хоть часто и сопровождают дислексию, но представляют собой факторы патогенетического характера, т.е. механизм этого нарушения.

При дислексии наблюдаются следующие группы ошибок.

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

2. Побуквенное чтение - нарушение слияния звуков в слоги и слова. При побуквенном чтении буквы называются поочередно, ("бухштабируются", нанизываются одна на другую (Р, А, М, А).

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

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

5. Аграмматизмы при чтении. Эта группа ошибок проявляется на аналитико-синтетической и синтетической ступени овладения навыком

чтения. Отмечаются нарушения в падежных окончаниях, в согласованиях существительного и прилагательного, изменениях окончаний глаголов и др.

Расстройства чтения часто наблюдаются у детей с минимально мозговой дисфункцией, с задержкой психического развития, с тяжелыми нарушениями устной речи, с церебральными параличами, с нарушениями слуха, у умственно отсталых детей.

У детей с задержкой психического развития разного патогенеза также наблюдаются дислексии (В. А. Ковшиков, Ю. Г. Демьянов, А. Н. Корнев). Авторы отмечают у них комплекс речевых нарушений, в том числе нарушения чтения, а также трудности восприятия и воспроизведения букв, затруднения в формировании функции фонематического анализа, синтеза, трудности соотношения звука с буквой.

У детей с ЗПР в процессе чтения слов, вследствие недифференцированности восприятия, почти не существует доминирующих букв. Правильное чтение и понимание прочитанного слова осуществляется на основе синтеза слогов в единое целое, в слово. У этих же детей способность звуко-слогового синтеза снижена, что обуславливает замедленное узнавание и понимание прочитанного слова.

Еще большие затруднения вызывает чтение и понимание предложений и текста. Дети в состоянии удовлетворительно пересказать прочитанное. Но им трудно сформулировать содержащуюся в прочитанном тексте главную мысль, а также установить временные, причинно-следственные связи, охарактеризовать действующих лиц и дать оценку из поступков. Естественно, что все это осложняет понимание смысла прочитанного.

Выявленные затруднения ведут к тому, что эти учащиеся не могут самостоятельно выделять, познавать и усваивать заключенную в тексте новую для них информацию. Все это, вместе взятое, тормозит накопление разнообразных сведений и знаний об окружающей действительности, что отрицательно сказывается на общем развитии, мешает преодолению пробелов в знаниях и специфических недостатков познавательной деятельности.

Глава 2. Изучение нарушений чтения у младших школьников с ЗПР

2.2. Диагностика навыка чтения у младших школьников

Вопросами диагностики навыка чтения занимались многие ученые. В работах Корнева А.Н.[10] описывается методика диагностики дислексии. Методика диагностики чтения является стандартизированной, предназначена для обследования чтения учащихся 2-6 классов. Обследование проводится с использованием Стандартизированной Методики Исследования Навыка Чтения (СМИНЧ), Теста Оперативных Единиц Чтения (ТОПЕЧ). СМИНЧ)-определение уровня сформированности навыка чтения: оценка скорости и способа чтения (технический компонент), оценка понимания чтения (смысловой компонент). Обследуется чтение вслух и про себя. ТОПЕЧ - определение предельных оперативных единиц чтения, которые автоматизированы у ребенка. Состоит из 6 списков (цифры, буквы, слоги СГ, ГС, слоги СГС, слоги ССГ, псевдослова, слова). Обследование проходит индивидуально. Общая продолжительность – 15-20 минут. Время заполнения протокола включено в общее время, т.к. протокол заполняется параллельно с проведением диагностики.

Л.Н. Ефименкова[9] предлагает использовать общую речевую карту обследования устной и письменной речи учащихся. Эта карта удовлетворяет некоторым из перечисленных требований, в частности, облегчает комплектование групп и составление перспективного плана работы с каждой группой учащихся, наглядно представляет картину имеющихся у детей нарушений. Но, во-первых, она недостаточно подробна и не отражает всех имеющихся у ребёнка недостатков, во-вторых, не позволяет наблюдать динамику развития ребенка. Правда, в дополнение к ней предлагается заполнять ещё и индивидуальные карточки учащихся, но они также весьма кратки и неудобны в использовании.

Пособие А. Я. Малярчук[18] «Обследование речи детей» предназначено для разностороннего обследования устной и письменной речи детей 4-10 лет. Рекомендовано для специалистов медико-педагогических комиссий, учителей-логопедов, учителей, воспитателей, студентов дефектологических факультетов и факультетов начального обучения и дошкольного воспитания.

Р.И. Лалаева[17] описывает в своих работах дифференцированную диагностику расстройств чтения и письма школьников. Обследование осуществляется в два этапа. На первом (предварительном) этапе ставится задача выявления детей, страдающих нарушениями чтения и письма. Для этого логопед анализирует тетради детей, предлагает различные виды письменных работ, исследует процесс чтения.

На втором этапе осуществляется специальное обследование детей с нарушениями чтения и письма. Задачей этого этапа является дифференцированная диагностика расстройств чтения и письма: определение симптоматики, механизмов и вида дислексии и дисграфии, а также степени их выраженности. Логопед собирает и обрабатывает следующую информацию: анкетные данные, анамнез, состояние звукопроизношения и фонематического восприятия, изучает строение артикуляционного аппарата, изучает особенности ручной и речевой моторики и тд.

2.2. Подходы к коррекции нарушений чтения у младших школьников с ЗПР

Работ по коррекции нарушений чтения множество. В основном рассматриваются дети с сохранным интеллектом. Мною была просмотрена и проанализирована методика Корнева А.Н. На основе ее будут представлены упражнения и задания для коррекции.

Методика А.Н. Корнева

Она называется «Коррекция стойкой неспособности овладения чтением и письмом» и используется для коррекции дислексии у младших школьников.

Методика нацелена на раннее выявление недостаточной сформированности процессов, необходимых для освоения школьной программы, речевого развития детей.

Рассмотрим упражнения по коррекции дислексии:

Специальная работа по преодолению дислексии строится на выполнении специальных упражнений, нацеленных на становление всех речевых сторон. Помимо этого, упражнения воздействуют на развитие мелкой моторики, психических процессов, а также нормализуют эмоционально-волевую сферу.

Упражнения по развитию фонематических процессов

Упражнения тренируют фонематический слух, восприятие, память. Они формируют умение вычленять заданную фонему из слова, определять их количество в словах, навык подбора слов с заданным числом фонем.

Предлагается использовать следующие упражнения и игры:

- Дифференцировка оппозиционных звонких и глухих, мягких и твёрдых согласных звуков. Различение осуществляются по такому алгоритму:

послушать, произнести, различить, записать. На этапе проговаривания слогов нужно подключить кинестетический анализатор, например: на звонкие фонемы поднимать руку, а на глухие опускать.

Инструкция педагога	Участие ребёнка
Педагог говорит ЗА и поднимает руку вверх, говорит СА – опускает руку вниз.	Зрительное и слуховое восприятие
Педагог говорит и показывает вместе с детьми ЗА - СА	К зрительному и слуховому восприятию подключается речь и движение руки в воздухе
Педагог говорит, показывает рукой и просит ребёнка повторить	Концентрация внимания, память слуховая и двигательная.
Педагог показывает только рукой и просит ребёнка повторить	Внимание, двигательная память, зрительное восприятие
Педагог показывает рукой и просит озвучить и подтвердить рукой	Внимание, двигательная память, зрительное восприятие, речь
Педагог говорит слова с данными слогами (Например: КоЗА – КоСа) Просит ребенка услышав нужный слог поднять или опустить руку самостоятельно.	Внимание, двигательная память, слуховое восприятие, речь, мышление.

- Определение звонкости звуков. После усвоения различия в артикуляции звонких и глухих фонем, готовятся таблички с их условным обозначением.

На одной нужно нарисовать квадрат, на другой нарисовать кружок. ребёнку предлагается послушать слова, определить, на какой звук они начинаются, поднять подходящую карточку. После устной отработки слова записываются или в два столбика, или только с глухими согласными, или только со звонкими согласными.

Общий звук. Педагог показывает карточки со словами, далее называет те же слова, в которых присутствует один и тот же звук, например: коса, санки, плакса, свет, колос. Ребенок должен определить общий звук. Начинаем со зрительного анализатора.

- Игры с мячом. Они нацелены на формирование фонематических процессов, общей и мелкой моторики, на пространственную ориентировку, регуляцию целенаправленных движений, совершенствование меткости, ловкости. Благодаря им активизируются внимание, нормализуется поведенческая сфера.

Примеры игр:

1. «Мне известно много слов». Ребёнку нужно произнести несколько слов на определённую тему или начинающихся с конкретного звука, при проговаривании каждого слова можно использовать мяч, стучать им об пол при произнесении.

2. «Всезнайка». Взрослый задаёт вопрос, передавая мяч ребёнку. Ребёнок ловит мяч и отвечает на вопрос развёрнутой фразой. Все слова в ответе начинаются с одного определённого звука.

3. «Счетовод». Взрослый говорит слово, кидает мяч. Ребёнку нужно поймать мяч, посчитать число звуков в слове и сказать слово, содержащее аналогичное число фонем, бросив мяч обратно.

Упражнения для развития речевого аппарата и голоса

Работа по развитию речевого аппарата содержит упражнения артикуляционной и дыхательной гимнастики, темпо-ритмической организации речи.

Дыхательные упражнения можно выполнять на любом этапе занятия. К ним относятся игра на духовых музыкальных инструментах, пускание мыльных пузырей, имитирование естественных процессов: сосания, зевания, кашля.

Отдельное место в развитии артикуляторных органов принадлежит работе над скороговорками. Она решает множество задач: совершенствование фонематических процессов, уточнение артикуляционного уклада фонем, отработку артикуляционной чёткости, длительного, правильного выдоха, развитие памяти, ликвидацию боязни проговаривания сложных слов, обеспечение положительного психологического настроения. Она позволяет

уловить речевой ритм, темп, содействует повышению скорости как устной, так и письменной речи. Важно подобрать материал индивидуально для ребенка, интересный и понятный ему.

Упражнения для формирования темпоритмической организации речи:

1. «Барабанщик».

Оборудование: карандаш

Ребёнок смотрит на логопеда, который ударяет «барабанной палочкой» по столу, слушает и запоминает ритм, затем воспроизводит его. Далее слушает ритмический рисунок с закрытыми глазами, повторяет его с открытыми.



2. «Галочка и палочка».

Оборудование: карточки с ритмическим рисунком, где знаки I - правая рука, V - левая рука, I - правая нога, V - левая нога.

Ребёнок воспроизводит ритм с одновременным проговариванием слога па в соответствии с ритмической схемой.

Карточка с ритмическим рисунком,
где знак I - правая рука, V - левая рука,
I - правая нога, V - левая нога
I I I V I I V V I I V V I I V I I V I I V I

4. «Пчелка»

Оборудование: ритмическая схема

Нужно воспроизвести речевой ритм, читая слог (в моем случае) «ля» и нажимая на каждый символ указательным пальцем ведущей руки. Сначала воспроизводится простой ритм с паузами. Далее проводится графический

диктант: логопед произносит слоговой ритм, ребёнок воспроизводит его в тетради

Карточка с ритмической схемой (Читай слог «ла»)

I I II II I I III II II

II II I I I III III I I I

Упражнения по формированию мелкой моторики

Упражнения, развивающие моторику рук, способны улучшить эмоциональное состояние, развивают память, речь. Для формирования мелкой моторики можно применять массаж, пальчиковую гимнастику, игры, штриховку, лепку, рисование, оригами так же подойдёт

1. «Узелки»

Оборудование: веревка.

Берем веревку (не сильно толстую) и завязываем на ней несколько узлов. Ребенок развязывает узлы пальцами, на каждый узел называет поставленный звук.

Упражнения на совершенствование зрительного восприятия

Для развивающей работы над зрительными процессами хорошо подходит выполнение корректурных проб. Они необходимы для коррекции зрительного внимания, восприятия, создания визуального образа буквы.

1. «Дрессированная пчела».

В центре квадрата, разбитого на ячейки, изображается муха. Взрослый диктует пути её перемещения, например, 2 клетки вправо, 3 клетки вниз и т. д.

Вначале ребёнок передвигает пальцем по клеткам, затем мысленно представляет её передвижение. На завершающем этапе ребёнок с закрытыми глазами должен представить путь и сказать, в какой клетке нужно остановиться.

			

2. «Вверх ногами».

Лист с напечатанным текстом разворачивается на несколько градусов.

Ребёнок должен прочесть текст не поворачивая головы.

Ходили ребята по лесу. Нашли под кустом ежа. Он со страху шариком свернулся. Закатили ребята ежа в шапку и домой принесли. Дали ему молока. Развернулся ёжик и начал есть молоко. А потом ёж уполз к себе обратно в лес.

Ёж

Всё небо и весь воздух были полны снежинок. Снежинки летели, падали, кружились и снова падали. Они ложились на чёрствую пряжу на дорожке, на лужицы и на ступеньки крыльца. Таня подставила ладонь – они и на ладонь упали. Таня стала их разглядывать. Но разглядывать их долго не пришлось – снежинки растаяли на тёплой ладони.

3. «Узнай с полубуквы».

Верхняя либо нижняя половина строки прикрывается белым листом бумаги или заклеивается часть строки, ребёнок должен прочитать предложение.

Эта проба формирует визуальный образ букв, умение быстро прочитывать одно или одновременно несколько слов.

ХОТЕЛА ТАЛКА ПИТЬ. НА ДВОРЕ СТОЯЛ
КУВШИН С ВОДОЙ, А В КУВШИНЕ БЫЛА ВОДА
ТОЛЬКО НА ДНЕ. ТАЛКЕ НЕЛЬЗЯ БЫЛО
ДОСТАТЬ. ОНА СТАЛА КИДАТЬ В КУВШИН
КАМУШКИ И СТОЛЬКО ПОУРОСАЛА, ЧТО ВОДА
СТАЛА ВЫШЕ И МОЖНО БЫЛО ПИТЬ.

4. «Хромой текст».

Ребёнку предлагается прочитать предложения, которые напечатаны двумя шрифтами. Объяснить смысл их. Отметить специфику написания. Прочитать, что изображено печатным шрифтом, а что курсивом. Списать слова, напечатанные одинаковым шрифтом. Прочитать получившееся предложение.

БЫЛА ВЕСНА. ЯРКО СВЕТИЛО СОЛНЫШКО.
На лугу росли цветы. Над ними
летали четыре бабочки: красная
бабочка, белая бабочка, желтая
бабочка и черная бабочка. Вдруг
прилетела большая черная птица.
УВИДЕЛА ОНА БАБОЧЕК И ЗАХОТЕЛА ИХ СЪЕСТЬ.
Испугались бабочки и сели на цветы. Белая бабочка села
на ромашку. Красная бабочка - на мак. Жёлтая
- на одуванчик, а чёрная села на сучок дерева.
Летала птица, летала, но не увидела
бабочек.



Заключение

В ходе выполнения данной курсовой работы были рассмотрены основные теоретические аспекты изучения проблемы нарушения чтения у младших школьников с задержкой психического развития. Были рассмотрены основные причины и факторы, влияющие на развитие данного расстройства, а также методы диагностики и коррекции нарушений чтения у детей с ЗПР.

Исследование позволило выявить важность своевременной диагностики и комплексного подхода к решению проблемы нарушения чтения у младших школьников с ЗПР. Эффективная коррекция нарушений в чтении поможет детям успешно адаптироваться в образовательной среде и повысить уровень их образовательной успешности.

Изучение материала в данной области позволяет глубже понять механизмы возникновения нарушений чтения у детей с ЗПР и разработать эффективные методики работы с такими детьми. Очень важно проявлять терпимость, понимание и дать им возможность обучаться в своем темпе.

Полученные результаты и выводы могут быть использованы в практической деятельности педагогов и специалистов психолого-педагогического образования для улучшения работы с детьми, столкнувшимися с данной проблемой. Важно совершенствовать методики диагностики и коррекции нарушений чтения, чтобы обеспечить оптимальные условия для развития у детей навыков чтения и понимания текста.

В заключение, можно сказать, что изучение проблемы нарушения чтения у младших школьников с ЗПР является актуальной и важной задачей для педагогов и специалистов в области психологии и специального образования. Необходимо проводить дальнейшие исследования в данной области для разработки методик и корректной помощи в адаптации школьников.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Изв. АПН РСФСР. 1950. – 70с.
2. Акименко В. М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями / В. М. Акименко. - Ростов н/Д: Феникс, 2011 – 77с.
3. Беккер Р. А. Нарушения речи как фактор, обуславливающий затруднения в обучении чтению и правописанию: V научная сессия по дефектологии. М., 1967 – 133с.
4. Волковой Л. С., Логопедия: Учебник для студентов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М.: Владос, 1998. — 680 с.
5. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учебно-методическое пособие / Г.А. Волкова. — СПб, 2007 — 144с.
6. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования: Методическое пособие / О.Е. Грибова. - М.: Айрис-пресс, 2008 — 96с.
7. Егоров Т. Г. Очерки психологии обучения чтению. 2-е изд., перераб. - Москва: Учпедгиз, 1953 – 144с
8. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии, 1953. — 263с
9. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. — М.: Национальный книжный центр, 2015. — 320 с.
10. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие СПб.: МиМ, 1997 – 286с.
11. Коноваленко, В. В. Экспресс-обследование звукопроизношения у детей дошкольного и младшего школьного возраста: пособие для логопедов / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. - М.: Гном-Пресс 2000 – 30с.

12. Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: Учеб. пособие для студентов дефектол — М.: Просвещение, 1983 — 136с.
13. Лалаева Р. И. Устранение оптической дислексии и дисграфии / Логопедическая работа в коррекционных классах. — М.: Владос, 1998 — 165с.
14. Лалаева Р. И. Характер дислексии и пути их устранения у учеников 1-2-го класса вспомогательной школы // Педагогические пути устранения речевых нарушений. Л., 1976 — 160с
15. Левина Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей: (Алексия и аграфия) 1940 — 72с.
16. Лебединская К. С., Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте. Учебное пособие для вузов./ Лебединская К. С., Лебединский В. В. 2019 — 303с.
17. Лалаева Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция — Ростов н/Д: «Феникс»,СПб: «Союз», 2004 — 224с.
18. Малярчук, А. Я. Обследование речи детей / А. Я. Малярчук. - М.: Литера ЛТД 2004 — 87с.
19. Спирова Л. Ф. Недостатки чтения и пути их преодоления / Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. М., 1965.
20. Токарева О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / Расстройства речи у детей и подростков / М., 1969 — 138с.
21. Токарева О. А. Расстройства письма у разных групп аномальных детей и принципы в работе по их устранению / Патология речи. М., 1971 — 87с.
22. Хватцев М. Е. Логопедия: уч. для пед. Институтов - М, 1937 — 299с.
23. Цыпина Н. А. Обучение чтению детей с задержкой психического развития. М., 1994 — 158с.
24. Эльконин Д.Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты / Вопросы психологии. 1956 — 189с.

