

Формирование навыка чтения при дислексии

Ядреева Чээнэ Алексеевна, учитель-логопед начальных классов,
первая категория

2024 г.

Введение.

Одна из целей начального образования - научить школьников полноценному навыку чтения, т.к. это основа для дальнейшего обучения всем школьным предметам, базовый источник получения информации, а также способ общения.

Для обозначения частичного расстройства процесса овладения чтением используется термин дислексия.

«Дислексия (от лат. dis — приставка, означающая нарушение, и lego — читаю) - частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций и проявляющиеся в повторяющихся ошибках стойкого характера»

Этиология

Имеются несколько подходов к проблеме этиологии дислексии. Некоторые авторы отмечают наследственную предрасположенность при нарушениях чтения, когда дети наследуют от родителей качественную незрелость головного мозга в его отдельных зонах. По данным А.Н. Корнева, среди детей с дислексией в 60% случаев наследственность была отягощена широким кругом пограничных психических расстройств у ближайших родственников.

Большинство же авторов, изучающих нарушения чтения у детей, рассматривают дислексию как нарушение, обусловленное внешним воздействием патологических факторов, например: неправильная речь окружающих, двуязычие, недостаточное внимание к развитию речи ребенка, дефицит речевых контактов.

Такое воздействие вызывает задержку или нарушение развития психических функций, осуществляющих процесс чтения в норме.

В этиологии дислексии более важная роль принадлежит сравнительно поздно воздействующим патогенным факторам (интра- и постнатального периода), т.к. они оказывают влияние на формирование поздно созревающих структур коры головного мозга, в частности третичных зон, обеспечивающих функционирование сложных символических функций (устная речь, чтение, письмо). В 46% случаев онтогенез у них осложнён влиянием нескольких (от двух до четырёх) повреждающих факторов. Чаще всего за осложнениями родового периода следуют заболевания постнатального периода, т.е. каждое предшествующее осложнение повышает риск возникновения последующего. Например, генетические аномалии плода нередко провоцируют осложнения в течение беременности. А это, в свою очередь провоцирует к постнатальным нейроинфекциям и другим соматическим заболеваниям (А.Н. Корнев, 1997).

Наиболее известными типами поражений в пре-, пери- и постнатальном периодах являются: а) гипоксический, б) токсический, в) инфекционный и г) механический.

а) гипоксический тип связан с такими осложнениями - неправильная имплантация яйца, анемия и порок сердца у матери, пороки сердца плода, пороки развития плода и плаценты, преждевременная частичная отслойка плаценты, аномалия развития пуповины, затяжные роды, асфиксия в родах;

б) токсический - при интоксикации медикаментами, диабете, алкоголизме матери и нарушениях обмена веществ, вследствие него, несовместимость крови матери и плода;

в) инфекционный тип поражения в эмбриональном периоде (от 4-й недели до 4-го месяца беременности) наблюдается при краснухе, кори, герпесе, ветряной оспе, полиомиелите, гриппе, в фетальном периоде - вирусные и бактериальные нейроинфекции;

г) механический тип - при плодотонизирующих манипуляциях, близнецовости, опухолях таза, затяжных родах, внутричерепных кровоизлияниях, вызванных в преждевременных родах, черепно-мозговой травме в постнатальном периоде (А.Н. Корнев, 1997; Р.И. Лалаева, 2002).

Можно выделить следующие **механизмы дислексии**:

1. Несформированность сенсомоторных операций (зрительно-пространственный анализ букв и их сочетаний в слове);
2. Несформированность языковых операций, операций со звуками, слогами, словами и предложениями в тексте (фонематический, морфологический, синтаксический уровень);
3. Нарушение семантических операций (соотнесение со смыслом).

Основные формы дислексий, выделяемые Р.И. Лалаевой.

Классификация Р. И. Лалаевой построена на основании учета нарушенных операций процесса чтения. С учётом этого Р.И. Лалаева (2002) выделяет следующие виды дислексий: оптическая, фонематическая, грамматическая, семантическая, мнестическая, тактильная.

У детей с **оптической формой** дислексии отмечаются различные нарушения:

- зрительного гнозиса. Чаще всего это может быть выражено при узнавании предметов в условиях усложненного восприятия, введение оптически сложных заданий. Необходимость оптического анализа, выделение из фона, вызывают у детей затруднение;
- оптико-пространственного гнозиса и праксиса. В процессе рисования или конструирования дети упрощают фигуру, снижают количество элементов, неправильно располагают линии по сравнению с образцом, затрудняются в конструировании букв;
- несформированность пространственных представлений. Проявляется в затруднениях определения пространственных отношений между предметами, определении расположения предмета по отношению к себе, затруднениях речевого обозначения пространственных отношений.

В целом, состояние высших зрительных функций у детей с оптической дислексией характерно:

- недифференцированностью пространственных соотношений между графическими элементами целого;
- нерасчлененностью зрительного восприятия графического изображения;
- неспособностью к зрительному анализу и синтезу;
- неточностью восприятия и воспроизведения зрительного ряда.

Все это ведет к трудностям усвоения букв, смешению графически сходных букв по различным оптическим признакам.

Фонематическая дислексия связана с недоразвитием функций фонематической системы. Функции фонематической системы по В. К. Орфинской: смысловоразличительная (соотнесение определенных сочетаний фонем со смыслом, изменение одной из фонем или их последовательности ведет к изменению смысла); слухопроизносительная дифференциация фонем (различение фонем акустически и артикуляторно); фонематический анализ (разложение слова на составляющие его фонемы).

У детей с фонематической дислексией нарушенными оказываются функции слухопроизносительной дифференциации фонем и фонематического анализа.

Р. И. Лалаева выделяет две группы фонематической дислексии:

1. Нарушение чтения, связанное с недоразвитием фонематического восприятия (различения фонем), которое проявляется в трудностях усвоения букв. Это, в свою очередь, связано с нечеткостью слухопроизносительных представлений, со смешением акустико-артикуляторно близких звуков.
2. Нарушение чтения, связанное с недоразвитием фонематического анализа (многоплановая функция, включающая в себя как простые, так и более сложные формы анализа звукослоговой структуры слов).

В. К. Орфинская выделила следующие виды анализа:

- определение наличия (отсутствия) звука;
- определение первого (последнего) звука;
- определение места звука в слове (начало, середина, конец);
- определение количества звуков;
- определение последовательности звуков;
- определение места звука в слове по отношению к другим звукам (соседние звуки).

У детей недоразвитие фонематического анализа может быть обусловлено: нарушением слухопроизносительной дифференциации, проявляющегося в том, что в процессе анализа структуры слова происходит замена акустико-артикуляторно близких звуков; трудностями переноса действий фонематического анализа в умственный план на основе фонематических представлений. Проявляется в сложностях фонематического анализа, если слово не было произнесено вслух. Неумением расчленить слог (при анализе вместо звука называется слог); невозможностью определить последовательность звуков в слове.

При фонематической дислексии наблюдается побуквенное чтение; искажение звукослоговой структуры слов; частые ошибки: пропуски согласных при стечении, перестановки звуков, пропуски и перестановки слогов.

Аграмматическая дислексия обусловлена недоразвитием грамматического строя речи, морфологических и синтаксических обобщений. Чаще всего встречается у детей с ОНР различного патогенеза. В процессе чтения у детей с аграмматической дислексией наблюдаются следующие ошибки: изменение падежных окончаний существительных, числа существительных, неправильное согласование в роде, числе, падеже прилагательных и существительных, изменение числа, родовых окончаний местоимений, изменение окончаний глаголов 3-го лица прошедшего времени, изменение формы, времени и вида глаголов.

Семантическая дислексия (механическое чтение) проявляется в нарушениях понимания прочитанного при технически правильном чтении. Ее варианты:

- послоговое чтение. При этом у ребенка отмечаются трудности звукослового синтеза. Последовательно произносимые слоги не объединяются в значимое целое, следовательно, информация при чтении не воспринимается;

- синтетическое чтение целыми словами, при котором у ребенка наблюдается нечеткость представлений о синтаксической связи внутри предложения. Слова воспринимаются изолированно, вне связи друг с другом;

- слоговое чтение с непониманием читаемого, усугубленное недифференцированными представлениями о синтаксических связях внутри предложений.

При семантической дислексии нарушается понимание фактического содержания текста и понимания его смысла.

Мнестическая дислексия обусловлена нарушениями речевой памяти, вследствие чего у ребенка затруднено образование связи между звуком и зрительным образом буквы. Ребенок не запоминает буквы, смешивает их, заменяет при чтении (не запоминает названия букв). Диагностический параметр: при обследовании выявляются нарушения слухоречевой памяти.

Тактильная дислексия наблюдается у слепых детей. Изучение тактильной дислексии важно тем, что она дает подтверждение того, что дислексия является прежде всего языковым расстройством. При чтении слепые используют иную сенсомоторную систему (тактильные ощущения при чтении по Брайлю), а незрительное восприятие. Исследования показывают, что дислексия слепого ребенка по своим механизмам не отличается от дислексии как языкового расстройства у зрячих. Основное нарушение при тактильной дислексии - нарушение символического узнавания букв Брайлевского письма. Слепые дети при чтении смешивают буквы, теряют слова, часто наблюдается угадывающий характер чтения (без прочтения последних букв). Характер нарушений движений пальцев у слепых детей с дислексией соответствует характеру нарушений движений глаз у зрячих детей (частые регрессии, хаотические движения). Эти особенности являются следствием трудностей в процессе чтения.

Обучение чтению

Навык чтения характеризуется четырьмя качествами: правильность - это плавное чтение без искажений, влияющих на смысл читаемого.

Беглость - это скорость чтения, обуславливающая понимание прочитанного.

Сознательность – понять читаемый текст, его замысел, образы, художественные средства и осмысление своего собственного отношения к прочитанному тексту.

Выразительность - осмысленное и эмоциональное чтение художественного произведения.

Формирование навыка чтения занимает довольно длительный период. Обучение грамоте детей с дефектами речи проводится по аналитико-синтетическому методу. Известный психолог и педагог Тихон Георгиевич Егоров выделил следующие *этапы обучения чтению*:

- 1-й этап - аналитический. Он обеспечивает усвоение звукобуквенного соотношения и слогового (аналитического) чтения.
- 2-й этап – этап становления синтетических приемов чтения, когда ребенку доступно присоединение друг к другу последовательно стоящих слов с ориентировкой на целое предложение.
- 3-й этап – этап автоматизации навыков синтетического чтения, обеспечивающий развитие беглого осмысленного чтения.
- 4-й этап – этап совершенствования техники чтения при понимании смысла соответствующих возрасту текстов.

Симптомы дислексии

Симптоматика нарушения состоит из проявлений, имеющих прямое отношение к нарушению чтения. Также она включает комплекс нарушений сенсомоторных и познавательных функций, являющихся основой психологических аспектов затруднений процесса чтения.

1. Замены и смешения звуков при чтении: замены и смешения фонетически близких звуков (звонких и глухих, аффрикат и звуков, входящих в их состав), 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 поочерёдно, «букштабируются», нанизываются одна на другую.

3. Искажения звуко-слоговой структуры слова, которые проявляются в разнообразных ошибках: а) пропусках согласных при стечении, б) пропуски 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.

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

На аналитическом этапе овладения чтением (на ступени овладения звуко-буквенными обозначениями и послогового чтения) нарушения чтения проявляются чаще всего в заменах звуков, нарушении слияния звуков в слоги (побуквенном чтении), искажении звуко-слоговой структуры слова, нарушении понимания прочитанного. На этом этапе наиболее распространённой является фонематическая дислексия, обусловленная недоразвитием функции фонематической системы (фонематического восприятия и фонематического анализа).

На этапе перехода к синтетическим приёмам чтения симптоматика дислексии чаще всего выражается в искажениях структуры трудных слов, заменах слов, аграмматизмах, нарушении понимания прочитанного предложения, текста.

На этапе синтетического чтения у детей с нарушением наблюдаются замены слов, аграмматизмы, нарушения понимания прочитанного текста. Чаще всего наблюдается аграмматическая дислексия, обусловленная недоразвитием лексико-грамматической стороны речи.

Диагностика дислексии

Для выявления дислексии необходимо провести комплексное обследование ребенка с участием различных специалистов: логопеда, психолога, невролога, отоларинголога, офтальмолога.

Диагностика включает следующие этапы:

1. Анализ анамнеза: изучение биологических, психологических и социальных факторов развития ребенка, выявление наличия заболевания у родственников.

2. Оценка уровня интеллекта: проведение стандартизированных тестов, таких как тесты Равена, Векслера, Кеттелла и др. Цель этого этапа — исключить наличие умственной отсталости, которая может влиять на процесс обучения.

3. Оценка уровня речевого развития: проведение логопедического обследования, включающего анализ звукопроизношения, фонематического слуха, словаря, грамматики,

связной речи, письма и чтения. Цель этапа — выявление нарушений письменной и устной речи, характерных для дислексии.

4. Оценка уровня неречевого развития: проведение психологического обследования, включающего анализ памяти, внимания, мышления, восприятия, моторики, эмоционально-волевой сферы, для выявления нарушений неречевых функций, которые могут сопутствовать расстройству или быть его причиной.

5. Оценка общего состояния здоровья: неврологический осмотр, аудиометрия, офтальмоскопия и другие медицинские исследования. Цель этого этапа — исключить наличие органических поражений мозга или нарушений слуха и зрения, которые могут мешать обучению.

Основные направления работы по коррекции дислексии у младших школьников с тяжёлым нарушением речи:

1. Развитие фонематического восприятия.

1.1. Уточнение произносительного и слухового образа каждого смешиваемого звука. Уточнение артикуляции звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие. Уточнение правильной артикуляции при произнесении звука. При помощи тактильного ощущения уточняется правильность работы органов речи (струи воздуха, голосовые связки).

1.2. Выделение изучаемого звука на фоне слога. Выделение звука из слога на слух. Различение слога с заданным звуком и без него.

2. Работа над звукопроизношением.

2.1. Коррекция звукопроизношения, постановка, автоматизация и дифференциация нарушенных звуков

3. Формирование морфологических и синтаксических обобщений.

3.1. Уточнение структуры предложения, развитие функции словообразования и словоизменения.

4. Развитие навыков звукового анализа и синтеза.

4.1. Выделение звуков в слове, а также его место. Определение последовательности количества и место звуков по отношению к другим звукам.

5. Обогащение словарного запаса и развитие практического умения пользоваться им.

5.1. Знакомство и соотнесение слова с его изображением. Умение составлять рассказ с использованием указанных слов

Коррекция навыка чтения.

Коррекция и формирование навыков чтения на логопедических занятиях включает следующие этапы:

I этап – работа на звуко-буквенном уровне

1. Работа над осознанием речи и основных единиц анализа (слово, слог, звук).

2. Освоение навыков синтеза устных слов из слогов.

3. Осознание просодической стороны слова, его акцентной структуры, т.е. ударения как обязательного и смыслоразличительного признака в слове.

4. Формирование слогового и фонематического анализа.

Работа на фонетическом уровне включает два основных направления:

1. развитие звукового анализа слов (от простых форм — к сложным);
2. развитие фонематического восприятия, т.е. дифференциация фонем, имеющих сходные характеристики.

Фонематические представления формируются у детей в результате наблюдений за различными вариантами фонем, их сопоставления и обобщения. Так складываются константные фонематические представления — способность воспринимать каждый речевой звук в различных вариантах его звучания.

В процессе обучения чтению необходимо уделять внимание на звуковой состав слова, различению оппозиционных фонем, для этого используются различные виды упражнений, которые способствуют формированию у детей с нарушениями речи, представлений о звуковом составе слова. На занятиях по обучению грамоте вводятся такие термины как звук, буква, слог, слово, предложение. Дети учатся давать полную характеристику звуков (гласный или согласный звук, глухой или звонкий, твердый он или мягкий). Вводятся задания, которые способствуют формированию языкового анализа и синтеза.

Параллельно ведется работа по отработке звуко-слоговой структуры слова. Основной акцент в занятиях отводится обучению ребенка выделению заданного звука в слове. В начале работы - это нахождение начала, середины, конца слова. Проводится дифференциация звуков, *имеющих акустико-артикуляционное сходство*. Постепенно задания усложняются. К концу обучения ребенок может определить количество букв в слове, какая по счету заданная буква в слове.

Нельзя забывать о том, что обучение чтению ведется на правильно произносимых звуках в устной речи.

В порядке прохождения звуков и букв есть тоже свои правила: сначала берутся для прохождения буквы, а, следовательно, и звуки, которые ребенок точно произносит правильно: гласные звуки первого ряда, а также звук И, согласные звуки раннего онтогенеза: *м, х, п, к, с, н, в, т*.

Образование звуков. Знакомство с графическим изображением звуков. Чтение слогов.

ГЛАСНЫЕ	СОГЛАСНЫЕ	
	Глухие	Звонкие
Нет преграды	Преграда есть	
Только голос	Шум	Шум + голос
А, О, Э...	П...	Б, М...

Александр Николаевич Корнев предлагает дискретную последовательность переходов от элементарных единиц чтения к более комплексным. В качестве примера даётся примерная схема таких переходов:

В этом случае после первого знакомства с буквой дети усваивают связь глобального образа графического слога с фонетическим слогом.

На этом этапе можно начинать работу со слоговыми таблицами. Так как в изолированных слогах ребёнок не может опираться на смысл и контекст, это исключает угадывание. Уже на первых занятиях ребёнок вынужден вырабатывать навык слогослияния.

Слоговые таблицы усложняются по количеству клеток. Также усложняется размер шрифта. На первых карточках 9- клеточной таблицы (3х3), размер шрифта 26. Затем количество клеток увеличивается до 16 (4х4), размер шрифта – до 20. Последний вид карточек – 36 клеток (6х6), размер шрифта 16.

2. Посредством специальных слоговых таблиц закрепляются и автоматизируются связи между графическим слогом (СГ, ГС) и фонетическим слогом.

3. Чтение слов с простой слоговой структурой (СГСГ, ГССГ), состоящих из пройденных слогов.

4. Чтение простых фраз, частично дополненных картинкой (см. Корнев А.Н., 2008).

5. Чтение фраз и коротких текстов с простым лексическим составом (короткие слова, простой синтаксис).

В последующей работе можно применять приём, способствующий целостному опознанию слов, стимуляции понимания прочитанного и развитию кратковременной словесной памяти.

Этап формирующий слоговое чтение (слоги типа СГС).

1-3. Схема аналогична II этапу, но со слогами СГС.

4. Чтение фраз, включающих слова со структурой типа СГССГ или СГССГ.

5. Чтение про себя коротких повествовательных текстов с контролем понимания.

Материал для чтения текстов необходимо подбирать в соответствии с уровнем сложности сформированных оперативных единиц чтения. При этом важнейшим показателем сложности текста является ритмическая и слоговая структура слов. На необходимость учитывать этот показатель при подборе текстов, предлагаемых детям на начальном этапе освоения чтения, указывал еще Л. Н. Толстой. Тексты составленного им букваря являются наглядной иллюстрацией этого.

По мнению Швачкина (1948), Л. И. Румянцевой (1952), подбор текстов букваря должен производиться с постепенным усложнением ритмической и слоговой структуры слов. Начинать следует с простых двусложных слов с хореической (ЛЕТО, ЛУЖА) и ямбической (ЛИСА, ВОДА) ритмической структурой, затем вводятся трехсложные слова с размером амфибрахий (КОРОВА, ПИЛИЛИ, БЕЖАЛА), затем — дактиль (ДЕРЕВО, ВЕСЕЛО) и анапест (БЕРЕГА, ПИРОГИ). В такой же последовательности вводятся слова со стечением согласных.

В коррекционном курсе необходимо предусмотреть упражнения, развивающие выразительность чтения и правильную постановку ударения. Для этого уместно использовать чтение — инсценировку рассказов или сказок с распределением ролей между детьми. Этому способствуют и некоторые специальные упражнения:

а) чтение слов, объединенных в группы с одинаковой ритмической и слоговой структурой. Как показали эксперименты Л. А. Румянцевой (1952), детям легче читать группы слов, которые имеют одинаковую слоговую и ритмическую структуру. По мере продвижения в технике чтения даются группы до 50 слов: двусложные, трехсложные со слогами типа СГ, ГС (ЛУНА, КУЧА, КОРОВА), двусложные и трехсложные типа СГСГС, СГСГСГС (ВЕНОК, МОЛОТОК), односложные, двусложные и трехсложные слова со стечением согласных (ЛИСТ, АРКА, ПОЕЗД, ВОЛКИ, СТЕНА, СТАКАН, СТУПЕНИ, КАРТОЧКА).

ВЕСЫ	КОСЫ	ВОРОНА	ЗАРЕВО	РУКАВА
НОРА	ЛЕТО	РУБАХА	ВЕСЕЛО	ПОЛОСА
ЛИСА	МОРЕ	СОЛОМА	ЗОЛОТО	ПИРОГИ
РЕКА	РЕПА	ГАЗЕТА	ХИЖИНА	МОЛОКО
ГОРА	КАША	СОРОКА	ЛОШАДИ	КОЖУРА
ЗИМА	НЕБО	КАНАВА	ПУТАЛО	ПОЛОЖИ

ПЕРЕЦ	МЕШОК	КУСОЧЕК	МОЛОТОК		
БЕГАЛ	КУЛАК	ПИСАТЕЛЬ	ПИРОЖОК		
ВЕТЕР	ВЕНОК	ПОСЕЛОК	ПУЛЕМЕТ		
КАТЕР	ПЕСОК	НАМАЗАЛ	БЕГЕМОТ		
САХАР	ЛИМОН	ЗАСУНУЛ	ЛИМОНАД		
МОЛОТ	КУСОК	ЛЕСОЧЕК	ПЕРЕХОД		
СТОЛ	АРКА	КУСТ	СТОЛЫ	СТАКАН	ВИНТОВКА
КРУГ	ЯМКА	ПОСТ	ПРОШУ	СТУПЕНЬ	КАРТОШКА
СВЕТ	ЯСНО	ПОРТ	КРИЧИ	ДВОРЕЦ	МАРТЫШКА
ЗВУК	ЕЛКА	ЛИСТ	ПЛЫВУ	КРЮЧОК	КАРТИНКА
ПЛОТ	ОСПА	ВОЛК	ПЛЕЧО	СТАНОК	ЗАДВИЖКА
КЛУБ	ЯХТА	ПУСТЬ	КЛЮЧИ	ПРИШЕЛ	ВЕРТЕЛСЯ

ВИНОВНИК
 БУМАЖНИК
 НАБОРЩИК
 КОРОВНИК
 САПОЖНИК
 КУПАЛЬНИК

б) чтение, дифференциация и объяснение смысла слов, различающихся только ударением (слов-омографов):

пили — пили	мука — мука	село — село	ношу — ношу
вина — вина	замок — замок	хлопок — хлопок	полки — полки;

в) чтение и исправление предложений, где нужное слово ошибочно заменено на слово-омограф:

В мешок была насыпана мука. Саша и Андрей пили молоко. Сережа на уроке математики вычитал из одного числа другое.

И. Н. Садовникова (1995) в своей книге приводит еще ряд упражнений, рассчитанных на постановку выразительного чтения.

1. I. Формирование навыка понимания текста

Для формирования чтения у обучающихся с тяжелым нарушением речи в начальной школе необходима следующая работа педагогов работающих с этой группой детей:

1. Организация подготовки учеников к восприятию, наглядное демонстрирование изображений, предметов, явлений, фигурирующих в тексте;

2. Выразительное чтение педагогом текста;

3. Проведение лексического анализа новых слов. При этом необходимо попросить у учеников найти в тексте незнакомые слова, что способствует развитию самостоятельности;

4. Разбор прочитанного материала (составление плана текста, нахождение изобразительных средств в произведении с помощью наглядных пособий, составление рисунков);

5. Закрепление содержания текста (с помощью иллюстраций из учебника, нахождение общих и различных ситуаций в жизни и в прочитанном). Для формирования интереса учеников начальных классов с тяжелым нарушением речи к прочитанному тексту, необходим прием иллюстрирования текста, что ведет к развитию творческих способностей, воображения, самостоятельности самих обучающихся. Итогом таких приемов в формировании обучения чтению детей с тяжёлым нарушением речи последует осознанное чтение текста

Применение здоровьесберегающих технологий

Применение здоровьесберегающих технологий означает прежде всего предупреждение психогенных расстройств, которые с высокой вероятностью возникают у детей с дислексией если к ним предъявляются требования, невыполнимые по объективной причине - недостаточной способности работать с письменными текстами (читать, анализировать и создавать). Следует избегать ситуаций, которые при всех детях демонстрируют несостоятельность ребенка с дислексией в той или иной деятельности. Поэтому не следует заставлять таких детей читать тексты вслух при всем классе. Можно это сделать индивидуально. Обычно таким детям легче читать про себя, поэтому следует разрешать им читать наиболее удобным для них способом, акцентируя внимание на качестве понимания прочитанного. Не следует требовать от них увеличения скорости чтения и снижать оценку за медленный темп чтения. Главная цель - наиболее полно понять прочитанное. Учитывая повышенную утомляемость таких детей, следует индивидуализировать объем и сложность заданий, прямо или косвенно связанных с чтением. В ситуациях контрольных испытаний, включающих чтение или письмо, необходимо давать детям дополнительное время. Объем литературных текстов, которые задаются на дом, необходимо соразмерять с возможностями ребенка и оценивать с учетом его возможностей. Иначе говоря, это означает использование индивидуального норматива оценок по работам, требующим чтения текста. Примерный объем текста для дислексиков - 50% от нормативных требования для данного класса. Увеличивать объем можно с учетом индивидуальной переносимости ребенка.

Заключение.

Развитие навыков чтения будет эффективным, если подобрать текст и понять прочитанное, т.е. создавать «ситуацию успеха», в системе проводить упражнения на выразительность чтения, начиная с самых простых и постепенно усложнять их.

Использование различных способов и приёмов способствует формированию грамотного беглого чтения, делает уроки чтения интересными, живыми и эмоциональными. Разнообразие заданий привлекает и удерживает внимание детей, развивает интерес к чтению, который потом не угаснет у них и в последующих классах.

Литература:

1. Корнев А.Н., Ишимова О.А. Методика диагностики дислексии у детей /методическое пособие, Спб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010г.
2. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие, СПб.: МиМ, 1997.

3. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. - СПб.: «Союз», 2002.
4. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.
5. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учеб. пос. для студ. высш. и средн. спец. пед. уч. заведений: В 2 тт. Т. II / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997.

Интернет-ресурсы:

1. www.defectologiya.pro
2. http://www.pedlib.ru/Books/1/0306/1_0306-1.shtml
3. http://adalin.mospsy.ru/1_01_00/1_01_07n.shtml
4. <http://www.podolsklogos.ru/?p=779>
5. <https://1-sept.ru/component/djclassifieds/?view=item&cid=3:publ-ns-bf&id=883:методы-преодоления-дисграфии-и-дислексии-у-младших-школьников&Itemid=464>
6. <http://karkusha.su/>
7. <https://logopedus.ru/article/korreksiya-disleksii-u-detey>
8. https://www.defectologiya.pro/zhurnal/formirovanie_chteniya_u_detey_s_narusheniya_mi_rechi/