



## Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы коррекции семантической дислексии младших школьников	
1.1. Психофизиологическая характеристика процесса чтения.....	7
1.2. Особенности проявления семантической дислексии у младшего школьного возраста.....	13
1.3. Роль приёмов смыслового чтения для коррекции семантической дислексии у младших школьников.....	16
Выводы по первой главе.....	21
Глава 2. Экспериментальное изучение по коррекции семантической дислексии у детей младшего школьного возраста	
2.1. Этапы, организация и методическое обеспечение опытно-экспериментальной работы.....	22
2.2. Цель, задачи и содержание формирующего этапа эксперимента.....	26
2.3. Анализ результатов экспериментального исследования.....	34
Выводы по второй главе.....	36
Глава 3. Система коррекционной логопедической работы по расширению, уточнению и систематизации словаря.....	38
3.1 Эффективность коррекционной работы по развитию речи.....	38
3.2 Результат логопедической работы.....	44

Заключение.....	46
Список литературы.....	48

## Введение

**Актуальность исследования.** Овладение речью - одно из важнейших условий полноценного и всестороннего развития ребенка. Чем больше у ребенка словарный запас и чем правильнее он говорит, тем проще ему высказывать свои мысли и чувства. Это позволяет ребенку расширить свои возможности в изучении окружающего мира, поддерживать содержательный и полноценный контакт со взрослыми и сверстниками, что приводит к активному развитию высших психических процессов. Именно поэтому так важно внимательно относиться к своевременному формированию детской речи, к ее правильности и активности, исправлять и предупреждать разные нарушения, которыми являются любые отклонения от общепринятых правил русского языка.

В настоящее время практика и теория логопедии имеет множество исследований по изучению особенностей речевого развития младших школьников. Эта тема была представлена такими выдающимися исследователями как Л.В. Венедиктова, Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина и другие.

При работе с текстом у детей формируются представление о мире, истории, различных сторонах жизни, обогащаются культурно и нравственно. Изучая текст, они обучаются логически мыслить, сравнивать, находить и исправлять ошибки. Все это приводит к тому, что у детей формируется точная и выразительная письменная и устная речь.

У нормативно развивающихся детей овладение навыком чтения совершенствуется довольно быстро. Зрительный образ читаемого слова сопоставляется со слуховым и кинестетическим представлением, что помогает быстрому и точному определению слов и осознанию прочитанного. Однако не у всех младших школьников происходит сопоставление образов, при этом осложняется процесс понимания и осознания прочитанного. Нарушение понимания прочитанного текста называется семантической дислексией.

Семантическая дислексия - нарушение понимания прочитанных слов, словосочетаний и предложений. Чтение без осознания прочитанного называется механическим чтением. При этом нарушении страдает понимание не только отдельно взятых слов, но и предложений, поскольку в предложении слова воспринимаются изолированно, не связанно друг с другом.

Симптоматика дислексий и основные методы их коррекции широко освещены в специальной литературе, в частности в работах Т.Г. Визель, Т.П. Ворониной, Л.Н. Ефименковой, О.Б. Иншакова, В.Д. Казьмина, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, М.А. Поваляевой, М.Н. Русецкой, И.Н. Садовниковой, А.В. Ястребовой и других. Однако разработка целенаправленных методов коррекции дислексии и наиболее эффективных методических подходов к данному процессу, которые бы позволяли в оптимальные сроки устранить выявленные нарушения чтения, все еще продолжают привлекать внимание специалистов и оставаться важной проблемой логопедии.

В то же время обзор литературы по теме нашего исследования позволяет сделать вывод что на данный момент практически не представлены методики коррекции дислексии и формирования полноценного навыка чтения у учащихся младших классов.

Таким образом возникает **противоречие** между ростом числа детей с семантической дислексией и недостаточным использованием потенциала смыслового чтения в процессе её коррекции.

Данное противоречие позволило сформулировать **проблему** исследования, которая заключается в поиске путей коррекции семантической дислексии у младших школьников.

**Объект исследования** - процесс коррекции семантической дислексии у детей младшего школьного возраста.

**Предмет исследования** - использование приёмов смыслового чтения в процессе коррекции семантической дислексии у младших школьников.

**Цель исследования** - заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке использования приёмов смыслового чтения в процессе коррекции семантической дислексии у младших школьников.

**Гипотеза исследования** - процесс коррекции семантической дислексии у младших школьников будет осуществляться эффективно при целенаправленном использовании приёмов смыслового чтения.

Цель и гипотеза исследования обусловили постановку следующих **задач**:

1. Представить психофизиологическую характеристику процесса чтения.
2. Исследовать особенности проявления семантической дислексии у младших школьников.
3. Разработать и апробировать программу коррекции семантической дислексии у младших школьников.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использовались следующие **методы исследования**:

1. Теоретические: изучение и анализ психолого-педагогической литературы.
2. Эмпирические: наблюдение, беседа, педагогический эксперимент.
3. Математические методы обработки эмпирических данных.

**Теоретической основой** исследования стали: теория формирования письменной речи (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А. А. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.); теория преодоления семантической дислексии (Р.И. Лалаева, Г.В. Чиркина и др.); идея использования приёмов смыслового чтения в коррекционном процессе (Л.В. Венедиктова, Н.Н. Корнева, Р.И. Лалаева, Л.Н. Лисенкова, Н.Н. Светлакова, и др.).

**Научная новизна** исследования состоит в том, что в работе использованы приёмы смыслового чтения при исследовании проблемы коррекции семантической дислексии у младших школьников.

**Практическая значимость** исследования состоит в разработке экспериментальной программы коррекции семантической дислексии у младших школьников. Результаты исследования могут быть полезны учителям, учителям-логопедам, родителям детей младшего школьного возраста.

**База исследования:** Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа» №73.

**Структура и объем работы.** Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка, включающего наименование. Материал изложен на страницах, содержит 4 таблицы, 3 рисунка.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИИ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ДИСЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

## **1.1. Психофизиологическая характеристика процесса чтения**

Процесс чтения как явление и как деятельность является предметом изучения логопедии, педагогики, психологии, социологии, лингвистики, философии, литературоведения и многих других направлений науки, так как каждая из них изучает свой сегмент данного многоаспектного явления, выделяя и осмысляя те качества чтения, которые составляют его предмет.

Рассматривая определение термина «чтение», мы можем говорить о том, что в русском языке под данным термином понимают один из видов речевой деятельности, заключающийся в восприятии написанного зрительно и воспроизведении вслух или про себя [12].

С философской точки зрения чтение выступает «специфичной формой языкового общения людей посредством печатных или рукописных текстов» и одной из основных форм опосредованных коммуникаций [6].

В логопедии под чтением принято понимать сложный психофизиологический процесс, в котором участвуют зрительные, речедвигательные, речеслуховые анализаторы, а в его основе лежат сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем [15].

С точки зрения психологии чтение входит в состав рецептивной, письменной речи и отражает восприятие речи через процесс зрительного восприятия. Периодом формирования письменной речи является старший дошкольный или младший школьный возраст, обычно в результате целенаправленного обучения, при этом отмечается, что «овладение чтением открывает большие возможности для дальнейшего развития лексической, грамматической и стилистической сторон как устной, так и письменной речи» [15].

Данный феномен был рассмотрен такими представителями научной мысли, как Т. Г. Егоров, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Ю. П. Мелентьева, С. Н. Плотников, Н. А. Рубакин и другие[?].

В рамках психологической науки Д. В. Эльконин рассматривал чтение как вид деятельности и отмечал, что его можно определить двояко: как процесс декодирования графической модели слова в устнаяязычную форму и как процесс понимания письменных сообщений [12].

Чтение, с точки зрения И. А. Зимней, является специфическим видом деятельности, сущность которого заключается в единстве внутренней - процесс понимания текста - и внешней стороны, которая представляет собой сложный навык, характеризующийся овладением технической стороной чтения: скоростью, правильностью, обеспечивающей читающему нормальное качество восприятия текста [10].

С точки зрения Л. И. Азарова, чтения выступает деятельностным интеллектуально - познавательным процессом, который является необходимым компонентом формирования интеллектуальной культуры [1]. Рассматривая исследование А. Н. Корнева, мы можем говорить о том, что в лингвистике письмо и чтение рассматриваются как «одинаковые, но не разнонаправленные процессы кодирования и декодирования устного языка с помощью буквенного алфавита» [12]. Однако с психолингвистической точки зрения данные сложноорганизованные навыки разделяются, и чтение предстает как «навык порождения высказываний по правилам письменного языка» [12].

Анализируя работу Е. Э. Гудименко, можно говорить о том, что чтение рассматривается как одна из высших психических функций, как целенаправленная деятельность, в процессе овладения которой осуществляется «перелом во всем культурном развитии ребенка» [7]. Автором отмечается, что чтение является процессом смыслового восприятия письменной речи и ее понимания, таким образом, сложность данного процесса обуславливается неординарностью - чтение выступает в качестве

непосредственного чувственного познания с одной стороны, и как опосредованное отражение действительности - с другой.

В исследовании Э. А. Бейтуллаевой отмечено, что процесс чтения осуществляется в три основных этапа: восприятие данных слов, понимание содержания, связанного с прочитанными словами, и оценка прочитанного [4]. Процесс чтения осуществляется успешно в том случае, когда индивидуальные особенности ребенка способствуют воспроизведению слова, которое соответствует сочетанию предложенных букв.

Р. И. Лалаева отмечает, что чтение начинается со зрительного восприятия, на основе которого происходит соотнесение звуковой формы слова с его значением, тем самым в процессе чтения можно выделить две стороны, которые тесно и неразрывно связаны друг с другом:

1. Техническая сторона - соотнесение зрительного образа написанного слова с произношением, движение глаз читающего, фиксация глаз, регрессия, использование смысловой догадки.
2. Смысловая сторона - основная цель процесса чтения, понимание читаемого текста, которое определяется характером высших психических функций индивида [14].

Анализируя формирование навыков чтения, А. Н. Корнев говорит о том, что чтение состоит из серии отдельных операций, к которым относятся: распознавание буквы в ее связи с фонемой, слияние нескольких букв в слог, интеграция нескольких слогов в слово, и интеграция нескольких прочитанных слов в законченную фразу или высказывание [12]. Таким образом, чтение как вид деятельности неразрывно связано с другими высшими психическими функциями через рекодирование (операции актуализации фонем, соответствующих каждой очередной букве в слове, то есть осуществляет преобразование ряда букв в ряд звуков речи), декодирование (лексическая и смысловая идентификация графических слов), реконструкцию высказываний, семантический анализ пропорций в тексте и их интеграции.

Рассматривая психофизиологическую структуру процесса чтения, можно говорить о том, что во время чтения задействованы не только физиологические процессы, в качестве которых выступает зрение, но и психические процессы - память, внимание, мышление.

Анализ теоретико - методологической литературы показал, что чтение относится к высшим рефлекторным функциям, которые реализуются в процессе формирования теменно-височной и затылочной областей левого полушария головного мозга, при тесном взаимодействии анализаторов (слуховой, зрительный, двигательный) и при достаточном развитии сложных произвольных процессов, а также осваиваются в процессе целенаправленного социального обучения. Вопросы психофизиологических основ навыка чтения представлены в трудах Н. М. Барской, М. М. Безруких, Т. Г. Егорова и многих других [8].

Так, М. М. Безруких представляет следующую структуру психофизиологических характеристик процесса чтения: развитие речи, фонетико - фонематическое восприятие, произвольная организация и регуляция деятельности, внимание (избирательное), восприятие (дифференцированное, помехоустойчивое, константное), зрительная память, зрительный контроль и коррекция, зрительно-пространственное восприятие, рабочая память, координация и регуляция артикуляционных движений, перевод графемы в фонему, последовательное «слияние» фонем (звуков) и семантический анализ слов [3].

Формирование навыков чтения, как длительного и целенаправленного процесса, осуществленного под действием второй сигнальной системы, «являющейся физиологической основной, на которой развивается процесс овладения детьми чтением», представлено в труде советского психолога и педагога Т. Г. Егорова [8]. Анализируя первоисточник, мы можем говорить о том, что автором отмечено, что навык чтения осуществляется не средствами дрессуры, а через мышление и речь и предстает длительным процессом формирования, распадающимся на ряд качественно своеобразных этапов,

каждый из которых характеризуется своими задачами и приемами овладения. В работе «Психология овладения навыком чтения» отмечается, что процесс формирования навыков чтения включает в себя три этапа: «аналитический этап, синтетический этап или этап возникновения и становления целостной структуры действия и этап автоматизации» [8]. Раскроем каждый из этапов более подробно:

1. Аналитический этап - характерной чертой данного этапа является сознательное и направленное овладение частями целого, которое возникает в результате объединения частей. В данный период возникают специфические задачи, решаемые особыми примерами, а механизм развития навыка находится на первоначальном этапе. Данный этап протекает в двух видах - в виде овладения буквами и овладения слиянием звуков в слоги и слова, тем самым систематизируются ступени:

-ступень овладения буквенными обозначениями - дети учатся анализировать речевой поток, предложения, делить слова на слоги и звуки. Выделенный из речи звук ребенок должен соотнести с соответствующей буквой;

-ступень слога - аналитического (слогового) чтения - без затруднений происходит синтез звуков в слоги. В процессе чтения слог быстро соотносится с подходящим звуковым комплексом. Слог уже выступает как единица чтения.

2. Синтетический этап - данный этап, называемый также этапом возникновения и становления целостной структуры действия, опирается на накопленный и синтезируемый опыт, полученный на аналитическом этапе. В силу вступают вновь образовавшиеся связи, которые обеспечивают глубокие мыслительные процессы, а целое перестает быть просто суммой составляющих частей - оно выступает полноценным объектом со специфическими чертами:

-становление синтетических приемов чтения - простые и знакомые слова дети уже способны прочитать целостно, а малознакомые и трудные по звучанию еще читаются по слогам;

-синтетическое чтение - чтение происходит целостными приемами, а именно - словами или группами слов. Главная задача на данной ступени - уже не техническая сторона чтения и восприятие зрительных образов, а осмысливание читаемого текста и усвоение основной мысли автора.

3. Этап автоматизации - является закрепляющим для сформированных связей, а на первый план выходит новое, специфичное для этого периода овладение навыком направленности. Дальнейшее совершенствование процесса чтения осуществляется в направлении развития беглости и выразительности.

Анализируя вышеизложенную концепцию, мы можем говорить о том, что чтение рассматривается в единстве письменной и устной речи, но тем не менее предстает сложным процессом со своими психофизиологическими механизмам. Рассматривая данную периодизацию формирования навыков чтения, Э. А. Бейтуллаева отмечает, что «сформированная устная речь, фонетикофонематическая, лексико-грамматическая стороны речи, хорошо развитое пространственное представление, зрительный анализ и синтез - это основные условия для успешного освоения навыка осознанного чтения» [4].

Резюмируя данный параграф, можно говорить о том, что нами была проанализирована психофизиологическая характеристика процессов чтения и формирования навыков чтения в теоретико-методологической науке. Анализ источников логопедической, психологической, педагогической направленности показал, что чтение представляет собой сложный психофизиологический процесс, в акте которого принимают участие зрительный, речедвигательный и речеслуховой анализаторы. Чтение как вид письменной речи является одним из сложных образований, формируется на

базе устной речи и представляет собой более высокий этап речевого развития индивида.

С точки зрения психофизиологии чтение основано на сложных условно - рефлекторных связях письменной речи, которые присоединяются к уже сформировавшимся связям второй сигнальной системы (устной речи) и развивают ее, что побуждает к установлению новых связей между словом слышимым, произносимым и словом, видимым. На основании данного постулата мы можем сделать вывод о том, что 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.

Анализируя формирование навыка чтения, которое осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения, вслед за Т. Г. Егоровым мы выделили три этапа и четыре ступени формирования данного навыка: ступень овладения буквенными обозначениями, ступень слогааналитического (слогового) чтения, становление синтетических приемов чтения и синтетическое чтение.

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

## **1.2 Особенности проявления семантической дислексии у младшего школьного возраста**

Семантическая дислексия (механическое чтение) проявляется 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 [12].

История изучения проблем нарушений письма в России теснейшим образом связаны с именами А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, А.Р. Лурия С.С. Мнухина, В.К. Орфинской, И.Н. Садовниковой, Е.Ф. Собонович, Л.Ф. Спириной, Р.А. Ткачёва, О.А. Токаревой, М.Е. Хватцева и др. Из работ отечественных исследователей вызывают особый интерес работы невропатологов С.С. Мнухина и Р.А. Ткачёва[?].

В своих исследованиях Р.А. Ткачёв отмечает, что в основе дислексии лежат мнестические нарушения, а именно нарушения памяти, т.е. ребенку с трудом даётся запоминание букв, слогов, ему сложно соотносить графическое изображение буквы с определённым звуком. Особенно это отмечается в воспроизведении начала слова. Ребёнок хорошо запоминает последние слоги слова, а первые слоги он забывает, заменяет или искажает. Но при этом интеллект остаётся сохранным. В своих наблюдениях С.С. Мнухин делает вывод о том, что нарушения чтения - это неизоллированное нарушение, а сочетается рядом других расстройств [17].

Словарный запас младших школьников с семантической дислексией существенно отстает от возрастной нормы, как количественными характеристиками, так и качественными. Данные нарушения выражаются в подборе синонимов и антонимов, прилагательных, некоторых обобщений. В словаре детей часто отсутствуют сложные части речи. Дети с трудом подбирают в речи слова, наиболее точно выражающие смысл высказывания (часто слова заменяются близкими по ситуации, назначению). Также у детей наблюдаются нарушения при подборе и поиске нового слова и сложности в актуализации пассивного словаря. Дети достаточно легко подбирают антонимы к словам, которые характеризуют размер предмета (большой -

маленький), пространственную противоположность (далеко - близко), оценочную характеристику (плохой - хороший).

Уровень развития абстрактного мышления детей напрямую определяет правильность подбора антонимов к словам. Поэтому детям так часто не даются задания на подбор антонимов к таким словам, как: молодость, свет, румяное лицо, передняя дверь, разные игрушки. Дети с трудом понимают переносное значение слов, в том числе фразеологизмов. Одной из таких проблем является то, что дети буквально понимают значение слов.

Формирование словарного запаса у детей с семантической дислексией происходит замедленно и неполно. Дети часто смешивают слова, имеющие схожий звуковой состав и значение. В своих исследованиях, И.Н. Садовникова приводила следующие примеры ошибок детей: «Сор – это когда ругаются» (значит ссора), «редиска» объясняли, как «ириска», «Рассада – это то, что блестит на траве» (а не роса), «горсть» - это «большая гора», а «зайцы линияли» означало «зайцы ленились» и т.д. [22]. А те слова, которые дети осмысливали, они произносили их неправильно из-за фонематических трудностей: «уронили» - «уноили», «три богатыря» - «три ботабыря» и др.

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

При семантической дислексии у младших школьников с трудностями формируются процессы словообразования и словоизменения. Низкий уровень словарного запаса приводит к тому, что дети заменяют нужное, но малознакомое слово другим, более привычным, вопреки смыслу. Младшие школьники с трудом подбирают соответствующую фразе картинку, им сложно ответить на заданные вопросы по картинке, предложению, тексту. Например, после прочтения предложения: «Мальчики играют в мяч, а девочки плетут косы» дети с семантической дислексией испытывали трудности в подборе ответа на вопросы: «Что делали дети?». А после

прочтения текста «Маша выгуливает собаку Тошку. В парке летали голуби и вороны. Тошка разгонял птиц.» дети не могли ответить даже на такие вопросы: «Как звали собаку?», «Где гуляла девочка?» и т.д.

Дети с семантической дислексией затрудняются в выполнении следующих заданий:

-слитно произнести слова, предъявленные в виде последовательно произнесенных изолированных звуков с короткой паузой между ними (л, у, ж, а);

-воспроизвести слова и предложения, предъявленные по слогам (де - воч - ка со - би - ра - ет цве - ты).

Таким образом, наряду с бедностью словарного запаса у младших школьников с семантической дислексией отмечаются и нарушения его использования: ограниченное и неточное понимание значения знакомых слов, неправильное употребление их в речи, приводящее к частому замещению одного слова другим. И часто недоразвитие лексической стороны ещё сочетается с несформированностью грамматического строя речи.

### **1.3. Роль приёмов смыслового чтения для коррекции семантической дислексии у младших школьников**

Следует отметить, что в последнее время растет число детей с нарушениями, особенно часто они встречаются в период их обучения в начальной школе. Причины этих нарушений могут быть разными, начиная анатома - физиологическими особенностями организма детей и заканчивая педагогической запущенностью. Часто эти нарушения влияют не только на процесс адаптации ребенка в окружающей его среде, но и становится непреодолимой преградой для обучения ребенка в школе [1].

Смысловое чтение - это восприятие графически оформленной текстовой информации и ее переработка в личностно - смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей (А. А. Леонтьев).

Смысловое чтение - вид чтения, которое нацелено на понимание читающим смыслового содержания текста (Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др.) [?].

Чтение - это многофункциональный процесс. [13].

1) С одной стороны, умения грамотного чтения необходимы при работе с большим объемом информации. Это обеспечивает успешность для взрослых в работе, а для детей в учебе.

2) С другой стороны, чтение играет важную роль в социализации обучающихся. И наконец, чтение выполняет воспитательную функцию, формируя оценочно - нравственную позицию человека.

Виды чтения:

- Изучающее (полное и точное понимание содержащейся в тексте информации и адекватное ее воспроизведение в тех или иных учебных целях)

- Ознакомительное (это быстрый вид чтения, задачей которого является понимание основных идей каждого абзаца (каждой части) и текста в целом, усвоение его содержания без специальной установки на последующее воспроизведение).

- Просмотровое (базируется на умениях выделять смысловые вехи по начальным фразам абзаца, по заголовкам, членить текст на смысловые части (несплошной текст).

Формирование навыка смыслового чтения нужно проводить в системе, постепенно повышая сложность приемов и способов чтения и анализ информации [12]. При формировании смыслового чтения необходимы, следующие этапы:

1) Работа с незнакомыми словами (объяснение незнакомых слов)

Необходимо обязательно уточнять непонятные ребенку слова, объяснять их значение, нужно выделять новые слова, так как ребенок может не понять, что в тексте есть слово, которое ему еще не знакомо. Также, важным является момент выделения непонятого слова в процессе чтения,

чтобы сформировать в ребенке навык самостоятельной дифференциации непонятных слов.

#### 2) Работа с ключевыми словами.

В любом, разбираемом в процессе обучения, материале присутствуют ключевые слова. Учителю необходимо объяснить школьникам значения этих слов, и важность процесса выделения ключевых слов из любого текста. Из-за невнимания к ключевым словам, важнейшим в тексте словам серьезно страдает процесс понимания текста. Часто от одного единственного слова зависит весь смысл текста и без него весь текст может быть понят не совсем верно, а иногда и вовсе исказится весь смысл.

#### 3) Работа со словами - образами.

Понять художественный текст очень сложно без особого отношения к словам - образам или художественным средствам, которые собственноручно выделил автор произведения. Знакомство со словами - образами, раскрывающих основную мысль текста, берет начало от понятия сравнения. С их помощью образ становится более красочным, ярким, полным. Но не стоит заикливать внимание ребенка на понятиях, терминах. В младшем школьном возрасте для них важна только мысль автора и картина, которую автор хочет донести до них.

#### 4) Работа с многозначными словами.

Словами и словосочетаниями обозначаются конкретные предметы и понятия, выражаются эмоции. Чем богаче словарь человека, тем больше у него возможностей для более точного и выразительного оформления мысли. Нельзя забывать и то, что большая часть слов обладает многозначностью. Этому и необходимо научить ребенка, выбирая для этого часто используемые им слова.

#### 5) Работа с фразеологизмами.

Работа включает упражнения с фразеологизмами, которые можно использовать на уроках русского языка в начальной школе. Учитель

предлагает ребенку заменять слова в предложении подходящими по смыслу фразеологизмами или составить диалог, используя фразеологизмы.

б) Рассказ по предложению.

Ребенку предлагается прочитать одно предложение и по нему он может составить рассказ. Он может придумать ему дальнейшее развитие, а затем конец. Или, наоборот, придумать, что было до действия, происходящего в том предложении.

7) Применение приёма «диалог с автором текста».

Диалог с автором, по мнению методистов, является одним из важнейших этапов при овладении навыком смыслового чтения, так как он способствует пониманию текста. Диалог с автором происходит с целью разгадать замысел автора, его загадки. Осознать свою позицию относительно данного текста, понять позицию автора.

8) Развитие читательского воображения.

Одним из барьеров при понимании текстов, является отсутствие или «бедное» воображение у детей. Данный этап способствует развитию воссоздающего и творческого мышления ребенка.

9) Осознанность чтения.

Для развития осознанности мышления можно предложить ребенку сначала прочитать определенный текст, затем показать ему несколько разных картинок и попросить его выбрать, то, о чем в тексте не упоминалось. Также можно попросить ребенка выделить предложение, в котором заключается главная мысль текста.

Одна из важнейших задач начальной школы - формирование у детей навыка чтения, являющегося фундаментом всего последующего образования [8].

Сформированный навык чтения включает в себя два основных компонента:

- а) технику чтения;
- б) понимание текста.

Логопедическая работа по коррекции семантической дислексии проводится одновременно в трех направлениях:

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

Учащихся младших классов при достаточном уровне интеллектуального и сенсорного развития имеют нарушения чтения - дислексию (М.Н. Русецкая) [21]. Трудности этих ребят, связаны не только с нарушениями технической стороны чтения, т.е. процессов восприятия, но и с трудностями осмысления (смысловой стороны чтения). Трудности смысловой стороны чтения начинаются уже на этапе усвоения букв и оказывают отрицательное влияние на весь процесс обучения, на психическое и речевое развитие ребёнка. Поэтому работа логопеда по коррекции данных нарушений и формированию навыка смыслового чтения требует целенаправленной и кропотливой работы логопеда, педагогов, родителей. Чтобы этот процесс был интересным, познавательным и нескучным для обучающихся, необходимо разнообразить работу различными играми и упражнениями, приёмами, которые сломали бы стереотипное представление о чтении, как скучном занятии [20].

Все предложенные практические задания позволяют работать не просто над следственными проявлениями нарушений (плохо читает - значит, будем учить читать), но в первую очередь над базовыми процессами, в которых скрыта причина трудностей.

Очень важно уже в начале школьного пути не упустить каждого ребёнка.

### **Выводы по первой главе**

Нарушения чтения оказывают отрицательное влияние на весь процесс обучения ребенка, на его психическое и речевое развитие.

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

Семантическая дислексия (механическое чтение) проявляется нарушением понимания прочитанных слов, предложений, текста при технически правильном чтении, т. е. слово, предложение, текст не искажаются в процессе чтения.

Наряду с бедностью словарного запаса у младших школьников с семантической дислексией отмечаются и нарушения его использования: ограниченное и неточное понимание значения знакомых слов, неправильное употребление их в речи, приводящее к частому замещению одного слова другим. И часто недоразвитие лексической стороны ещё сочетается с несформированностью грамматического строя речи.

Смысловое чтение - вид чтения, которое нацелено на понимание читающим смыслового содержания текста.

Формирование навыка смыслового чтения нужно проводить в системе, постепенно повышая сложность приемов и способов чтения и анализ информации.

Таким образом, в коррекционной работе можно использовать приёмы смыслового чтения для его формирования.

## **Глава 2. Экспериментальное изучение работа по коррекции семантической дислексии у младших школьников**

### **2.1. Этапы, организация и методическое обеспечение опытно-экспериментальной работы**

**Цель опытно - экспериментальной работы:** экспериментальная проверка использования приёмов смыслового чтения при коррекции семантической дислексии младшего школьного возраста.

#### **Задачи опытно - экспериментальной работы:**

1. Выявить уровень сформированности чтения у младших школьников с семантической дислексией в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе эксперимента.

2. Провести педагогический эксперимент с целью повышения уровня сформированности чтения у младших школьников с семантической дислексией в экспериментальной группе на формирующем этапе эксперимента.

3. Определить эффективность проведения педагогического эксперимента на контрольном этапе.

Экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа» №73.

В исследовании участвовали дети в возрасте 8-9 лет.

Педагогический эксперимент состоял из констатирующего, формирующего и контрольного этапов.

**Цель констатирующего этапа эксперимента:** определение уровня сформированности чтения в процессе коррекции семантической дислексии у детей младшего школьного возраста.

#### **Задачи констатирующего этапа эксперимента:**

1. Подобрать диагностическую методику.

2. Провести диагностику уровня сформированности чтения в процессе коррекции семантической дислексии.

3. Проанализировать результаты констатирующего этапа эксперимента.

В качестве диагностического инструмента использовалась методика Лалаевой Р.И., Венедиктовой Л.В. [19]

Ниже представлена характеристика уровней чтения у детей младшего школьного возраста.

«Высокий» уровень - 80 - 85 баллов - верно понимает смысл прочитанного, дает правильные ответы без повторной инструкции, не использует помощь взрослого.

«Средний» уровень - 70 - 79 баллов - не всегда верно отвечают на вопросы, пересказ осуществляют фрагментарный, с искажениями, испытывают сложности в выделении главной мысли. Затруднения и неточности в выполнении задания, использует помощь взрослого.

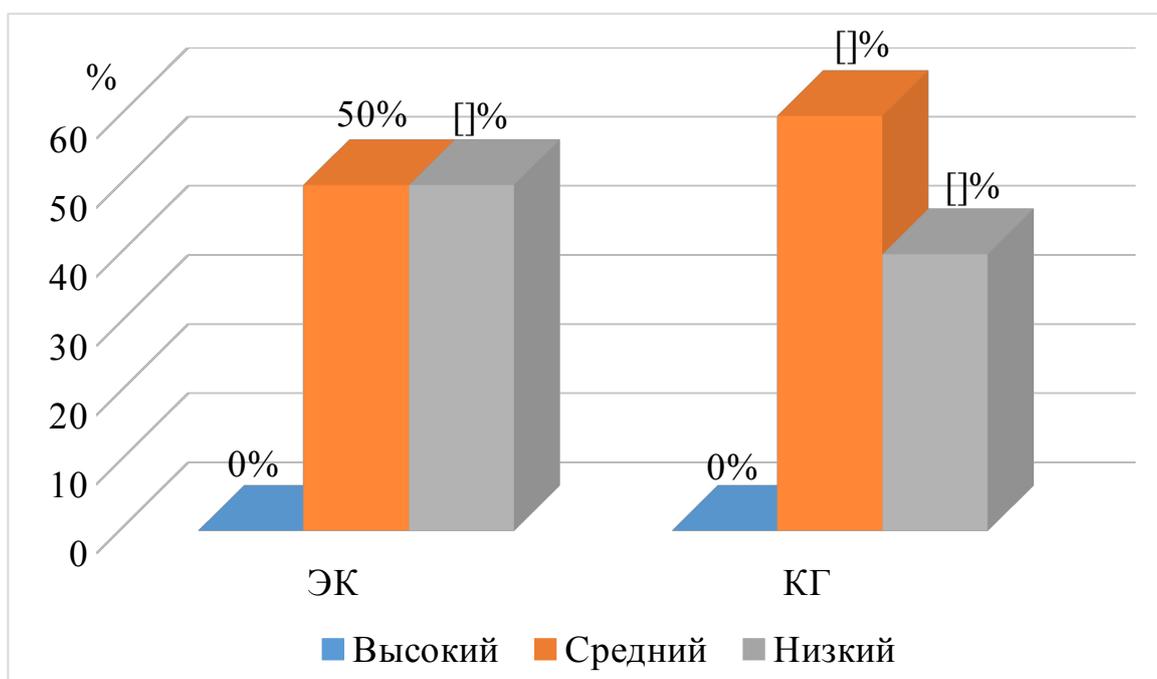
«Низкий» уровень - менее 70 баллов главную мысль текста эти школьники обычно не определяют или определяют неправильно; пересказ не осуществляют или осуществляют только с помощью многочисленных наводящих вопросов.

Полученные результаты подвергались количественной и качественной обработке.

Сравнительный анализ уровней чтения у детей экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента представлен в таблице 1 и рисунке 1.

**Таблица 1 - Результаты распределения детей ЭГ и КГ по уровням сформированности навыка чтения до обучения**

<b>Уровень сформированности и навыка чтения</b>	<b>Экспериментальная группа</b>		<b>Контрольная группа</b>	
	<b>Количество детей</b>	<b>Процентное соотношение к общему количеству детей</b>	<b>Количество детей</b>	<b>Процентное соотношение к общему количеству детей</b>
Высокий	0	0	0	0
Средний	5	50	6	60
Низкий	5	50	4	40



**Рисунок 1 - Распределение детей ЭГ и КГ по уровням сформированности чтения до обучения**

Результаты исследования смыслового чтения в ЭГ и КГ:

ЭГ: 1) Высокий уровень – 0 респондентов – 0 %

2) Средний уровень – 5 респондент – 50 %

3) Низкий уровень – 5 респондента – 50 %

КГ: 1) Высокий уровень – 0 респондентов – 0 %

2) Средний уровень – 6 респондента – 60 %

3) Низкий уровень – 4 респондента – 40 %

Проведённое обследование показало, что у 50% детей экспериментальной группы и у 60% детей контрольной группы отмечался низкий уровень развития чтения. Нарушения слухопроизносительной дифференциации фонем, нарушения процесса языкового анализа и синтеза, что проявляется в неправильном определении количества слов в предложении, слогов в слове. Незначительное расхождение между активным и пассивным словарем, которое заключалось в замене слов по семантическому и словообразовательному признаку; замене по сходству.

У 50 % школьников экспериментальной группы и у 60 % детей контрольной группы был выявлен средний уровень сформированности

чтения. Дети в основном не прибегали к помощи взрослого. Ими были допущены незначительные ошибки.

Высокий уровень не показал ни один человек из обеих групп.

Качественный анализ данных показывает, что больше всего справлялись с заданиями на ориентацию в понимании право и лево, верно показывали картинки, количество слов в предложении. Затруднения возникали при чтении сложных слов, назвать сколько слогов в слове.

Таким образом, анализ результатов констатирующего этапа эксперимента выявил недостаточный для детей школьного возраста уровень сформированности чтения в экспериментальной и контрольной группах.

В связи с этим встала задача разработать экспериментальную программу, направленную на повышение уровня сформированности чтения у детей младшего школьного возраста с семантической дислексией, что обусловило проведение формирующего этапа эксперимента.

## **2.2. Цель, задачи и содержание формирующего этапа эксперимента**

**Цель формирующего этапа эксперимента:** определить содержание логопедической работы по коррекции семантической дислексии у детей младшего школьного возраста.

**Задачи формирующего этапа эксперимента:**

1. Разработать программу коррекции семантической дислексии у детей младшего школьного возраста.
2. Апробировать разработанную программу в экспериментальной группе.

**Цель программы:** коррекция семантической дислексии у детей младшего школьного возраста.

**Задачи программы:**

1. Развитие лексико - грамматического строя речи на материале словообразования.
2. Развитие причинно - следственных связей. Определение

семантической и грамматической связи слов в предложении

### 3. Формирование операций языкового анализа и синтеза.

Для реализации целей и задач предусматривалось следование следующим **принципам**:

- принцип воспитывающего обучения. Правильно организованный коррекционный процесс обучения оказывает влияние на формирование личности в целом. В ходе коррекционной работы вырабатывается произвольность поведения, происходит развитие внимания, памяти, логического мышления, обогащение словаря и развитие речи младших школьников;

- принцип развития. Принцип развития требует ориентации разработанного комплекса на потенциальные возможности ребёнка. С помощью результатов констатирующего эксперимента мы узнали особенности семантической дислексии, выявили, какие задания им легко удаётся выполнять, а какие нет. С помощью формирующего этапа мы старались повысить результат имеющихся умений и навыков детей по формированию чтения;

- принцип наглядности. При применении наглядности использовался тот факт, что запоминание предметов, представленных в натуре или изображённых на иллюстрации, происходит лучше, легче и быстрее, чем запоминание в устной форме. Кроме этого, наглядность облегчает понимание задания и повышает его интерес. В проведении формирующего эксперимента нами были использованы сюжетные и предметные картинки, натуральные предметы и игрушки;

- принцип системности, прочности. Использование этого принципа предусматривало неоднократное повторение усвоенных умений и знаний по формированию чтения в разнообразных формах, в различной по характеру деятельности.

- принцип индивидуальности и дифференцированности. В коррекционной работе использовались различные виды совместной

деятельности взрослого и ребёнка. Работа, направленная на формирование чтения детей младшего школьного возраста, проходила индивидуально, малыми подгруппами и фронтально. Индивидуальная деятельность проводилась в паре "взрослый + ребёнок". Союз "ребёнок + ребёнок" тоже показал эффективные результаты. Для создания этой пары применялись разные условия: когда более "сильный" ребёнок помогает, наставляет слабого; когда между детьми с равными способностями существует соревновательный характер;

- принцип сознательности и активности. Практическая реализация этого принципа осуществлялась в том, что при применении комплекса коррекционных заданий, важно было обеспечить детей пониманием смысла каждого слова, словосочетания, предложения, текста, раскрыть лексическое значение, опираясь на опыт младших школьников, используя разнообразные сравнения, наглядность. Чтобы при выполнении задания ребёнок ясно понимал, что, почему и как нужно делать, а не делал это механически. Сознательное усвоение материала возможно только при условии активной работы детей.

Работа коррекции семантической дислексии у детей младшего школьного возраста проводилась в три этапа.

На первом этапе проводится анализ письменных работ, процесса чтения; состояния языкового анализа и синтеза, фонематических представлений; фонематического восприятия (дифференциация фонем); проверяется состояние лексико-грамматического строя, состояние связной речи; выявляются индивидуальные особенности таких психических процессов, как мышление, внимание, память.

На втором этапе осуществляется коррекция дислексических нарушений. Работа проводится по направлениям, соответствующим основным видам ошибок, и реализуется на фонетическом, лексическом и синтаксическом уровнях.

Общая характеристика коррекционной работы на этапе:

1. Совершенствование фонематического восприятия и воспитание правильных фонематических представлений:

А. Формирование фонематического восприятия.

Б. Развитие языкового анализа и синтеза:

-развитие навыков анализа структуры предложения;

-развитие слогового анализа и синтеза;

-развитие фонематического анализа и синтеза.

2. Развитие лексико-грамматической стороны речи:

А) Формирование морфологической системы языка:

-формирование словоизменения;

-формирование словообразования.

Б) Формирование синтаксической структуры предложения. Развитие зрительных гностических и моторных функций. Развитие семантической стороны чтения. Чтение.

Третий этап. Диагностическая работа. Подведение итогов работы. Оценка результативности коррекционной работы. Проведение и анализ итоговых контрольных, диагностических работ.

Перспективный план работы по коррекции семантической дислексии представлен в таблице 2.

**Таблица 2 – Перспективный план работы по коррекции семантической дислексии**

Месяц	Этап	Задачи	Приёмы смыслового чтения
Сентябрь	Развитие языкового анализа и синтеза	<ul style="list-style-type: none"><li>• развитие анализа структуры предложения;</li><li>• развитие слогового анализа и синтеза;</li><li>• развитие сложных форм фонематического анализа и синтеза.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• определение границ предложения в тексте без точек;</li><li>• придумывание предложений по картинке, с заданным словом;</li><li>• придумывание предложений по</li></ul>

			<p>опорным словам;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• работа с деформированным предложением;</li> <li>• составление графических схем предложений и предложений по схемам;</li> <li>• определение места заданного слова в предложении;</li> <li>• выделение гласных из слога, слова;</li> <li>• анализ и синтез слогов с помощью фишек;</li> <li>• составление слогов и слов из разрезной азбуки;</li> <li>• определение количества, последовательности звуков в словах, с опорой и без опоры на вспомогательные средства.</li> </ul>
Октябрь	Развитие морфологической системы языка	<ul style="list-style-type: none"> <li>• дифференциация грамматических значений;</li> <li>• совершенствование навыков</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• дифференциация частей речи;</li> <li>• «Кругосветное путешествие» (закрепление категорий)</li> </ul>

		<p>словоизменения существительных, прилагательных, глаголов;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• дифференциация единственного и множественного числа;</li> <li>• закрепление беспредложных конструкций;</li> <li>• закрепление предложно-падежных конструкций;</li> <li>• согласование прилагательных с существительными в единственном и множественном числе в различных падежах;</li> <li>• согласование глаголов с существительными в числе и роде;</li> <li>• дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида;</li> <li>• совершенствование навыков словообразования уменьшительно-ласкательных форм существительных, прилагательных от существительных, глаголов с приставками.</li> </ul>	<p>одушевленности-неодушевленности и существительных);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• практические упражнения по определению рода, числа, падежа существительного, прилагательного; времени, вида глагола;</li> <li>• задания, игры на согласование различных частей речи;</li> <li>• подбор родственных слов;</li> <li>• «Назови ласково»;</li> <li>• работа с деформированным словом;</li> <li>• работа с изографами;</li> <li>• «Составь слово».</li> </ul>
Ноябрь	Совершенствование синтаксической	<ul style="list-style-type: none"> <li>• совершенствование умений составлять</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• составление двусоставных предложений по</li> </ul>

	структуры речи	двусоставные распространенные предложения; сложные предложения.	опорным словам, картинкам; • упражнения на распространение предложений;  • упражнения на составление сложных предложений при помощи сочинительных и подчинительных союзов;  • работа со схемами.
Декабрь	Совершенствов ание лексической стороны речи	• работа над расширением, уточнением и систематизацией словаря.	• задание на подбор слов по лексическим темам, антонимов, синонимов, глаголов и прилагательных к существительным (и наоборот), названий к тексту (и наоборот).
Январь	Совершенствов ание семантической стороны речи	• работа над пониманием прочитанных: слов, предложений, текстов.	• ответы на вопросы по прочитанному тексту; • подбор картинок;  • работа с деформированным и текстами;

			<ul style="list-style-type: none"> <li>•пересказ;</li> <li>•придумывание начала и конца к тексту.</li> </ul>
Февраль, Март, Апрель, Май	Совершенство вание навыка чтения.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• чтение слогов, слов и предложений с использованием различных методических приемов для увеличения скорости чтения;</li> <li>• работа над дикцией, артикуляцией и орфографической правильностью чтения;</li> <li>• развитие навыка правильной расстановки логического ударения;</li> <li>• выработка правильной интонации, соблюдение логических пауз; использование различных приемов при чтении с целью: <ul style="list-style-type: none"> <li>- борьбы с регрессиями,</li> <li>- борьбы с неправильной антиципацией,</li> <li>-совершенствования правильной антиципации.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• чтение слов различной буквенной наполняемости;</li> <li>• чтение предложений, тестов;</li> <li>• чтению «по кругу», «молния», «буксир»;</li> <li>• чтение хоровое;</li> <li>• чтение «лесенок» и «пирамидок»;</li> <li>• чтение чистоговорок, скороговорок, слов одинаковой и различной структуры;</li> <li>• исправление ударения в словах;</li> <li>• чтение индивидуальное и по ролям;</li> <li>• чтение с «окошечком» (левым, правым), «решеткой»;</li> <li>• чтение несуразниц.</li> </ul>

Май	Диагностическая работа. Подведение итогов. Оценка результативности коррекционной работы.		

### 2.3. Анализ результатов экспериментального исследования

**Цель контрольного этапа эксперимента:** проверка эффективности разработанной программы коррекции смыслового чтения у младших школьников при семантической дислексии.

#### **Задачи контрольного этапа эксперимента:**

1. Провести повторную диагностику уровня чтения у детей экспериментальной и контрольной групп.
2. По результатам диагностики выявить эффективность предложенной программы.
3. Проверить правильность выдвинутой гипотезы.

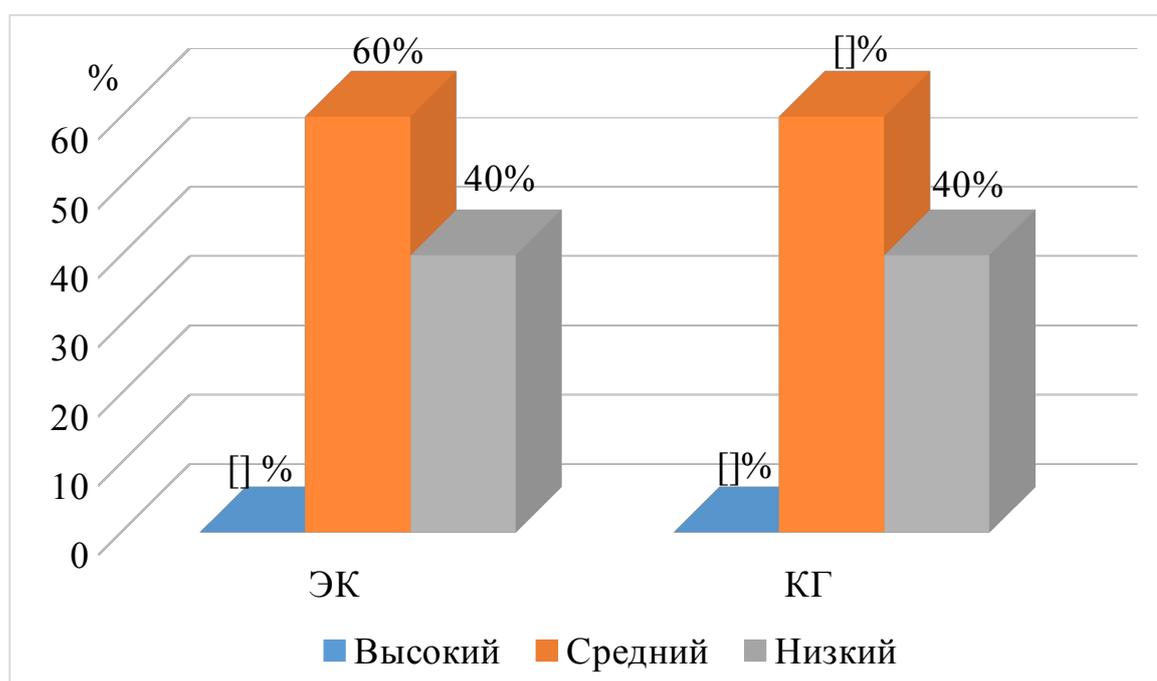
Контрольная диагностика проводилась с использованием того же диагностического материала, что и в ходе констатирующего этапа эксперимента.

Распределение детей экспериментальной и контрольной групп по уровням смыслового чтения на контрольном этапе эксперимента представлено в таблице 3 и на рисунке 2.

**Таблица 3 – Результаты распределения детей ЭГ и КГ по уровням сформированности навыка чтения после обучения**

Уровень сформированности и смыслового чтения	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Количество детей	Процентное соотношение к общему количеству детей	Количество детей	Процентное соотношение к общему количеству детей

Высокий	0	0	0	0
Средний	6	60	6	60
Низкий	4	40	4	40



**Рисунок 2 – Распределение детей ЭГ и КГ по уровням сформированности чтения после обучения**

Результаты исследования чтения в ЭГ и КГ после обучения:

ЭГ: 1) Высокий уровень – 0 респондентов – 0 %

2) Средний уровень – 6 респондента – 60 %

3) Низкий уровень – 4 респондента – 40 %

КГ: 1) Высокий уровень – 0 респондентов – 0 %

2) Средний уровень – 7 респондента – 60 %

3) Низкий уровень – 3 респондента – 40 %

Результаты исследования письма после обучения в экспериментальной группе показали, что 60% детей теперь имеют средний уровень, а 40% детей остались на низком уровне.

Такой же результат показала и контрольная группа, так как процесс обучения в другой группе не останавливался, дети занимались по своей программе.

Таким образом, после формирующего этапа эксперимента количество детей в ЭГ со средним уровнем увеличилось на 40%, тогда как в КГ только на 20%.

Прирост уровня сформированности смыслового чтения в экспериментальной группе является следствием целенаправленной деятельности специалиста по организации коррекционно-логопедической деятельности на занятиях.

Анализ смыслового чтения на контрольном этапе эксперимента показал: улучшилась слухоречевая память, речевое внимание, дети стали более осознанно употреблять разнообразные грамматические конструкции. Заметно улучшилось фонематическое восприятие, пространственные представления, уточнился и увеличился активный словарь. Дети овладели навыком слогослияния, стали использовать приёмы синтетического чтения. Это положительным образом отразилось на понимании прочитанного, скорости чтения и количестве ошибок.

У 4 школьников в экспериментальной группе (40%), уменьшилось количество ошибок при чтении, повысился уровень словарно запаса. У остальных данный уровень остался без изменений. Отрицательной динамики после проведения контрольного обследования не наблюдается.

Опираясь на результаты контрольного эксперимента, можно сделать вывод об эффективности использования программы по формированию смыслового чтения у детей младшего школьного возраста.

## **Вывод по второй главе**

Констатирующий эксперимент показал, что у детей экспериментальной группы и у детей контрольной группы отмечался низкий уровень развития смыслового чтения. Нарушения слухопроизносительной дифференциации фонем, нарушения процесса языкового анализа и синтеза, что проявляется в неправильном определении количества слов в предложении, слогов в слове. Незначительное расхождение между активным и пассивным словарем, которое заключалось в замене слов по семантическому и словообразовательному признаку; замене по сходству.

В ходе проведения формирующего эксперимента были созданы условия, способствующие благоприятному настрою на занятия, были подобраны приёмы с учетом возраста детей, которые способствовали повышению уровня смыслового чтения.

По результатам, полученным в ходе нашего исследования, можно сделать вывод о том, что благодаря занятиям у детей улучшилась слухоречевая память, речевое внимание, дети стали более осознанно употреблять разнообразные грамматические конструкции. Заметно улучшилось фонематическое восприятие, пространственные представления, уточнился и увеличился активный словарь. Дети овладели навыком слогослияния, стали использовать приёмы синтетического чтения. Это положительным образом отразилось на понимании прочитанного, скорости чтения и количестве ошибок.

### **Глава 3. Система коррекционной логопедической работы по расширению, уточнению и систематизации словаря**

#### **3.1 Эффективность коррекционной работы по развитию речи**

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

Я использую следующие задания по уточнению и систематизации лексики:

1. Подбор синонимов к прочитанному слову.
2. Подбор антонимов к прочитанному слову.
3. Нахождение в тексте слов-синонимов или слов-антонимов.
4. Объяснение значений прочитанных слов.
5. Соотнесение прочитанного слова с обобщающим понятием {огурец - овощ, груша - фрукт и т.д.).
6. Расширение объема обобщающего понятия. Например: «Яблоко - это фрукт. А какие вы еще знаете фрукты?»; «Бежать - это быстро двигаться. А какие вы еще знаете слова, которые обозначают движения людей или животных?»
7. Придумывание нескольких глаголов к прочитанному слову-

существительному. Например: дождь что делает? - капает, моросит, идет, шумит, льет и т.д.

8. Подбор определений к прочитанному слову-существительному (день какой может быть? — солнечный, ветреный, пасмурный и т.д.).

9. К названию животного подобрать название его детенышей или название его жилища.

10. Подобрать родственные слова к прочитанному слову (стол — столик, столовая).

11. К двум словам подобрать одно подходящее слово (мальчик, ручей - бежит; ветер, дождь — шумит).

12. Дать характеристику предмета или живого существа на основе прочитанного.

В своей работе по формированию понимания читаемого у школьников опираюсь на методику Г.Г. Мисаренко. Использую в своей работе «Дидактический материал» для развития техники чтения в начальной школе. Данное пособие предназначено для развития и автоматизации у младших школьников умения бегло и правильно читать слова разной слоговой структуры как изолированно, так и в составе словосочетаний и предложений. Упражнения в чтении материала пособия создают благоприятные предпосылки для развития осознанности чтения.

В начале обучения чтению ребенок учится декодировать написанное слово в звучащее: опознавать букву и соотносить ее со звуком, соединять несколько букв в слог и несколько слогов в слово. Эти технические операции поглощают все внимание ребенка. Все его умственные усилия направлены именно на процесс декодирования, при этом осмысление читаемого текста затруднено, на него просто не хватает интеллектуальных сил. Постепенно

технические операции автоматизируются, уходят в подсознание, и внимание ребенка концентрируется на понимании смысла текста.

Все названные умения формируются во времени, они «зреют, как зреет плод. На каждом этапе формирования процесса чтения появляются и развиваются конкретные навыки. Переход на последующий этап возможен только тогда, когда ребенок овладеет всеми умениями, заложенными в предыдущем этапе. И не только овладеет, но и достигнет определенного уровня их автоматизации.

Но каждый ребенок в своем развитии индивидуален, поэтому у кого-то из детей умения текущего этапа не успевают «созреть», т.е. достаточно автоматизироваться за то время, которое отведено школьным планированием. Значит, для следующего этапа не подготовлен фундамент. Когда материал для чтения усложняется, ребенок начинает отставать от других, попадает в группу слабоуспевающих, и не потому что не может понять и научиться, а потому что не успел научиться. Исследования психологов оказывают, что чаще всего сбой происходит на этапе слияния слогов в слова и понимания смысла читаемого слова. Вместе с тем именно этот этап является важнейшим, поскольку он закладывает основы для смыслового чтения.

На предыдущем этапе ребенок должен был научиться соединять несколько букв в слоги и прочитывать за одно движение глаз наиболее типичные слоговые структуры (ам, ма, лук, кто, стол, мост, блеск, строй, вспыл).

На этапе слияния слогов в слова каждый слог читаемого слова откладывается в оперативной памяти как его часть, затем слоги синтезируются в слово, и ребенок опознает прочитанное слово, понимает его смысл.

Далее прочитанные и понятые слова откладываются в оперативную память уже как частица предложения. Успешный синтез слов в предложение можно считать следующим этапом (этапом синтеза предложения).

Перевести ребенка на этап синтеза предложения, не отработав этап синтеза слова, равносильно тому, что заставить молодого атлета,

поднимавшего штангу весом 70 кг, поднять сразу 100 кг. Поднять-то он ее может и поднимет, но с каким напряжением и какой при этом вред нанесет своему организму!

В данном пособии содержится материал для развития и автоматизации умения быстро и правильно читать слова различной слоговой структуры. Систематические упражнения в чтении этого материала приводят к автоматизации восприятия «оперативных единиц чтения» (А.Н. Корнев), т.е. того максимального количества знаков, которые ребенок опознает одновременно при чтении. При этом увеличивается скорость чтения и обеспечивается быстрое понимание смысла читаемых слов. Я использую данное пособие для оказания помощи ученикам, читающим медленно, с многократным повторением читаемого (вы-кра - выкра - выкра-сил - выкрасил) и с большим количеством ошибок при чтении, таких как не брать вместо не бранить, приятель вместо приятного. Слова, представленные в данном пособии, объединены по степени сложности слоговой структуры в 14 групп.

В 1-й группе приведены слова, состоящие из открытых слогов-слияний типа рука, молоко, черепаха, карикатура. Словосочетания, предложения и тексты, данные в конце первой группы, состоят из слов только такой структуры.

Во второй группе содержатся слова, состоящие из открытых слогов и одного закрытого, находящегося в конце слова, типа забор, баритон, ветеринар, механизатор. Она завершается словосочетаниями, предложениями и текстами, состоящими из слов 1-й и 2-й групп.

В 3-й группе закрытый слог перемещается в начало слова и рядом оказываются два согласных звука, что усложняет прочтение такого слова: борта, бахрома, косметика. В словосочетаниях, предложениях и текстах

использованы слова 1-й, 2-й, 3-й групп. От группы к группе структура слова усложняется.

В начале столбика слов каждой новой структуры дается образец деления слова на слоги. Деление на слоги предусмотрено таким образом, чтобы стоящие рядом буквы согласных звуков оказывались в разных слогах: бор-та, кар-ман, кар-тош-ка. Это необходимо для предупреждения специфических ошибок письма в виде пропуска букв при стечении согласных. Целесообразно приучать детей при чтении разводить согласные в разные слоги. При таком произношении слуховой и артикуляционный образ каждого согласного воспроизводится и воспринимается ребенком более отчетливо, нежели в соединенном произношении —рта, -рман, при котором более четкий образ одного из звуков иногда «перекрывает» менее четкий образ, и ребенок пропускает одну из букв.

Первое слово, открывающее группу новой слоговой структуры, выделено жирным шрифтом, разделено на слоги как образец, и в нем поставлено ударение. Возьмем структуру гу-се-нок ( 2-я группа, 1 часть, с.24). Слова этой структуры( равно как и всех остальных) разделены на части речи (они отделены друг от друга звездочками).Сначала идут имена существительные, затем имена прилагательные, затем глаголы, а завершают структуру наречия. Помимо этого, все слова сгруппированы по месту ударения. Исследования психологов показывают, что ребенок легче читает двусложное слово, если ударение падает на гласный первого слога. Такие слова и вынесены в начало, за ними следуют двусложные слова с ударением на гласном второго слога. Среди трехсложных слов вынесены вперед как наиболее легкие для чтения слова с ударением на гласном второго слога, затем с ударением на гласном первого слога, и в конце стоят слова с ударением на гласном третьего слога. В пособии встречаются слова, не свойственные детской речи, (баритон, имитатор). Это объясняется тем, что данное пособие нацелено на развитие умения прочитывать любое слово независимо от того, знакомо оно ребенку или не знакомо, понятно или нет. Незнакомые детям слова встречаются и в

словосочетаниях, и в предложениях. В текстах они отсутствуют. Начиная тренируется в чтении столбиков слов. Далее ребенок переходит к чтению работу с любым ребенком с чтения первой группы. На первых занятиях ученик словосочетаний. Когда ребенок без ошибок научится читать слова и словосочетания, можно во второй части занятия переходить к чтению предложений и текстов. При этом время чтения столбиков слов в начале каждого занятия сокращается до 1-2 минут. Для дозирования чтения словосочетаний, предложений и текстов они разделены на пронумерованные абзацы. В конце текстов указано количество слов. Пособие использую для индивидуальной работы с детьми, а также для фронтальной работы.

Уделяю внимание и упражнениям в смысловом чтении, учитывая при этом степень усилий, которые ребенок затрачивает на чтение. Если он читает медленно, с трудом соединяя слоги в слова и делая много ошибок, то в этом случае лучше подождать, пока процесс чтения станет для ребенка более легкой работой, и задавать соответствующие вопросы не на первом, а, например, на третьем или четвертом занятии по данной структурной группе. Если же процесс чтения более или менее автоматизирован, то ориентировать ребенка на понимание смысла можно уже с первого занятия.

Вопросы и задания на понимание смысла прочитанного могут быть самыми разными. Например:

1. Найди среди прочитанных слов название птицы (дерева, профессии ).
2. Прочитывай про себя слова столбика и произнеси вслух только те слова, смысл которых тебе не очень понятен.
3. Какое из прочитанных тобой словосочетаний имеет отношение к обеду? (Бобовый суп - см. первый абзац 2-й группы).
4. Прочитай словосочетание, которое имеет отношение к зайцу. (Грызть морковку - см. 1-й абзац 11 группы).
5. В каком из прочитанных тобой предложений говорится о насекомом? (Муравей тащил соломинку - см. 4-й абзац 2-й группы).
6. Расскажи, шарманщики зарабатывали себе на хлеб (см. 8-й абзац 6-й

группы).

Использую в своей работе по предупреждению специфических нарушений чтения разнообразные задания из книги В. Б. Эдигея «Увлечение чтением». Эффективным оказалось применение на индивидуальных и групповых занятиях «Букваря» Узоровой О. В., Нефедовой Е. А.

Немаловажной в данной работе считаю проведение целенаправленного мониторинга. Мониторинг помогает мне отследить результативность коррекционной работы, оценить эффективность методических приёмов, используемых в коррекции речи, степень их соответствия индивидуальным особенностям учащихся - логопатов.

Во время проведения коррекционной работы проводила мониторинг качества коррекционной работы на логопункте, учитывая следующие речевые параметры: устная речь, письменная речь, чтение. Результаты сводных показателей следующие. Устная речь отмечена хорошими результатами в овладении фонетикой, фонематикой, звуковым анализом и синтезом, слоговой структурой слова, словообразованием, словоизменением, грамматическим строем речи, фразовой речью, связной речью. Формирование письменной речи и навыка чтения имеет положительную динамику. На письме уменьшается количество ошибок при употреблении речевых единиц; улучшается состояние звукового анализа: меньше пропусков, вставок букв, перестановок букв, слогов). Уменьшается количество смешиваемых на письме букв, аграмматизмов, ошибок на уровне предложения. С положительной динамикой формируется навык чтения. Учащиеся в процессе коррекционной работы постепенно переходят от побуквенного и слогового чтения к чтению словами, группами слов, беглому чтению. (Приложение).

Реализация целей коррекционной работы по устранению семантической дислексии делает обязательным внедрение в учебный процесс качественного обследования речи. Пользуясь учебно – методическим пособием Н. М. Трубниковой «Структура и содержание речевой карты»,

проводю обследование чтения два раза в год. Результаты обследования видны на диаграмме. (Приложение). На диаграмме чётко просматривается рост навыка чтения учащихся. После проведённой коррекционной работы, учащиеся почти не ошибаются при операциях звукослияния, слогослияния. У учащихся существенно улучшается понимание читаемых слов, предложений, текстов. Проанализировав показатели мониторинга, можно сделать вывод о стабильности сформированных у учащихся речевых параметров.

Основным результатом считаю повышение уровня речевого развития на фоне проведённого обследования речи.

Таким образом, итоги проведения мониторинга убеждают в целесообразности проведения данной работы.

### **3.2 Результат логопедической работы**

На базе проведённого мной исследования был сделан вывод о необходимости всесторонней коррекции нарушений чтения, связанных с нарушением понимания прочитанного. Коррекционные мероприятия необходимо проводить в младшем школьном возрасте, т. к. это позволит устранить нарушения не только речевого статуса, но также коммуникативного и личностного.

Изменение общей ситуации современного общества ставит новые задачи перед школой, актуализирует роль и значение личности, возможности ее включения в общественные и производственные отношения. Новые задачи требуют проведения специальных коррекционных занятий в школе. В содержание логопедической работы необходимо включать новые специальные знания. В процессе обучения необходимо овладение учащимися всеми учебными навыками (в том числе грамотным чтением с пониманием прочитанного). С помощью полученных навыков расширяются возможности формирования социально востребованной личности.

Таким образом, описанная методика по развитию звуко-буквенных связей, автоматизации слогослияния, формированию понимания текста

способствует профилактике и коррекции семантической дислексии у младших школьников. В ходе проведенной работы у учащихся начальных классов с речевым недоразвитием значительно повысился уровень развития навыка чтения, понимание прочитанного, повысилась общая успеваемость. Этот факт указывает на необходимость на основе более глубокого и всестороннего изучения видов ошибок и трудностей, возникающих у детей с нарушениями в развитии, и выявлении их причин обосновать систему работы с этой категорией детей по коррекции имеющихся недостатков, а именно непонимание прочитанного текста, что является задачей следующего этапа моей работы.

### **Заключение**

Представленное исследование посвящено проблеме развития коррекции смыслового чтения при семантической дислексии у детей младшего школьного возраста.

Под семантической дислексией стоит понимать, что (механическое чтение) проявляется нарушениями 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.

Смысловое чтение - вид чтения, которое нацелено на понимание читающим смыслового содержания текста.

Нами была изучена специальная литература, включающая в себя статьи, учебные пособия, методические разработки разных советских и современных авторов по коррекции смыслового чтения у младших школьников.

Установлено, что при коррекции смыслового чтения с семантической дислексией у младших школьников возникают трудности с слухопроизносительной дифференциацией фонем, нарушения процесса языкового анализа и синтеза, что проявляется в неправильном определении количества слов в предложении, слогов в слове. Незначительное расхождение между активным и пассивным словарем, которое заключалось в замене слов по семантическому и словообразовательному признаку; замене по сходству, не понимание прочитанного. Всё это определяет необходимость разработать и апробировать программу по коррекции смыслового чтения с семантической дислексией у детей младшего школьного возраста.

Исходя из этого, была проведена коррекционная работа по формированию смыслового чтения и выявлена её эффективность. Смысловый уровень чтения детей младшего школьного возраста с семантической дислексией до коррекционной работы качественно отличается от уровня после проведения работы. Это указывает на необходимость ранней коррекционной работы по подготовке детей к формированию смыслового чтения. С этой целью были использованы различные приемы, игры, упражнения, которые применялись не только на занятиях по формированию смыслового чтения, но и во время различных режимных моментов. После этого мы провели повторное обследование с целью выявления успешности применения разработанной нами программы.

В результате проведения коррекционной работы по формированию смыслового чтения у детей улучшилась слухоречевая память, речевое внимание, дети стали более осознанно употреблять разнообразные

грамматические конструкции. Заметно улучшилось фонематическое восприятие, пространственные представления, уточнился и увеличился активный словарь. Дети овладели навыком слогослияния, стали использовать приёмы синтетического чтения. Это положительным образом отразилось на понимании прочитанного, скорости чтения и количестве ошибок.

Таким образом, полученные в ходе исследования данные подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что процесс коррекции семантической дислексии младших школьников осуществляется эффективно при целенаправленном использовании приёмов смыслового чтения.

### **Список литературы**

1. Анисимова, Л. Н. Развитие связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / Л. Н. Анисимова // Логопед. - 2009. - № 7.- С. 72-75.
2. Борозинец, Н.М. Логопедические технологии: Учебно-методическое пособие/ Н.М. Борозинец, Т.С.Шеховцова. -Ставрополь, 2008. - 224 с.
3. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи / Г.А. Волкова.- СПб.:Издательство: Детство-Пресс, 2011. -144 с.

4. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В.К. Воробьева. - М.: АСТ: Астрель : Транзиткнига, 2006. - 158 с.
5. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. - М.: АРКТИ, 2004. - 168 с.
6. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения / Т.Г. Егоров – М.: Изд-во Академ. пед наук, 1999. – 263 с.
7. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева.- Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998. - 320с.
8. Иванова, Н.Н. Формирование описательной связной речи у детей с системным недоразвитием речи / Н.Н. Иванова // Психологическая наука и образование. -2012. - №1. -С.64-65
9. Иванова, С. А. Об особенностях диалога дошкольников с ОНР / С. А. Иванова // Логопед в детском саду. -2007. - № 1(16). - С. 63-65.
10. Коноваленко, В.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Некоторые подходы и приемы / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. - М.: Гном и Д, 2003. - 48 с.
11. Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / авт.-сост. Сб. Г.В. Чиркина. -4-е изд.- М.: Просвещение, 2014. -207 с.
12. Краузе, Е. Н. Логопедия. / Е. Н.Краузе. -СПб.: Корона, 2002. -208 с.
13. Логопедия: учебник для студентов высших учебных заведений / под ред. Л.С. Волковой.- М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009.- 703 с.

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

15. Мардахаев, Л. В. Специальная педагогика: учебник для бакалавров / Л. В. Мардахаев, Д. И. Чемоданова, Л. В. Кузнецова, Е. А. Орлова, Л. В. Соловьева; под ред. Л. В. Мардахаева, Е. А. Орловой. - М. : Издательство Юрайт, 2014. - 447 с.

16. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия : технология преодоления : пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей/И.Н. Садовникова. - М. : ПАРАДИГМА, 2011. - 279 с.

17. Нищева, Н. В. Вариативная примерная адаптированная основная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет [Электронный ресурс]/ Н. В. Нищева.- URL: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Nisheva.pdf> (дата обращения: 14.02.2020). Загл. с экрана. Яз.рус.

18. Нищева, Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. / Н.В. Нищева.- СПб: Детство-пресс, 2001.- 371с.

19. Панина, О. П. Как научить детей с ОНР составлять рассказы по картине и серии картин / Панина О. П. // Логопед.- 2010. - № 1. - С. 21-24.

20. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс]/ Л. Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др.; Под ред. проф. Л. В. Лопатиной -URL: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Lopatina.pdf> (дата обращения: 14.03.2020). Загл. с экрана. Яз.рус.

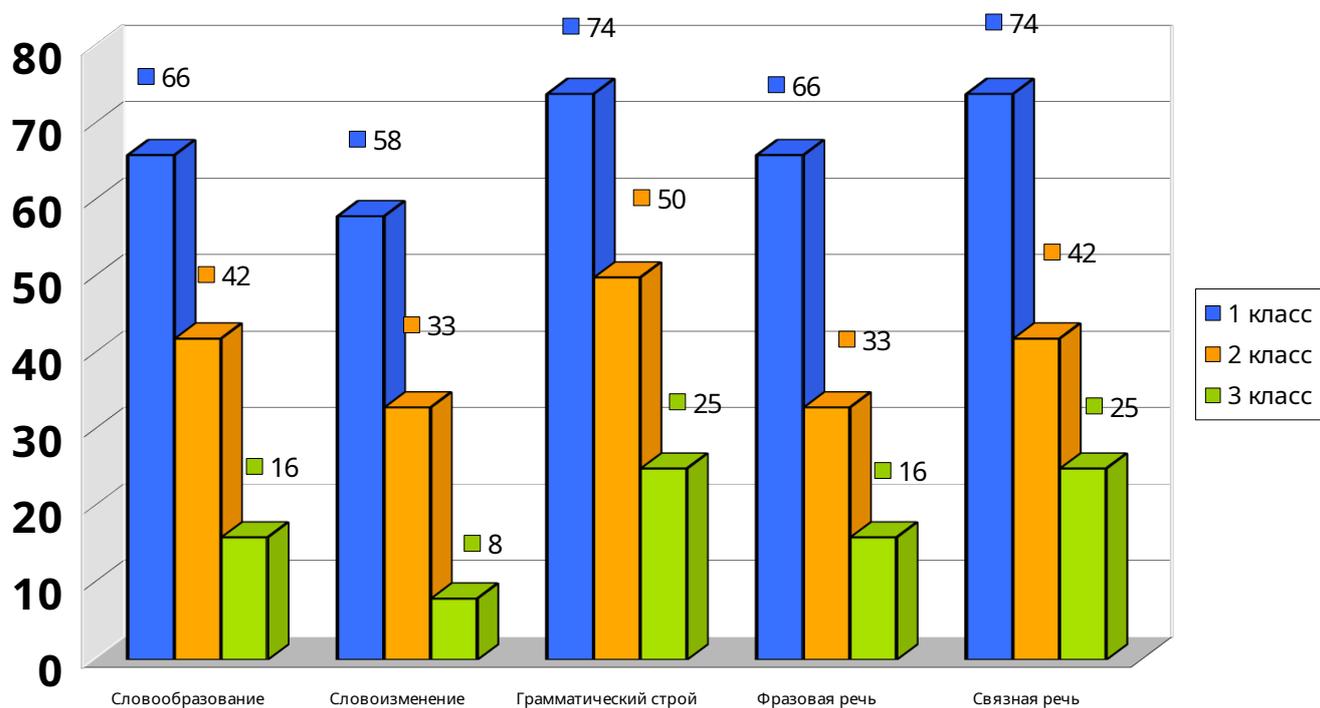
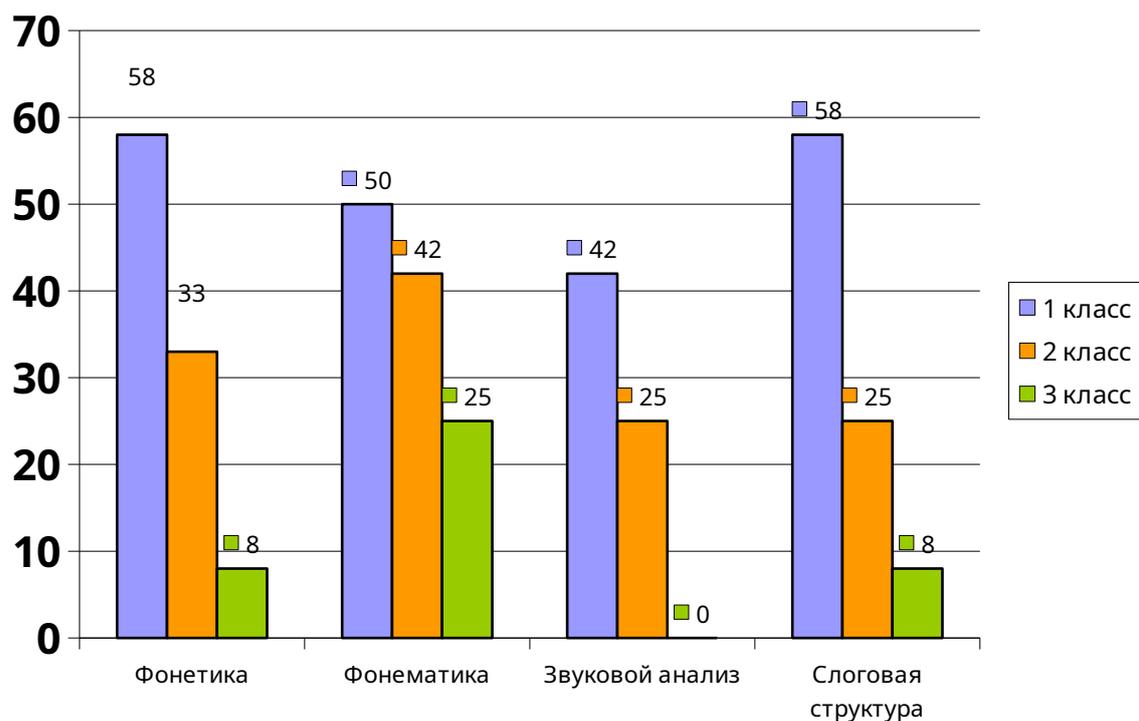
21. Ткаченко, Т.А. Формирование и развитие связной речи у дошкольника 4 - 6 лет / Т.А. Ткаченко. - М.: Ювента, 2007.- 46 с.

22. Игровая методика обучения детей дошкольников. Эффективность методики Николая Зайцева [Электронный ресурс]. - URL:<http://ped-kopilka.ru/pedagogika/igrovaja-metodika-obuchenija-detei-doshkolnikov-yefektivnost-metodiki-nikolaja-zaiceva.html>(дата обращения: 14.03.2020). Загл. с экрана. Яз.рус
23. Зайцев, Н.А. Кубики Зайцева. Комплект для дома, группы, класса: учеб. пособие для родителей, воспитателей, учителей/Н.А.Зайцев. – СПб.: ООО «Методики Н.Зайцева, 2005. - 123с.
24. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. - 5-е изд. - М.: Айрис-пресс, 2008. -224 с.
25. Филичева, Т.Б. Устранение ОНР у детей дошкольного возраста: Практическое пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. - М.: АЙРИС-ПРЕСС, 2004. - 244 с.
26. Хватцев, М.Е. Логопедия. Книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений. В двух книгах. Книга 1 / М.Е. Хватцев; под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской.- М.: ВЛАДОС, 2009.- 272 с.

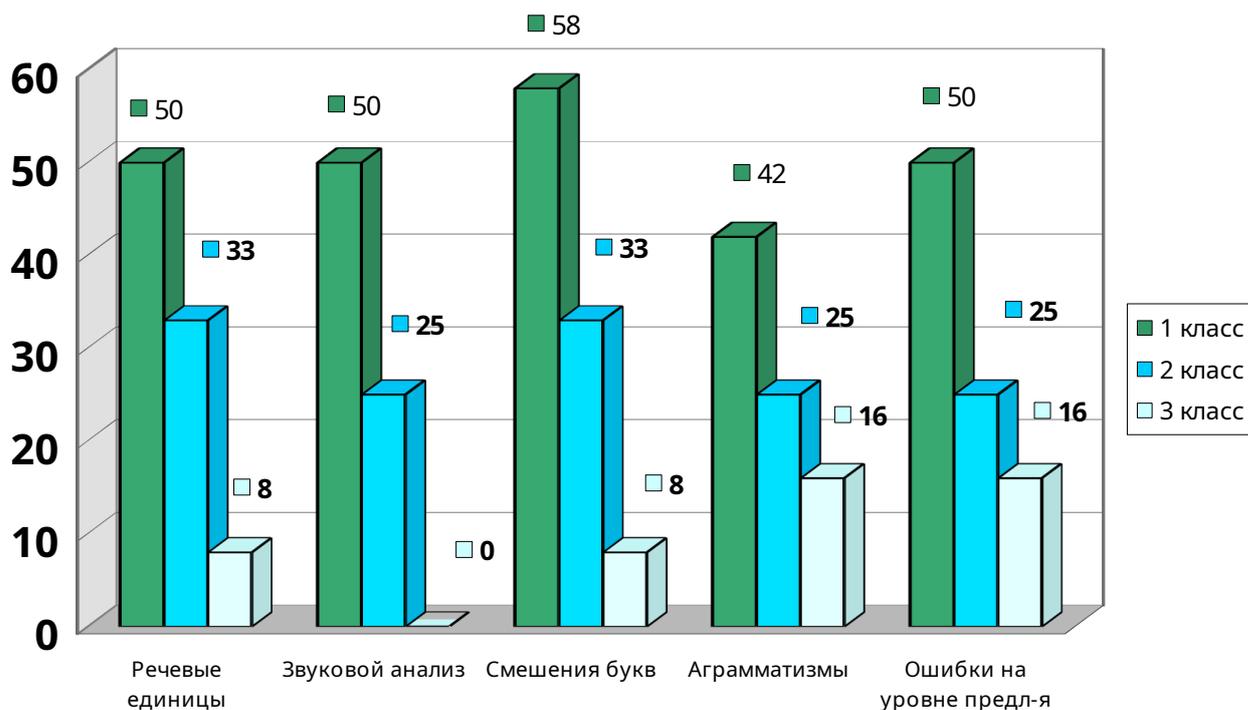
## Приложения

*Приложение № 1*

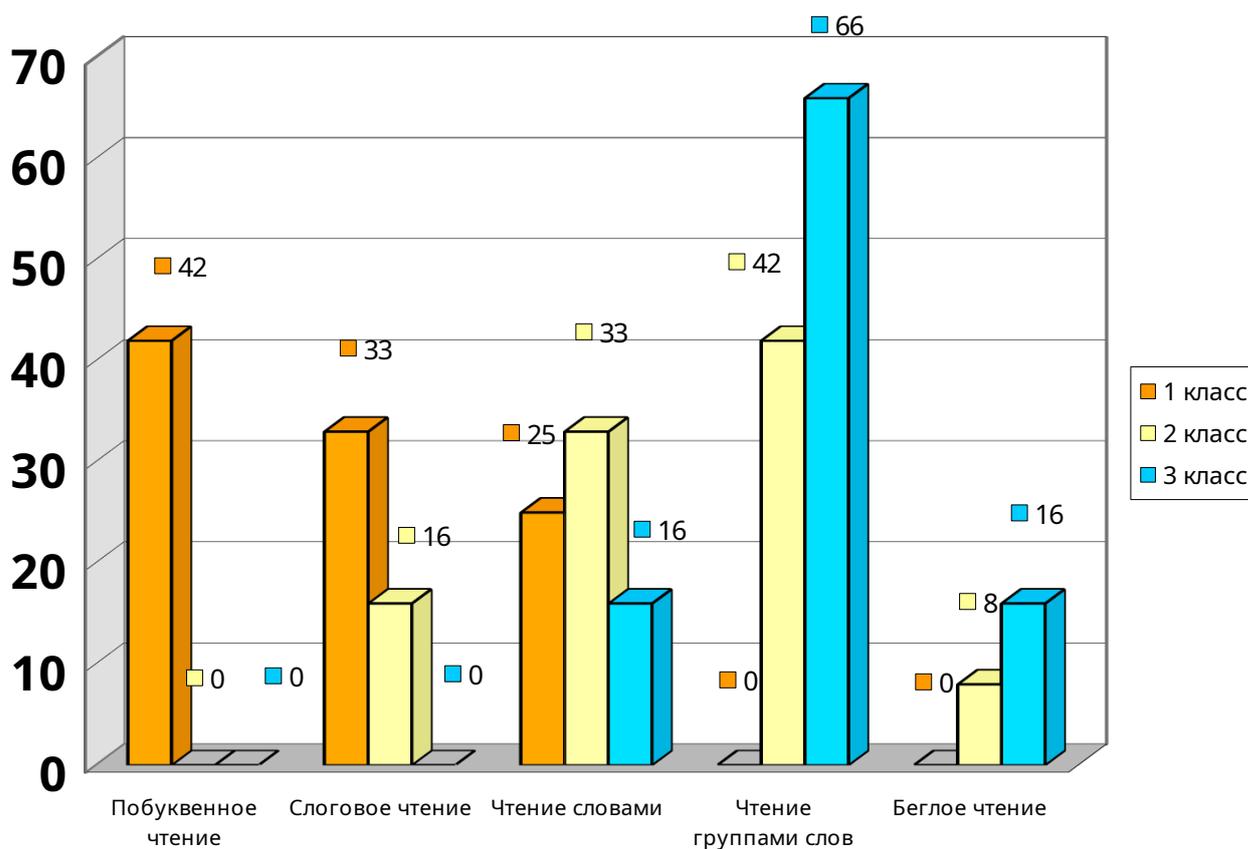
### **Обследование уровня развития устной речи учащихся**



### Обследование уровня развития письменной речи



### Обследование уровня развития чтения



### Диагностика результативности по коррекции семантических отклонений

