

CZU: 373.2.02

**СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

*Марина ТУНИЦКАЯ, кандидат педагогических наук, доцент,  
Государственный университет имени Алеку Руссо, Бэлць, Республика  
Молдова*

**Summary:** *The article describes the inclusive education as a component of general education. He shows specific training on the pronunciation of sounds, on reading and writing first words who feel difficulties in speaking.*

Коммуникативная функция языка реализуется в конкретных видах речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении и письме. Следовательно, чтобы практически овладеть языком, нужно формировать навыки и умения в этих видах РД. Однако виды РД нельзя противопоставлять друг другу и обучать им изолированно, здесь необходима взаимосвязь и параллельность. Это положение распространяется и на детей с нарушениями речи.

В специальной литературе отмечается, что у значительной части детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста имеются отклонения от нормы в речевом развитии (Р. М. Боскис, Р. Е. Левина, Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Л. Ф. Спирина, Г. В. Чиркина, В. Штерн и др.).

Такие отклонения не позволяют учащимся в дальнейшем в полном объеме усваивать программу гимназии. Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Л. Ф. Спириной и др. доказано, что 25-30 % учащихся с недостатками речи испытывают трудности в овладении чтением и письмом. Они часто не имеют необходимого запаса «практических языковых наблюдений, которые формируются у каждого нормального ребёнка на протяжении дошкольного периода и впоследствии помогают в сложной познавательной работе, связанной с усвоением грамоты и письма» (Р. Е. Левина).

Общее недоразвитие речи – нарушение полиэтиологическое. Оно может выступать и как самостоятельная патология, так и являться следствием других, более сложных дефектов, таких, как *алалия* (отсутствие или ограничение речи у детей вследствие недоразвития или поражения речевых зон головного мозга) [8; 25]; *дизартрия* (расстройство речи, выражающееся в затруднённом произношении отдельных слов, слогов и звуков (гл. обр. согласных) [8; 163]; *ринолалия* (нарушение тембра голоса и звукопроизношения, обусловленное анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата [8; 435]; *заикание* (нарушение темпоритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата) и др.

Самостоятельным или «чистым» дефектом речи можно считать такой, при котором оказываются несформированными в соответствии с возрастной нормой звукопроизношение и фонематическое восприятие, а также словарный запас и грамматический строй языка.

Причинами общего недоразвития речи являются:

- неправильные условия формирования речи ребёнка в семье;
- билингвизм в семье;

- неблагоприятные социальные условия, в которых находится ребёнок (асоциальная семья, неполная семья, воспитание родственниками из-за отъезда родителей на заработки);
- нарушение здоровья ребёнка вследствие соматических заболеваний [4; 17-19].

Чтение – сложный психофизиологический процесс. В его акте принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. В основе этого процесса, как пишет Б. Г. Ананьев, лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем» [1; 32-35].

Чтение как письменная форма речевой деятельности считается более высоким этапом речевого развития. В процессе его осуществления устанавливаются новые связи между словом слышимым, произносимым и словом видимым. Если устная речь в основном осуществляется деятельностью речедвигательного, речеслухового анализаторов, письменная речь, считает Б. Г. Ананьев, «является не слухомоторным, а зрительно-слухо-моторным образованием».

Чтение начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. На этой **основе** происходит соотношение букв с соответствующими звуками и осуществляется воспроизведение звукопроизносительного образа, его прочитывания. И, наконец, вследствие отношения звуковой формы с его значением осуществляется понимание читаемого.

У отдельных детей процесс речевого развития отстаёт от нормы, что проявляется в поиске адекватных слов для ясного выражения своих мыслей.

Базовым показателем развития речи ребёнка является фонологическая осведомлённость, под которой понимается: возможность различать основные звуки языка, распознавать связи между звуками и буквами (знаками), знание того, что звуки составляют различные слоги, определение ритма и аллитерации речи.

Фонологическая осведомлённость связана с развитием экспрессивной речи и выступает необходимым условием формирования навыков чтения. Поэтому дефицит фонологической осведомлённости является главной причиной расстройств коммуникации и нарушений развития школьных навыков [4; 16-28].

В первом и втором классах с. Малиновское Рышканского района обучается 4 ученика с общим недоразвитием речи в рамках инклюзивной системы образования. С целью подготовки коррекционного куррикулума каждый ребёнок подвергся комплексному изучению. В течение учебного года с ними занимался логопед, к которому детей три раза в неделю возили в Рышканы. Время занятий – 25 минут. Нами и логопедом установлено искажение шипящих и свистящих, сонорных, а также смешение фонетических систем русского и украинского языков. (В семье дети общаются на диалекте украинского языка, т. к. в селе компактно проживают украинцы). Отмечено произношение твёрдого согласного перед [e]: [d'eh'], [gazéta], [nál'e"u]; расщепление мягкого звука [ш:] на два звука [ш] и [ч] и твёрдого его произношения [шчотка], [боршч], [плашч] и др. В русском языке

долгий и мягкий звук [ш:] произносится на месте буквы **щ** буквосочетаний **сч, зч, жч**.

У этих детей установлено искажение слоговой структур слова и нарушение дифференциации оппозиционных фонем.

Поэтому были поставлены задачи:

1) Развитие у детей умения дифференцировать на слух оппозиционные звуки речи (свистящие – шипящие, звонкие – глухие, мягкие – твёрдые, Р – Л), а затем – отработка этой дифференциации в произношении.

2) Закрепление произношения многосложных слов с различными вариантами стечения согласных звуков. При этом акцент делается на их дифференциацию, использование в самостоятельной речи сложной слоговой структуры и звуконаполняемости (*птичница, термометр, заржавелая проволока, нержавеющая кастрюля, баскетболистки играют в баскетбол*).

3) Закрепление навыков звукового анализа и синтеза.

4) Обучение грамоте.

Общеизвестно, что в основу обучения грамоте положен метод К. Д. Ушинского: звуковой аналитико-синтетический. Его суть состоит в том, что знакомству с новой буквой должно предшествовать слуховое восприятие соответствующего звука и его воспроизведение. В процессе беседы или игры в речи учащихся активизируется значительное число слов с новой звуко-буквой. Лишь после этого переходим к анализу предложения, слова, слога и звука (составляем схемы предложения и слова) и демонстрируем букву.

Убедившись, что и проблемные ученики твёрдо усвоили, какой звук обозначает новая буква на письме, предлагаем найти данную букву в касе и составить слоги, а затем нужное слово.

Учебные и логопедические занятия по формированию произносительных навыков на этом этапе коррекционного обучения включают несколько направлений:

— закрепление навыков чёткого, внятного произношения гласных и согласных звуков;

— усвоение сложных дифференцировок (ть-ч-сь-щ-с; ррь-лль-ј);

— употребление в речевом контексте слов сложной слоговой структуры и звуконаполняемости («велосипедистки едут на велосипедах» и т. д.).

Продолжается работа по развитию речевого слуха, осознанию звуко-буквенного состава слов наибольшей сложности. Выделенные из слов звуки сравниваются на слух с опорой на артикуляционные и акустические признаки. Все это помогает закрепить приобретённые ранее умения звукового анализа и синтеза, знакомство с правилами отдельного написания слов в предложении (предлог рассматривается как маленькое самостоятельное слово). Написание заглавной буквы в именах собственных и начале предложения, постановка точки в конце предложения позволяет постепенно перейти к формированию других навыков:

правописанию звонких и глухих согласных в конце слова (умение изменить слово так, чтобы правильно определить нужный согласный звук *таз – тазы, дуб – дубок*), сочетаний *жи-ши, ча-ща, чу-щу*, слов с безударной гласной, которую можно проверить, изменив слово таким образом, чтобы на неё падало ударение (*столы – стол, грибы – гриб*).

Много времени уделяется упражнениям по закреплению навыков чтения:

- складывание из букв разрезной азбуки (или написания) слов, коротких предложений по следам звукового анализа и синтеза;
- преобразование слов путём изменения буквы, слога;
- самостоятельное составление слов и предложений только из задуманных букв;
- слуховые диктанты.

В течение года дети знакомятся со всеми буквами алфавита, читают слоги, слова, предложения и короткие тексты. При этом используются разнообразные методические приёмы, которые преподносятся в виде игровых фрагментов («Поле чудес» – где угадываются и вписываются в карточки слова, содержащие определённое количество клеточек; «Волшебное дерево» – на котором выросли предложения с пропущенными словами (их надо вписать); ребусы, где зачёркнутые или дописанные буквы помогают прочитать слово; звуковые кроссворды в картинках, сочетающие отгадку и определённый звукобуквенный состав слова и т. д. Все это позволяет закрепить фонетические и графические знания детей о буквах и звуках, что обеспечивает в дальнейшем грамотное правописание.

По нашей рекомендации учитель и логопед работу по обучению грамоте (чтению и письму) проводили параллельно с обогащением словаря. Успех такой работы во многом зависит от знания учителем отличия методик введения новых слов в период предварительного устного курса и обучения грамоте. В первом случае методика работы над словом такая: произношение слова в типовом предложении, чёткое произношение слова и объяснение его значения, имитация и введение в известные типовые предложения путём ответов на вопросы или организации игры. Во втором случае, кроме названных приёмов, обязательно объясняем особенности произношения и написания слов, выполняя упражнения в чтении и письме.

При этом происходит постепенный переход от ситуативных к контекстным формам общения, от уровня импрессивной речи – к экспрессивной. Процесс речевого развития сопряжён с сенсомоторным, умственным, эмоционально-личностным развитием ребёнка.

Хорошим результатом увенчалась работа по совершенствованию чтения школьников с. Малиновское по методике Лалаевой Р. И. и Орфинской В. К., адаптированной к местным условиям [16; 18]. Нами использованы такие её виды.

• **Чтение строчек наоборот по буквам.** Написанное прочитывается справа налево так, что каждое слово, начиная с последнего, озвучивается по буквам в обратном порядке. Это упражнение развивает способность строгого побуквенного

анализа каждого слова (прогнозирование при этом полностью исключается), создаёт в речедвигательной системе установку на непривычные, неожиданные сочетания звуков и тормозит «всплывание» привычных штампов, формирует произвольность регуляции движений глаз, а также создаёт предпосылки для устранения достаточно распространённых ошибок «зеркального» чтения (когда, например, слово *шар* читается как *раш* и ребенок не замечает ошибки).

• **Чтение только второй половины слов.** При чтении игнорируется первая половина каждого слова и озвучивается только последняя; для данного названия: - *ние -лько -рой -вины -ов*; мысленная линия раздела проходит примерно посередине слова, абсолютная точность необязательна. Это упражнение акцентирует для ребёнка конец слова как существенную его часть, нуждающуюся в таком же точном восприятии, как и начало, и формирует навык побуквенного его анализа. Она приводит к резкому уменьшению исключительно распространённых ошибок, когда правильно прочитывается лишь начало слова, а конец его либо домысливается, либо читается с искажениями.

• **Поиск в тексте заданных слов.** Задаются одно-три слова, которые ребёнок должен как можно быстрее найти в тексте. Вначале эти слова предъявляются зрительно, в дальнейшем – на слух. *Желательно, чтобы эти слова встречались в тексте по нескольку раз. Отыскав их, ребёнок может их подчеркнуть или обвести кружком. Это упражнение формирует способность схватывать целостные образы слов и опираться на них в задаче поиска, а также развивает словесную память и улучшает её устойчивость к интерференции.*

• **Восполнение пропусков слов в предложении с подсказкой некоторых их букв.** Здесь пропущенное слово подсказывается несколькими буквами, однозначно его определяющими, например: *Никогда ещё королева так не кричала, не была такой се\_д\_т\_й.* Это упражнение развивает способность одновременно сочетать выдвижение смысловых гипотез о читаемом слове с его строгим побуквенным анализом [18, 94-98].

• **Чтение текста через слово.** Читать следует не как обычно, а перескакивая через каждое второе слово. Это упражнение, во-первых, вносит разнообразие, оживление в ставший для ребёнка скучным процесс чтения, во-вторых, создаёт у него ощущение быстроты, возросшей скорости чтения, что очень важно для укрепления его веры в себя, в-третьих, усиливает произвольное внимание в процессе чтения из-за необходимости дополнительно к чтению регулировать выбор читаемых слов и в-четвёртых, способствует развитию глазодвигательной активности ребёнка благодаря постоянному чередованию быстрых и медленных движений глаз.

В результате систематической совместной работы, творческой изобретательности логопеда и учителя у Алины К. – ученицы 2 класса восстановился фонематический слух, школьница научилась читать, сумев преодолеть стеснительность и достигнув уровня здоровых детей.

**Список использованной литературы**

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1968. 338 с.
2. аль Н.Н. Обследование чтения и письма у младших школьников. Мн., 2001. 173 с.
3. Борисенко И.В. Методические уроки К.Д. Ушинского: Начальная школа. 2004 г. № 3, с. 12-19.
4. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. СПб.: Союз, 2003 г. 280 с.
5. Максаков, А. И. Восприятие детьми дефектов произношения в своей и чужой речи: Автореф. дисс. канд. пед. наук. – М., 2000 г. – 19 с.
6. Орфинская В.К. О воспитании фонологических представлений в младшем школьном возрасте. /Пр. ЛГИПИ им. А.И. Герцена, 2006 г. – Т. 3. – 44-52 с.
7. Постановление № 523 от 11.07.2011 об утверждении Программы развития инклюзивного образования в Республике Молдова на 2011 – 2020 годы, 15.07.2011 г., Monitorul Oficial Nr. 114-116. – С. 589.
8. Петрова Н.Ф. Словарь иностранных слов. М.: Русский язык, 1999.