Система логопедической работы по преодолению нарушений чтения у младших школьников

Актуальность проблемы изучения и преодоления нарушения чтения младших школьников в общеобразовательной школе возрастает с каждым годом. Это объясняется увеличением количества детей с дислексией, широтой и распростаненностью нарушений чтения в популяции. Компьютеризация обучения, длительное пребывание школьников с социальных сетях, подготовка к урокам с помощью интернет-ресурсов отрицательно влияет на формирование читательской компетенции.

Клинико-психологический аспект проблемы нарушения чтения,  стандартизованная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ) и скрининговая методика раннего выявления предрасположенности к дислексии (МРВД) представлены в работах А.Н.Корнева. Диагностический аспект проблемы нарушения чтения разработали  Л.Г.Кобзарева и Т.И.Кузьмина («Ранняя диагностика нарушения чтения и его коррекция»), Н.Л.Белопольская предложила экспресс-методику определения навыков чтения, счета и письма детей  на момент поступления в школу. Р.И.Лалаева и Л.В.Венедиктова (2004) разработали методику диагностики нарушения чтения и письма у младших школьников.

Нейропсихологические методики обследования чтения разработаны И.Ф.Марковской; Л.С.Цветковой; Т.В.Ахутиной, О.Б.Иншаковой. Коррекционный аспект проблемы преодоления  нарушений чтения представлен в работах Р.Е.Левиной, Р.И.Лалаевой, И.Н Садовниковой, М.Н.Русецкой, Г.Г.Мисаренко и др.

Разносторонние взгляды ученых об этиологии нарушений чтения и авторские издания, посвященные изучению и коррекции  нарушений чтения, вызывают повышенный интерес к данной проблеме, а также определяют ее значимость.

Проблемы изучения навыка чтения рассматриваются представителями разных научных школ. Многие из них указывают на трудности формирования этого процесса у младших школьников, т.к. достаточно сложным является сам психологический процесс овладения чтением. По мнению Л.Ф.Спировой, «чтение – один из видов речевой деятельности, тесно связанный как с произнесением, так и с пониманием читаемого» («Недостатки чтения и пути их преодоления», 1965). Д.Б.Эльконин. писал, что «…восприятие и различение букв есть лишь внешняя сторона процесса чтения, за которой скрываются самые существенные и основные действия со звуками языка».

Процесс чтения невозможен без следующих операций: познание звуков речи;  познание букв, отражающее речевые, зрительные элементы - образы букв;  объединение букв в слоги, которые становятся основной единицей чтения;  объединение слогов в слова; автоматизация техники чтения, которая проявляется как в большой плавности чтения, так и в повышении темпа и качества чтения.

Обследование детей с недостатками чтения показывают, что среди них часто встречаются дети с нарушениями устной речи. Нарушения чтения могут быть основаны на недоразвитии тех компонентов речи, которые касаются ее фонетико - фонематической стороны. В зависимости от степени развития анализа звукового состава слова у детей с недостатками речи различают уровни овладения навыком чтения: от несформированного до сравнительно хорошо развитого со специфическими ошибками. Дети не усваивают не все звуки, а лишь те, звуковые обозначения которых не различают (ш - ж, щ - ц, р - л).

История изучения нарушений процесса чтения представляет взгляды разных исследователей, как в России, так и за рубежом. Впервые о нарушениях чтения упоминал в 1896 г. П.Маорган, который описал четырнадцатилетнего мальчика, который не мог читать. В 1900 г. Ф.Варбург и П.Раншбург дислексию называли «врожденной слепотой к словам», объясняя эти расстройства нарушением функций зрительного анализатора. В 1937 г. О.Ортон описал расстройства чтения, письма и речи у детей.

В 1914 г. Н.К.Монаков причиной возникновения нарушений чтения считал нарушение строения и функций одного из анализаторов, обеспечивающих процесс чтения. Отечественные психологи  Р.А.Ткачев и С.С.Мнухин в 30-е годы XX века связывали нарушения чтения  с нарушением мнестических процессов. Представители отечественной логопедии, ее педагогического направления, Р. Е. Левина, Л.Ф.Спирова, Р.И.Лалаева в 60-е годы объясняли нарушения чтения следствием нарушений устной речи. В основе нарушений чтения лежат  либо фонетико – фонематические нарушения, либо общее недоразвитие речи. А.Н.Корнев представил 12 терминов нарушений чтения от «словесной слепоты» до «дислексии развития».

В настоящее время существует достаточно много классификаций, которые описывают различные нарушений чтения.

Одной из них является классификация С.Борель – Мезонни. Автор представляет 4 варианта дислексии: дислексии, связанные с нарушением устной речи; дислексии, связанные с плохими пространственными представлениями; смешанные случаи дислексии и случаи ошибочной (ложной) дислексии.

В классификации М.Е.Хватцева дислексия у детей проявляется в двух формах: фонематическая и оптическая. Другие формы выделяются у взрослых при афазиях. Это оптико – пространственная,  семантическая и мнестическая дислексия.

Р.Беккер выделяет формы дислексии по степени тяжести: от врожденной словесной слепоты, брадилексии, легастении  к врожденной слабости в чтении.

Р.И.Лалаева в книге “Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников” (1998) определяет дислексию как «частичное расстройство процесса овладения чтением, проявляющееся в многочисленных повторяющихся ошибках стойкого характера, обусловленных несформированностью психических функций, участвующих в процессе овладения чтением». Основными формами выделяет оптическую, мнестическую, фонематическую, семантическую и аграмматическую дислексию. Выделяет и тактильную дислексию, которая проявляется у слепых при чтении по таблице Брайля.

Мнение многих ученых сводится к определению дислексии как состояния, основным проявлением которых является стойкая избирательная неспособность овладеть навыком чтения, несмотря на достаточный для этого уровень интеллектуального и речевого развития, отсутствие нарушений слухового и зрительного анализаторов и оптимальные условия обучения. Центральным нарушением при этом является стойкая неспособность овладеть слогослиянием и автоматизированным чтением целыми словами, что нередко сопровождается недостаточным пониманием прочитанного.

Причинами возникновения подобных нарушений являются различные внешние и внутренние вредоносные факторы, влияющие на деятельность центральной нервной системы. В настоящее время  различают четыре типа повреждающих воздействий:

а) гипоксический: неправильная имплантация яйца, анемия и порок сердца у матери, порок сердца плода, пороки развития плода и плаценты, аномалия развития пуповины, затяжные роды, асфиксия в родах, обтурация дыхательных путей после родов;

б) токсический: диабет, гипотиреоз, алкоголизм, нарушение обмена веществ, гипербиллирубинемия, ацидоз, несовместимость крови; интоксикация медикаментами.

в) инфекционный (от 4 нед. до 4 мес.) - краснуха, корь, герпес, ветрянка, полиомиелит, инфекционный гепатит, грипп; во второй половине - бактериальные инфекции матери: кокки, спирохеты, листерии; послеродовые - вирусные и бактериальные нейроинфекции.

г) механический тип - при плодоизгоняющих манипуляциях, при близнецовости, опухолях или узком тазе, двурогой матке, затяжных родах, внутричерепных кровоизлияниях, инструментальных пособиях, черепно - мозговой травме.

  Трудности в овладении навыком чтения возникают как результат сочетания трех групп явлений:

- биологическая недостаточность определенных мозговых систем;

- функциональная недостаточность ЦНС;

- средовые условия, предъявляющие повышенные требования к отстающим в развитии или незрелым психическим функциям.

Наиболее частотными по степени распространенности являются две основные формы – оптическая и фонематическая.

При оптической дислексии наблюдаются трудности усвоения зрительного образа буквы. Характерными ошибками являются: замены одних букв на другие (при сходстве их начертания), что обусловлено нестойкостью зрительного восприятия, и  остановки при чтении, обусловленные недостаточной зрительной памятью, при которой ребенок забывает, какой звук данная буква обозначает.

При фонематической дислексии возникают замены по артикуляторно – акустическому сходству, что обусловлено несформированностью фонематического восприятия. В основе лежит неразличение глухих и звонких согласных, нарушение дифференциации твердых и мягких согласных, смешение свистящих и шипящих, неразличение сонорных звуков, нарушение дифференциации аффрикат.

Г.И.Жаренкова в статье «Выявление недостатков речи у детей», опубликованной в сборнике «Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы» (1965), описала характерные ошибки при дислексии, которые проявляется при чтении у младших школьников и в настоящее время. Это замены при овладении буквой в процессе чтения, когда ребенку необходимо объединить их в слоги, в слова (жа - ша, сы - ши, зы); побуквенное чтение - характерная черта  для детей с нарушением речи (чтение по догадке); замена на близкие по звуковому составу слоги; трудности составления словосочетаний (соединение рядом стоящих слов); невозможность  сгруппировать слова по лексическим или грамматическим закономерностям; затруднение в понимании смысла текста; рубленное чтение - ошибки в членении предложения.

Какова же клиническая и психолого - педагогическая характеристика детей
с нарушениями чтения?

Прежде всего, чтение нарушается у детей с нарушением интеллекта, причем  степень тяжести дислексии коррелирует с уровнем интеллектуальной деятельности.  Дислексия наблюдается у детей слабовидящих и слепых, слабослышащих и глухих, у детей с  задержкой психического развития, у детей с нарушением опорно - двигательного аппарата.

Дислексия может наблюдаться у детей с нарушениями речи. Степень тяжести может быть различной: от полной неспособности читать (при алалии, анартрии, дизартрии) до отдельных специфических ошибок при чтении. Не при всех речевых нарушениях может возникать дислексия. Обычно это нарушение не наблюдается при дислалии. Ранняя коррекционная работа логопеда с детьми старшего дошкольного возраста в логопедических группах способствует предупреждению дислексии.

Дети с нарушениями чтения обучаются в речевой школе (в более тяжелых случаях), в коррекционных классах и в общеобразовательной школе, на логопедическом пункте (при легких формах). У детей с фонетико – фонематическими нарушениями наблюдается фонематическая дислексия, у детей с общим недоразвитием речи – несколько форм дислексии, прежде всего аграмматическая. Дети с общим недоразвитием речи овладевают элементарными навыками чтения, но делают большое количество ошибок, обусловленных нарушением грамматического строя. Они неправильно прочитывают окончания слов, часто игнорируют предлоги.

У детей с общим недоразвитием речи нарушается способ овладения чтением, возникают характерные специфические стойкие ошибки. Наиболее распространенными ошибками являются: побуквенное угадывающее чтение; замена букв, неправильно и правильно произносимых; замена слогов; добавление букв. При чтении наблюдается замедленный темп (застревание, повторение). Нарушается  понимание текста из-за недостаточного запаса слов и слабой техники чтения. Также наблюдаются трудности понимания сложных логических конструкций.

Для организации логопедической работы необходимо выявить трудности чтения у младших школьников.

Для обследования навыка чтения используют следующие основные приемы: чтение специально подобранных текстов, чтение отдельных букв, чтение слов разной слоговой структуры, подбор соответствующих картинок для оценки осмысления прочитанного. Дополнительно предлагают выполнить соответствующее действие по результатам прочитанного. (Подойти  к окну.) Ребенку также предлагается соотнести написанное слово с соответствующей картинкой в ситуации выбора (лампа - лапа, корыто – копыто, трава - дрова, конфеты - конверты, шкаф - шарф, стол - ствол).

Обследование навыка чтения, предлагаемое А.Н.Корневым, оценивает способ чтения, скорость, правильность, автоматизированность и понимание. В данных рекомендациях учитываются возрастные нормативы и определяется коэффициент техники чтения, который рассчитывается по определенной формуле.

Одним из составляющих функциональной основы процесса чтения является уровень сформированности произвольного внимания. Нарушение внимания может приводить к трудностям при овладении навыком чтения. Диагностику проблемы нарушения внимания  изучали А.Ф.Ануфриева,  С.Н.Костромина,  В.Б. Шапарь, А.В. Тимченко, В.Н.Швыдченко. Методы преодоления  нарушений произвольного внимания представлены в работах   И.В.Дубровиной, А.Д.Андреевой, Е.Е.Даниловой, Т.В.Вохмяниной.,  С.Е.Гавриной., Н.Л.Кутявиной., Е.В.Языкановой.

В нашем исследовании мы изучили особенности произвольного внимания  учащихся вторых классов общеобразовательных школ, посещающих логопункт и имеющих нарушения  чтения. Обследование произвольного внимания младших школьников проводилось в средних общеобразовательных  школах Восточного округа г. Москвы в сентябре 2011г. В эксперименте участвовало 75 второклассников в возрасте от 8 до 9лет. Все дети имеют сохранный интеллект, хороший физический слух. При поступлении в школу все учащиеся имели заключение специалистов о нормальном нервно-психическом и физическом развитии. 16% школьников не имели нарушений устной речи, но ранее посещали логопедические группы  для детей с ФФН или ОНР. У 84% детей наблюдались нарушения устной речи. Из них у 7 детей было выявлено фонетическое нарушение, у 25 – ФФН, у 3 школьников – ОНР третьего уровня и у 28 – ОНР четвертого уровня. Для всех учащихся русский язык  был родным.

У всех детей наблюдались нарушения чтения, которые проявлялись в слабой технике чтения,  в недостаточном понимании прочитанного, при чтении наблюдались ошибки воспроизводства читаемого текста, что позволило сделать вывод о наличии у них дислексии. При этом более грубо нарушалась техника чтения у 17 детей, понимание прочитанного – у 14 детей. У 44 школьников наблюдались негрубые ошибки как технической, так и смысловой сторон чтения.

Для обследования произвольного внимания мы использовали методику изучения распределения и переключения внимания и методику определения продуктивности и устойчивости  внимания.

Тест на изучение распределения и переключения внимания проводился на уроке по чтению. Каждый обследуемый школьник получил протокол теста и точную словесную инструкцию: согласно образцу условных обозначений, расположенных в верхней части листа, нужно было поставить соответствующие знаки в каждой фигуре предложенной таблицы. Время выполнения теста - 2 минуты.

Изучение продуктивности и устойчивости внимания  проводилось с помощью задания «Найди и вычеркни». Детям нужно было найти среди рядов фигур флажок и зачеркивать  его крестиком, а встречающиеся треугольники - горизонтальной линией. Время  выполнения теста - 2,5 минуты, в течение которых 5 раз, через каждые 30 сек,  мы останавливали тест и затем продолжали снова. Интервалы в работе дети отмечали в протоколе теста вертикальной линией.

При анализе результатов мы использовали критерии оценки, которые учитывали неправильно проставленные знаки или пропущенные фигуры. Обработка полученных данных выполнялась индивидуально, использовались формулы, по которым рассчитывались показатели качеств произвольного внимания. Значения показателей, согласно анализу результатов методики, переводилось в баллы.

По результатам исследования мы выяснили, что уровень переключения и распределения внимания у младших школьников с дислексией достаточно разный: лишь у 6 детей  - высокий, соответствующий возрастной норме. У основного количества детей (32 ребенка) был выявлен средне – низкий и низкий  (у 14 детей) уровни. Средний уровень переключения и распределения внимания был выявлен у  23 школьников.

По уровню продуктивности и устойчивости внимания дети распределились на 3 группы: высокопродуктивное - устойчивое  внимание – 6 детей; среднепродуктивное - среднеустойчивое внимание – 44 ребенка; низкопродуктивное - неустойчивое внимание  - 25 школьников. При этом 6 успешных детей по показателям сформированности различных качеств внимания имели негрубые ошибки как технической, так и смысловой сторон чтения.

По итогам проведенного исследования мы разработали основные направления коррекционно – логопедической работы по формированию произвольного внимания, развитию техники и понимания прочитанного у детей, участвовавших в исследовании. Эта работа основывается на методических рекомендациях А.В.Ястребовой и представляет систему работы учителя – логопеда на логопункте общеобразовательной школы.

Организация работы учителя – логопеда на логопункте общеобразовательной школы определена методическим письмом Министерства образования РФ. На логопункте учитель – логопед работает в то время, когда дети свободны от основных уроков по образовательной программе. Занятия учитель – логопед проводит с младшими школьниками, имеющими речевые нарушения. Коррекционное обучение планируется по периодам. Перспективный план логопед оформляет в 2 вариантах: для учеников 1 класса и для учащихся 2 – 4 классов. Дети занимаются по подгруппам, только при тяжелых расстройствах (заикание, ринолалия) предполагается индивидуальная работа. На логопункт зачисляются дети с речевыми нарушениями: фонетическое недоразвитие речи; фонематическое недоразвитие речи; ФФН; ОНР 4 уровень; ОНР 3 уровень; заикание, не осложненное ФФН или ОНР; ринолалия послеоперационная.

Учитель-логопед ведет следующие виды документации: речевые карты на каждого ребенка, индивидуальные тетради для формирования произношения и письма, перспективный календарный план работы, индивидуальные карточки учащихся и отчет об эффективности работы.

Основными принципами логопедической работы являются принципы комплексности  и системности, принцип учета патогенеза, принцип учета психологической структуры процесса чтения, принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации, принцип поэтапного формирования  умственных действий и дидактические принципы обучения.

Принцип комплексного подхода предполагает одновременную работу над развитием устной речи, чтения и письма. В настоящее время дислексия  рассматривается как языковое расстройство, т. е. нарушение, обусловленные недоразвитием языковых обобщений. Механизмы, вызывающие дислексию, одновременно обуславливают нарушения устной речи и нарушения письма.  В связи с этим при устранении дислексии логопедическое воздействие должно осуществляться на весь комплекс речевых нарушений.

Принцип системности базируется на  методике устранения каждого вида расстройств, представляющей собой систему методов, направленных на преодоление основного дефекта, на создание определенной функциональной системы.  Использование каждого метода определяется основной целью и его местом в общей системе работы.

Принцип учета патогенеза предполагает учет причин и механизма нарушений. Во многих случаях одинаковые по симптоматике нарушения имеют различные механизмы. Так, замены звуков наблюдаются при различных формах дислексии. При оптической они связаны с недоразвитием зрительного гнозиса, при фонематической - с недостаточностью фонематического восприятия, замены могут быть обусловлены и особенностями мнестических процессов. В каждом из этих случаев метода коррекционной работы будет различна, т.к. должна быть направлена на преодоление основного механизма нарушения.

Принцип учета психологической структуры процесса чтения учитывает нарушения звенья или операции. У детей с нарушениями чтения обнаруживается различный механизм дезорганизации: несформированность одной из операций, несформированность нескольких операций, недостаточная автоматизированность, нарушение целостной программы деятельности при сформированности отдельных операций. В процессе логопедической работы надо сформировать умственное действие и довести его до автоматизма. Только при этом условии возможен переход к нормализации процесса чтения.

Принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации, на различные анализаторы,  опирается на представление о речи как о сложной функциональной системе.  На ранних этапах онтогенеза функция осуществляется с участием различных анализаторов, на основе полимодальных афферентаций. Так, процесс дифференциации звуков осуществляется с участием зрительной, кинестетической , слуховой афферентаций. Позднее ведущую роль приобретает слуховая.  При недоразвитии дифференциации фонем осуществляется опора на зрительное восприятие артикуляции, кинестетическое различение звуков при их произношении, на слуховые образы дифференцируемых звуков.

Принцип поэтапного формирования  умственных действий подробно описал  П.Я.Гальперин. Он выделил основные этапы формирования умственных действий:  составление предварительного представления о задании; освоение действия с предметами (этап материализации действия на внешнем плане); этап осуществления действия в плане громкой речи; перенос действия в умственный план; окончательное становление умственных действий. В процессе логопедической работы происходит постепенная интериоризация действия (звуковой анализ:  фишки, схемы; слуховые и произносительные образы слов; по представлениям).

К дидактическим принципам относятся принцип учета зоны ближайшего развития, принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала, принцип учета симптоматики и степени выраженности, принцип деятельностного подхода, онтогенетический принцип.

Основными задачами преодоления дислексии являются: формирование техники чтения, преодоление дислексических ошибок и формирование понимания прочитанного.

Совершенствование техники чтения осуществляется с помощью следующих приемов: чтение слоговых таблиц разного уровня сложности; чтение слов, отличающихся одной - двумя буквами; чтение столбиков слов с одинаковыми гласными; чтение столбиков слов с одинаковой концовкой; чтение форм одного и того же слова; чтение однокоренных слов; составление слов из их частей; работа с рифмованными текстами.

При коррекции оптической дислексии предлагаются упражнения на развитие зрительного восприятия и узнавания (зрительного гнозиса), на уточнение и расширение объема зрительной памяти; на формирование пространственного восприятия и представлений; на развитие зрительного анализа и синтеза; на дифференциацию смешиваемых букв.

При фонематической дислексии задачами логопедической работы являются постановка звуков и уточнение их артикуляции, развитие фонематического слуха, развитие звукового состава слова. Основными методами и приемами являются: а) различение гласных и согласных; б) выделение любых звуков из слова; в) объединение звуков в слоги; г) объединение слогов в слова; д) определение последовательности звуков; е) умение членить предложение на слова.

Для развития произвольного внимания при преодолении дислексии предлагаются задания, которые используются при обследовании произвольного внимания, а также упражнения из методических рекомендаций Н.А.Туговой, разработанные для развития произвольного внимания младших школьников на логоритмических занятиях.

Упражнения на переключение внимания связаны с переходом от одного движения к другому в соответствии со сменой музыкального сопровождения. Сначала предлагаются лишь 2 движения и 2 музыкальных фрагмента, затем количество движений доходит до 5 – 6.

Упражнения на переключение внимания чередуются с упражнениями на его устойчивость. Например, предлагается ходьба под музыку с дальнейшим отсчетом шагов без музыкального сопровождения или даются упражнения, состоящие из нескольких движений. Последние включают сначала 2 движения, затем количество движений доводят до 5 – 6.

Упражнения для расширения объема внимания более сложные и проводятся позже. Например, 2 детей из класса одновременно показывают простейшие движения, третий должен воспроизвести их последовательно.

Упражнения на распределение внимания предполагают одновременное выполнение 2 или нескольких действий. Например, школьники идут по кругу под маршевую музыку, одновременно отбивая ладонями ритм мелодии.

Особое внимание уделяется музыкально – двигательным играм, где развиваются все основные качества произвольного внимания, так необходимые для формирования учебной деятельности в начальной школе. Эти упражнения и игры могут проводиться не только на занятиях по ритмике, но и при организации динамических пауз в процессе уроков.

Практика логопедической работы показывает, что развитие произвольного внимания младших школьников осуществляется в основном на логопедических занятиях. Возможность развития внимания в других видах деятельности (на логоритмических занятиях или в индивидуальной работе), которая способствует развитию произвольности, собранности, уверенности, способствует преодолению нарушений чтения, готовит детей к обучению в средней школе, ограничена отсутствием специалистов. Редко в какой школе (пожалуй, кроме частных) есть ставка преподавателя логопедической ритмики или условия проведения подобных занятий учителем – логопедом.

Одной из важных задач логопедической работы является не только преодоление нарушений чтения, но и предупреждение их возникновения  у детей дошкольного возраста, особенно у детей с нарушением звукопроизношения. Исследование сотрудников сектора логопедии института дефектологии АПН РФ показало, что затруднения при обучении грамоте возникают не у всех детей с недостатками произношения, а лишь у тех, у которых недостатки произношения являются показателем незаконченности фонемообразования. Л.Ф.Спирова обследовала детей с правильной речью и с  ФФН при поступлении в школу и выявила, что: выделение гласных в начале слова доступно у 78% детей с нормальной речью и у  46, 2%  у детей с ФФН. Выделение согласных в начале слова доступно 53% детям с нормальным произношением и 18%  детей с ФФН. Выделение гласного в середине доступно 20% детей с нормальной речью и лишь 3% детей с ФФН.

Т.Г.Егоров отмечал, что “...преодоление трудностей слияния в значительной мере зависит от развития устной речи ребенка; чем лучше владеют дети устной речью, тем легче произвести слияние звуков читаемого слова”. Эту точку зрения разделяет и Д.Б.Эльконин: “...у детей легко создаются в процессе обучения звуковые образы слов в их обобщенном звуко - буквенном обозначении. В тех случаях, когда это по каким - либо причинам не происходит, ребенок отстает в обучении чтению, задерживаясь на... побуквенном чтении, испытывает “муки слияния”, не умеет переходить от букв и их названий к звукам живой речи”.

Для профилактики возникновения дислексии у младших школьников необходим определенный уровень речевой подготовки, который обеспечивается особой системой занятий по развитию грамматического строя, накоплению и уточнению словаря и формированию произношения.

В процессе усвоения грамоты в первую очередь изучается звуко - буквенный состав слов. Наблюдение над звуковым составом слова, сравнение и сопоставление сходных и различных признаков, логические упражнения по анализу и синтезу способствуют формированию у детей четких и ясных представлений о звуковом составе слова, что приводит к формированию правильного произношения, приучает сознательно читать и писать.

 При обучении грамоте детей с нарушениями речи идет учет следующих условий:

- обучение ведется только на правильно произносимых звуках и словах (обучение грамоте строится как продолжение обучению произношения);

- предлагается особый порядок изучения звуков и букв: а у о  м х п к с н в ы т л ш р ж, мягкие фонемы, й, мягкие, звонкие согласные, аффрикаты;

- темп прохождения всех звуков более медленный;

- при работе с разрезной азбукой формируется навык быстрой ориентации в звуко - буквенном составе слова;

- проводится углубленная работа на формирование морфологических обобщений;

- речевой материал систематически повторяется и закрепляется;

- детей постепенно знакомят с элементарными правилами грамматики и правописания.

А.Н.Корнев в книге «Нарушения чтения и письма у детей» определил несколько современных социальных проблем, касающихся преодоления нарушений чтения у младших школьников.

Отсутствует система отбора групп риска по дислексии. Отбор детей ведется только силами логопедов и охватывает тех детей, которые посещали логопедические группы детского сада. Профилактика возникновения нарушений чтения организована слабо и распространяется преимущественно на детей с нарушениями устной речи. Реабилитация детей с дислексией проводится  только логопедическими методами, практически не используются психотерапевтические и клинические методы реабилитации. Не разработаны организационные формы коррекции дислексии. Специальных классов или групп для детей с дислексией не выделяется.

Возможно, что условия инклюзивного образования, когда дети с трудностями, проблемами и ограниченными возможностями будут обучаться вместе с нормально развивающимися сверстниками, привлекут к вопросу преодоления нарушений чтения у младших школьников многих других специалистов, работающих в школе.

1. Кобзарева Л.Г., Кузьмина Т.И. «Ранняя диагностика нарушения чтения и его коррекция». Учебно-методической пособие, Воронеж: "Учитель", 2000г.
2. Коваленко О.М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы – Москва, 2006.
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей – Санкт-Петербург, 2003.
4. Корнев А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи – Москва, 2007.
5. Коррекция письменной речи. / Под ред. Яковлевой.- Санкт-Петербург, 2003г.
6. Костенкова Ю.A. Совместная деятельность специалистов по формированию навыка чтения у младших школьников с трудностями в обучении/ Логопедия: методические традиции и новаторство. - Москва, 2003.
7. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно-методическое пособие. – Санкт-Петербург, 2003.
8. Логопедия в школе: Практический опыт. / Под редакцией В.С. Кукушина.- Ростов-на-Дону, 2010.
9. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления – Москва, 2011.
10. Тугова  Н.А.  Воспитание внимания у заикающихся детей на уpоках pитмики. - ж. Дефектология №6, 1970, с.60-63.
11. Ястребова A.В., Бессонова Т.П. Выявление недостатков устной и письменной речи у учащихся начальных классов./ Основы логопедической работы с детьми. - Москва, 2003.
12. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Содержание и приемы коррекции недостатков устной и письменной речи у учащихся начальных классов./ Основы логопедической работы с детьми. - Москва, 2003.