

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

Кафедра логопедии

Выпускная квалификационная работа
ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ЧТЕНИЮ У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С ДИСЛЕКСИЕЙ

Работу выполнила:
студентка Z 553 группы
направления подготовки 44.03.03
Специальное (дефектологическое)
образование, профиль «Логопедия»
Калина Евгения Анатольевна

(подпись)

«Допущена к защите в ГЭК»
Зав кафедрой логопедии О.Н. Тверская

«__» _____ 2017г.

Руководитель:
канд. пед. наук, доцент
кафедры логопедии
Лизунова Лариса Рейновна

(подпись)

Пермь

2017

Оглавление

Введение	3
Глава I. Научно – теоретические основы овладения навыком чтения	9
1.1 Психофизиологические механизмы чтения	9
1.2 Классификация дислексии	14
1.3 Понятие «мотивация деятельности» и особенности ее формирования	22
1.4 Психолого – педагогическая характеристика школьников с дислексией	31
Выводы по главе	38
Глава II. Экспериментальное исследование состояния мотивации и навыков чтения у младших школьников с дизартрией	39
2.1 Организация и методика проведения исследования	39
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента	43
Выводы по главе	45
Глава III. Система логопедической работы по формированию мотивации к чтению у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи	47
3.1 Организация, содержание и методика проведения формирующего эксперимента	47
Выводы по главе	53
Заключение	53
Библиографический список	55
Приложения	60

Введение

В соответствии с требованием ФГОС начального общего образовательного стандарта начального общего образования чтение рассматривается как универсальное учебное действие.

Вместе с тем опыт и традиции чтения в семье утрачены, у детей нет интереса к чтению. Рынок перенасыщен литературой, которая, к сожалению, не является ценной для ума и душ подрастающего поколения.

Библиотечные фонды недостаточно комплектуются новыми изданиями, которые стимулируют духовное, нравственное развитие детей. В современной педагогической библиотеке очень мало работ, посвященных литературе для детей, актуализации чтения как творческой индивидуальной деятельности.

«Международной ассоциацией чтения (IRA) были проведены исследования по сформированности навыков чтения у школьников и студентов разных стран. Россия участвовала в этих исследованиях в 2000 и 2003 гг. Российские пятнадцатилетние школьники по качеству чтения заняли в 2000 г. 27-е место из 32 стран и 33-е место – из 40 стран в 2003г. При этом выявлено, что в России только 3% учащихся этого возраста находятся на самом высоком, пятом, уровне качества чтения (для сравнения: таких учащихся в Великобритании 15% по 10% учащихся в Австрии, Канаде, Финляндии, Новой Зеландии)» [45].

По данным ВЦИОМ, в 2000 году людей, которые не читают книги, было 34%. Еще на первом Всероссийском конгрессе в поддержку чтения, который состоялся в Москве в 2001 году, было отмечено, что это проблема становится государственно важной.

У детей начальных классов навык чтения формируется недостаточно полноценно. Это приводит к тому, что школьники испытывают существенные затруднения при работе с вербальной информацией, требующей большого напряжения их интеллектуальных сил, и у них постепенно пропадает интерес к самому процессу чтения.

Отечественный психолог А.П. Нечаев [38] ясно указывал, что способность к осмысленному чтению с необходимостью предполагает наличие определенного уровня психологического развития ребенка: процессов восприятия, речи, мышления, воображения, внимания. Он высказал важную мысль, что преждевременное обучение чтению неподготовленного ребенка может оказаться для него вредным, вызвав не только отвращение к чтению и самому процессу обучения, но и подорвав веру ребенка в собственные силы. Не научившись, как следует читать, испытывая затруднения при чтении, у него возникает нелюбовь к чтению, а поскольку учение и чтение неразрывно связаны, слабое понимание учебного материала в связи с низким качеством чтения обуславливает возникновению негативного отношения к обучению в общем. Необоснованное требование школы учить детей читать еще до начала систематического школьного обучения негативно сказывается и на самом навыке, и на отношении школьников в ближайшем будущем к чтению в целом.

Особенно сложным процесс овладения чтением является для детей с тяжелыми нарушениями речи. За счет малоподвижности артикуляционного аппарата, чтение для детей с дизартрией является трудным процессом, причем трудности возникают даже в переключении от одного звука к другому. Читают дети слогами, интонационно не окрашивая читаемый текст, мало понимая прочитанное. Из – за возникающих трудностей дети постепенно теряют интерес к чтению и предпочитают заниматься доступным и понятными им видам деятельности: игры, общение, творчество. Причем замечено, что небольшие по объему тексты, которые сопровождаются иллюстрациями, так называемые комиксы, дети читают с удовольствием, ввиду их доступности и понятности. Чтение же произведений по школьной программе ли дополнительной литературы с большим объемом текста не вызывает у детей заинтересованности а данном виде деятельности, а принуждение со стороны педагогов вызывает у них еще большее отвращение

к чтению. Иногда учащиеся имитируют чтение, отвлекаясь при этом на посторонние вещи.

Таким образом, формирование мотивации к чтению, является на сегодняшний день актуальной проблемой не только в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи, но и со школьниками в целом.

Актуальность и теоретическая значимость проблемы недостаточной мотивации к чтению у младших дошкольников с нарушениями речи позволяет определить объект, предмет, цель, задачи и гипотезу исследования.

Объект исследования: нарушение чтения у младших школьников с дизартрией.

Предмет исследования: система логопедической работы по формированию мотивации к чтению у младших школьников с дизартрией.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать систему логопедической работы по формированию мотивации к чтению у младших школьников с дизартрией.

Задачи исследования:

1. Изучение и анализ научной, педагогической, психологической литературы по теме исследования.
2. Экспериментальное исследование мотивации и навыков чтения у младших школьников с дизартрией и анализ результатов.
3. Научное обоснование, разработка и апробирование системы логопедической работы по формированию мотивации к чтению у младших школьников с дизартрией.

Гипотеза: мы предполагаем, что включение в систему обучения и воспитания младших школьников с дизартрией работы по формированию у них мотивации к чтению позволит повысить эффективность коррекционно-педагогического процесса.

Проблема исследования определяется противоречием между постоянным повышением требований к уровню умений, знаний и навыков

учащихся и стойким нарушениями чтения, обусловленными нарушениями речевого развития и недостаточностью мотивации у детей с дизартрией.

В связи с этим возникает необходимость разработки проблемы формирования мотивации к чтению у младших школьников с дизартрией как одного из факторов способствующих повышению эффективности коррекционно-педагогического процесса.

Методы исследования были выбраны с учетом специфики объекта и предмета, соответствовали задачам, целям, гипотезе работы: теоретический анализ медицинской, нейропсихологической, психолингвистической, психологической и специальной педагогической литературы по теме исследования; анализ медицинской документации; экспериментальный метод, констатирующий, формирующий, контрольный эксперимент; методы обработки и обобщения полученных результатов.

Методологической основой исследования явились положения:

- о взаимосвязи устной речи, чтения и письма (А.Р.Лурия, Н.И. Жинкин);
- о взаимосвязи устной речи, чтения, письма и высших психических функций;
- о взаимосвязи в развитии всех компонентов языка (фонетики, лексики, грамматики);
- методологический принцип единства сознания и деятельности, который представлен в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, современные исследования нарушения чтения Т.А. Алтуховой, Р.И. Лалаевой, А.Н. Корнева, Р.А. Каше, Л.Ф. Спировой, Р.Е. Левиной.

Организация и этапы исследования:

I этап исследования. Изучение и анализ литературы; формулировка основной идеи и проблемы исследования; определение его гипотезы, задач, методов; разработка методики обследования навыка чтения.

II этап исследования. На данном этапе обследовались учащиеся 3 класса с тяжелыми нарушениями речи. В ходе обследования изучалось состояние устной и письменной речи, мотивации к чтению у учащихся.

III этап исследования. Разработка планов работы и рабочих материалов по формированию мотивации к чтению и коррекции дислексии.

IV этап исследования. Анализ и обобщение полученных данных, проведение сопоставительного анализа.

База исследования: МКОУ «Яйвинская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа – интернат»

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что его результаты позволяют глубже понять особенности формирования мотивации к чтению у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Практическая значимость исследования заключается в разработке содержания и в определении основных путей коррекционно – педагогической работы, способствующей формированию мотивации к чтению и устранению дислексии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Разработанный методический материал может быть полезен учителям, воспитателям, логопедам дошкольных и школьных образовательных учреждений, в том числе имеющих коррекционную направленность.

Структура и объем выпускной работы. Работа состоит из введения, 3 глав, заключения, библиографического списка и приложений.

Глава 1. Научно – теоретические основы овладения навыками чтения

1.1 Психофизиологические механизмы чтения

Современные представления о высших психических функциях базируются на учении П.К. Анохина, Л.С. Выготского, А.Р. Лурия и др.[4, 12, 33]. В соответствии с теорией, разработанной этими исследователями, любая высшая психическая функция опирается на работу ряда взаимосвязанных мозговых структур и является сложной функциональной системой. Функциональная дифференциация коры заключается в выделении трех основных видов полей – первичных, вторичных, третичных. Они различаются по иерархии. Центральную часть функциональной системы представляют различные коры головного мозга.

Согласно этим данным, чтение также является сложной функциональной системой, имеющей многоуровневое строение:

- избирательная активация;
- переработка зрительной информации;
- переработка зрительно-пространственной информации;
- переработка слуховой информации;
- переработка кинестетической информации;
- программирование, регуляция и контроль чтения;
- серийная организация движений.

Для овладения навыком чтения особое значение имеют функциональные системы:

- зрительное узнавание буквенных знаков;
- узнавание размещения букв и их элементов в пространстве;
- Узнавание букв независимо от их величины формы;
- Умение соотнести букву и звук.

В современной физиологии речевая деятельность представляется как реализация одних и тех же физиологических механизмов. Между тем, на самом деле, речевая деятельность может обеспечиваться разными,

принципиально различными механизмами; это зависит от конкретного содержания и целенаправленности того или иного речевого акта.

Порождение или восприятие речи может протекать по законам простейшей рефлекторной деятельности, а речевые стимулы могут быть первосигнальными раздражителями. Например, для бегуна на старте: «марш», как раз является первосигнальным раздражителем: спортсмену не нужно понимать это слово, оно воздействует на него самим фактом своего появления. Сходна с описанной в физиологическом смысле ситуация, когда мы, услышав свое имя, кем-то громко названное, автоматически оборачиваемся, и т. д.

Однако такого рода ситуации не типичны для речевой деятельности. Гораздо более часты случаи, когда при порождении и восприятии речи мы оперируем словами, как сигналами, т. е. производим бессознательный (или сознательный) выбор и понимаем эти слова на основе их значения.

Однако физиологическая основа речевой деятельности не исчерпывается и этим. Независимо от того, говорим ли мы о "первосигнальных" или "второсигнальных" раздражителях, в обоих случаях мы остаемся на уровне условно рефлекторных процессов. При таком понимании любая последовательность звуков или слов представляет собой с физиологической точки зрения "динамический стереотип", а речевая деятельность в целом - сложную систему таких стереотипов. С другой стороны, для каждого речевого раздражителя постулируется физиологический коррелят, локализующийся в определенной точке коры больших полушарий головного мозга человека: объединение таких раздражителей осуществляется путем установления более или менее постоянных связей между их мозговыми локализациями. Точно так же определенным психическим функциям, связанным с речевой деятельностью (таким, как понимание слов, понимание фраз, спонтанное называние предметов, речь фразами), приводится в соответствие определенный четко локализованный участок коры больших полушарий головного мозга.

Как показывают многочисленные исследования последних десятилетий, осуществленные как физиологами так и психологами, такого понимания физиологической основы речевой деятельности недостаточно для ее интерпретации.

При чтении текста в слух программирование, регуляция и серийная организация проявляются в артикуляционных и глазодвигательных движениях. Во время чтения вслух происходит создание артикуляционных программ, далее отдельные артикулемы объединяются, придавая проговариванию плавный, целостный характер. Движения глаз обеспечивают прослеживание текста при чтении. Психофизиологические исследования доказывают, что сложное предметное восприятие предполагает активные, поисковые движения глаз. По типу движения выделяют произвольные и непроизвольные движения. К непроизвольным движениям относятся движения конвергенции-дивергенции, нистагм, рефлексорное прослеживание движущихся объектов. К произвольным относятся саккадические движения и фиксации неподвижных и движущихся объектов с их опознанием. На начальных этапах формирования чтения произвольные движения глаз обеспечивают прослеживание букв и слов, удержание строки, переход от одной строки к другой. В отличие от непроизвольных движений, регулируемых подкорковыми и задними корковыми отделами (теменные доли), произвольные движения глаз осуществляются при ведущем участии передних отделов мозга.

В процессе чтения участвуют различные анализаторы: зрительный, речедвигательный, речеслуховой. В основе его лежат, отмечает Л.С. Волкова, сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем.

Порождение речи происходит в процессе речевой деятельности, направленной на вербализацию мысли. Это путь от мысли к слову.

Путь от мысли к слову состоит главным образом в подготовке речевого высказывания. А.Р.Лурия выделяет на этом пути 4 этапа. Начинается он с

мотива и общего замысла (1-й этап). Затем проходит через стадию внутренней речи, которая опирается на схемы семантической записи (2-й этап). За ним следует этап формирования глубинной синтаксической структуры (3-й этап). Завершается порождение речи развертыванием внешнего речевого высказывания (4-й этап).

Различают две фазы порождения речи:

- 1) довербальную стадию речи; она связана с появлением у говорящего замысла;
- 2) вербальную стадию, когда личностные смыслы обретают словесное выражение.

Названные стадии затрагивают соответственно работу правого и левого полушарий коры головного мозга в их тесном взаимодействии. При этом каждое из двух полушарий отвечает за «свой» участок речемыслительной деятельности. На «внутреннем экране» правого полушария проносятся образы, картины, рисуется воображаемая ситуация, а на «дисплее» левого полушария возникают не столько смутные образы, сколько подписи под ними.

Взаимодействие правого и левого полушарий подчиняется в процессе речепорождения одной главной цели: переводу мысли в речь. Преобразование мысли в речь сопряжено с трансформированием многомерного мыслительного образа в одномерное, линейное высказывание. Поскольку существуют разные типы мышления и среди них такие довербальные, как образное, наглядное, предметное, то логично предположить, что замысел — это результат довербального мышления. На этом этапе происходит осмысление предмета речи при помощи неязыковых знаков — предметных, образных, ситуативных. Мысль как «потребность», становится внутренним мотивом, тем, что конкретно и непосредственно побуждает к коммуникативной деятельности. Это начальный этап речевой деятельности. Психолингвисты называют его мотивационно-побуждающим уровнем. В нем сплетаются потребность, предмет и мотив, а мотивирующая

сфера сознания охватывает наше влечение, потребности, наши интересы и побуждения. Это уровень объединения мотива (как побуждающего начала) и коммуникативного намерения говорящего, где обозначается конкретная цель будущего высказывания (определить, уточнить, спросить, призвать, осудить, одобрить, посоветовать, потребовать и т. п.). Коммуникативное намерение определяет роль говорящего в общении. На данном уровне говорящий выделяет предмет и тему высказывания, он знает о чем, а не что говорить. Вторая стадия порождения речи называется формирующей.

Здесь происходит формирование мысли в: а) логическом и б) языковом аспектах. На логическом, или смыслообразующем уровне формируется общий замысел, определяется смысловая схема высказывания, моделируется его «семантическая запись». На уровне формирования речепорождающего процесса.

На основе психолингвистических данных суть внутренней программы определяется следующими свойствами:

- а) ее структура носит линейный характер;
- б) компонентами программы выступают надсловные единицы типа субъект, предикат, объект (схематично: кто-то делает что-то, направленное на что-то);
- в) внутреннее программирование оперирует не лексическими значениями, а личностными «смыслами»;
- г) такое программирование представляет собой акт предикации.

Поскольку мозг человека — многоканальное устройство, многие речемыслительные механизмы включаются одновременно. Поэтому формирующий уровень речепроизводства наряду с синтаксированием и номинацией включает в работу артикуляционную программу. Ее задача — управлять произносительными движениями. Сами произносительные движения представляют собой процесс преобразования единиц формирующего уровня в акустические сигналы, т.е. во внешнюю речь. Процесс порождения речи завершается ее озвучиванием.

Овладение и дальнейшее пользование функциями чтения и письма зависят от взаимодействия височной и затылочной областей мозга, а именно реализация фонемы – функция височной (слуховой) коры, а графемы – зрительной (затылочной) коры. Процесс чтения основывается на звуковом синтезе, в процессе которого ребенок сначала узнает слово на слух, а затем сопоставляет с уже имеющимися в его памяти словами:

- для воспроизведения звука в памяти ребенка должен быть запечатлен его кинестетический образ, а, следовательно, хорошо развита моторика ротовой полости. Его кинестетический образ сформирован недостаточно, ребенок часто читает по догадке, ориентируются на количество изображенных буквенных знаков, додумывает окончания и т.д.;

- сформированность звукового синтеза. Для прочтения слова требуются хорошо развитая слуховая кратковременная память, иначе ребенок не сможет дочитать слово до конца, будет переставлять слоги, пытаться додумать окончание слова и т.д.;

- способность ритмического дифференцирования слова – разделение на слоги, при этом необходимо установить ритмическую структуру слова, т.е. определить какие именно звуки соединяются в слоги;

- умение мелодически дифференцировать слова, т.е. найти правильное ударение и понять содержание сказанного.

Для дальнейшего совершенствования процесса чтения необходима дальнейшая интеграция и автоматизация вышеописанных систем.

В процесс чтения вовлекаются психические процессы: память, внимание, мышление, восприятие. Большой запас слов в долговременной памяти ребенка значительно облегчает процесс чтения.

Таким образом, психофизиологической основой функциональной системы чтения является совместная деятельность различных зон головного мозга. Ананьев Б.Г. подчеркивает, что в основе чтения лежат сложные механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем [3]. Каждая из которых вносит свой специфический вклад

в осуществление сложного процесса чтения. Нарушения деятельности любого из описанных звеньев приведет к специфическим, связанным с функциями именно этого компонента, отклонениям в работе всей системы, что проявится в особых типах нарушения чтения.

1.2. Классификация дислексии

В дефектологическом словаре дислексия – нарушение чтения, связанное с поражением или недоразвитием некоторых участков коры головного мозга [16].

А.Н. Корнев [26] определяет дислексию, как – состояния, основным проявлениям которых является неспособность овладеть навыком чтения, несмотря на достаточный уровень интеллектуального и речевого развития, отсутствие нарушения слухового и зрительного анализаторов и оптимальные условия обучения. Главным нарушением при этом является стойкая неспособность овладеть слогосостоянием и автоматизированным чтением целыми словами, что нередко сопровождается недостаточным пониманием прочитанного. В основе расстройства лежат нарушения специфических церебральных процессов, в целом составляющих основной функциональный базис навыка чтения.

Виды нарушений чтения: алексия – полное отсутствие чтения, дислексия, дислексия развития, эволюционная дислексия – частичное расстройство процесса овладения чтением.

В процессе изучения нарушения чтения и письма были выделены в самостоятельную патологию речевой деятельности. Первоначально было распространено мнение о том, что нарушение чтения и письма является проявлением общего слабоумия и проявляется у умственно отсталых детей. Однако были описаны случаи нарушения и письма у ребенка с нормальным интеллектуальным развитием. Ученые стали рассматривать данный дефект как самостоятельную патологию. Исследователями установлено, что нарушения чтения может проявляться у интеллектуально сохранных детей и даже одаренных [3, 12, 13, 17]. В дальнейшем получила распространение

теория, согласно которой в основе нарушений чтения и письма лежит неполноценность зрительного восприятия и памяти.

Среди возможных причин дислексии рассматривается наследственная отягощенность и двуязычие.

В анамнезе рассматривается дефицит массы при рождении, осложненная беременность, курение родителей, пери- и постнатальная патология [19].

Дислексию связывают с парциальной задержкой психического развития, что проявляется в низких способностях к усвоению навыков чтения. Причины дислексии: артикуляторная и графомоторная дискоординация, пространственно логический дефицит, визуально – пространственная перцептивная неспособность, дефицит кодирования, скорости переработки информации, связанные с поражением определенных структур головного мозга. В случае задержки развития речевых психических функций, с речеслуховыми и оптико-пространственными затруднениями также могут возникать дислексии на фоне общего недоразвития речи. Исследователи отмечают, что в основе нарушения чтения лежат нарушения памяти [10,30, 50, 51]. Изучением нарушения чтения и письма занимаются психологи, педагоги, дефектологи.

Нарушению процесса чтения могут способствовать проблемы со зрением: косоглазие, дальнозоркость, искривления роговицы. Нарушения чтения связываются и с другими особенностями развития: эмоциональная нестабильность, низкая психическая выносливость, задержка речевого развития, тактильные нарушения, дефицит взаимодействия полушарий мозга, перекрестная латеральность, заниженный темп зрительной и слуховой обработки информации [49].

Таким образом, как правило, дети, страдающие дислексией, имеют множественные нарушения, выступающие в различных комбинациях. По А.Р.Лурия [34], чтение и письмо – это виды речевой деятельности и если у

ребенка есть нарушения речевых функций, то чтение и письмо тоже будут нарушены.

Р.Е. Левина [30] трактует нарушение чтения и письма как проявления системного нарушения речи, считая, что эти нарушения являются следствием недоразвития устной речи во всех ее звеньях.

Исследователи считают, что причины рассматриваемых нарушений лежат в том, что не установилась доминантная роль одного из полушарий головного мозга, в результате чего затруднен корковый контроль за многими видами деятельности [10, 14, 32, 34]. Дислексию и дисграфию рассматривают как следствие расстройства областей праксиса и гнозиса. Дислексию связывают с нарушением синтеза слуховых и зрительных возбуждений на уровне коры головного мозга, у детей с дислексией наблюдаются кинестетические нарушения, аффективные расстройства. Сначала аффективные расстройства проявляются при принуждении к кормлению, а затем и при освоении новых видов деятельности.

Выделяются следующие аффективные расстройства:

- чувство неполноценности;
- чувство тревоги, неуверенности;
- негативные реакции, которые сопровождаются агрессивностью, гневом, резкостью;
- не развитая самостоятельность;
- пассивные реакции протеста.

Непостоянство ошибок доказывает, что ни один из возможных патогенетических факторов не является решающим, но они находятся в тесной взаимосвязи.

Учеными отмечено, что расстройства чтения часто наблюдаются у детей с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями слуха, церебральным параличом, минимальной мозговой дисфункцией, с задержкой психического развития, у умственно отсталых детей, а именно в структуре сложных речевых и нервно – психических расстройств [9, 12, 36].

Классификация дислексии имеет некоторые особенности у разных исследователей, поэтому хотелось бы остановиться на некоторых из них более подробно.

М.Е. Хватцев выделял фонематическую, оптическую, оптико-пространственную, семантическую и мнестическую дислексию по принципу нарушенных механизмов [50, 51]. К формам детской дислексии он относил фонематическую и оптическую. Другие формы бывают при органических поражениях головного мозга, при афазиях. При поражении правого полушария могут наблюдаться такие явления как зеркальное письмо, чтение слова справа налево, перестановка букв при чтении, затруднения в чтении левой части слова.

Фонематическая дислексия тесно связана с функциональной незрелостью речеслухового анализатора. Она подразделяется на две формы. Первая связана с недоразвитием фонематического восприятия. Дети заменяют звуки, сходные акустически и артикуляционно, не могут усвоить буквы. Фонематический слух развит плохо. Вторая обусловлена недоразвитием функции фонематического анализа. При этой форме нарушения дети читают побуквенно, искажают звукослоговую структуру слова, пропускают согласные при стечении, переставляют звуки, слоги, могут добавлять согласные при чтении слова.

Оптическая дислексия обусловлена несформированностью зрительно – пространственной ориентации, а также, как отмечает Р.И. Лалаева, недоразвитием оптико-пространственного восприятия и оптико-пространственных представлений, а также нарушением зрительного гнозиса, зрительного анализа и синтеза[28]. Проявляется в трудностях усвоения букв, смешении букв, сходных по начертанию и их взаимных заменах, вследствие нечеткости их восприятия, неустойчивости представлений и зрительных образах букв. Буква при этом является для ребенка очень сложным элементом, который ему сложно проанализировать и воспроизвести. В тяжелых случаях у детей нарушается кинестетическое восприятие. Ребенку

сложно следить за строкой при чтении, он может прочитывать слова справа налево, затрудняется в зрительном восприятии сходных по написанию букв.

Акустическая дислексия – недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие слухового анализа. При этой форме дислексии дети с трудом сливают буквы в слоги и слова. Акустическое нарушения чтения отмечается при дизартриях, дислалиях, задержке психического развития.

Моторная дислексия заключается в затруднении движений глаз при чтении. Происходит сужение зрительного поля, частые потери строки, слов в строке, нарушение речедвигательного воспроизведения. У детей с дислексией отмечается прерывистость, скачкообразность движений, возврат к уже прочитанному, изменения направления движения. Отмечается решающая роль глаз в зрительном восприятии.

Р.И. Лалаева [28] дополняет классификацию М.Е. Хватцева [50, 51] следующими видами дислексии: семантическая, аграмматическая, мнестическая, литеральная, вербальная, тактильная.

Семантическая дислексия. При данном виде дислексии текст не искажается, но понимание смысла прочитанного нет. В основе нарушения ученые видят следующие причины: трудности звукослогового синтеза, недифференцированность представления о синтаксических связях внутри предложения.

Исследователь отмечают затруднения при выполнении следующих заданий [9, 12, 17, 28]:

- а. Слитно произнести слова, предъявляемые в виде последовательно произнесенных изолированных звуков с короткой паузой между ними (т, у, ч, а);
- б. Воспроизвести слова и предложения, предъявленные по слогам (ма-ма ку-пи-ла яб-ло-ки).

Аграмматическая дислексия проявляется недоразвитием грамматического строя речи, морфологических и синтаксических

обобщений. Этот вид дислексии характеризуется изменением падежных окончаний и числа существительных («из-под листьях», «кошка – кошки»), неправильное согласование в роде, числе, падеже существительного и прилагательного («машина красивый», «песня громкий»), изменение числа местоимения («все»-«весь»), неправильное употребление родовых окончаний местоимений («такой весна», «квартира наш»), изменение окончания глаголов 3-го лица прошедшего времени («это был страна»), а также формы времени и вида («влетел»-«влетал»).

При мнестической дислексии происходят трудности в усвоении букв, в их дифференцированных заменах. При такой форме дислексии нарушается процесс установления связей между звуком и буквой, нарушается речевая память.

Для литеральной оптической дислексии характерны нарушения при изолированном узнавании и различении букв.

При вербальной дислексии нарушения проявляются при чтении слова. Зеркальное письмо является следствием органического поражения головного мозга.

Тактильная дислексия характерна для слепых детей.

Корнев А.Н. [26] выделяет следующие виды дислексии:

1) Этиопатогенетические:

- первичные (идиопатические, специфические);
- вторичные, вызванные органической мозговой патологией, сенсорными дефектами, низким интеллектом, невротическими расстройствами

2) симптоматические классификации. В основе лежит типология ошибок:

- кинетическая дислексия;
- статическая дислексия.

3) психологические классификации. В основе лежат предполагаемые механизмы чтения:

- фонематические;
- оптические или оптико-гностические;
- пространственно – апраксические;
- моторные;
- мнестические;
- семантические.

4) клинико-патогенетическая классификация:

- наследственная;
- энцефалопатическая;
- смешанная (наследственно-энцефалопатическая);
- невротическая;
- не уточненная.

Корнев А.Н. [26] в своих исследованиях приводит и мультиаксальную классификацию дислексий, основанную на многолетних исследованиях:

А. Этиопатогенетическая ось (особенности этиологии и патогенеза);

1. Конституциональная (наследственная) дислексия. Самая легкая форма.

2. Энцефалопатическая дислексия. Тяжелая и стойкая форма.

3. Конституционально – энцефалопатическая дислексия. Объединяет особенности предыдущих.

Б. Психопатологическая ось (ведущий синдром).

1. «Дисфазический» вариант дислексии.

2. «Дисгностический» вариант дислексии.

3. Смешанный вариант дислексии.

Г. Функциональная ось (степень дезадаптации);

1. Латентная дислексия;

2. Выраженная дислексия;

3. Алексия.

Таким образом, исследованием нарушения чтения занимались многие ученые. Классификация дислексии, в основном, основывается на характере нарушенных механизмов процессов чтения.

1.2 Понятие «Мотивация деятельности» и особенности ее формирования.

Дефектологический словарь, рассматривает деятельность, как действие человека, направленное на удовлетворение его материальных и духовных потребностей [16]. Только в деятельности человека проявляется его активное отношение к окружающей действительности.

Мотивы деятельности – побудительные причины действий и поступков человека, определяемые отдаленными целями, ради которых человек достигает более близкие цели. Исходным побуждением человека к деятельности являются его потребности. Многообразие человеческих потребностей порождает и многообразие мотивов деятельности.

Среди нескольких мотивов деятельности может выделяться один – ведущий, которому подчинены остальные.

Мотивы деятельности не одинаковы по своей социальной значимости. Различают широкие социальные мотивы и узколичностные. К категории внешних мотивов (не связанных с учебным процессом) относят социальные мотивы. Социальные мотивы удовлетворяют потребность ребенка в общении, в занятии определенного места в системе общественных отношений. Широкие социальные мотивы (интерес к знаниям) в младшем школьном возрасте относятся к категории известных и понимаемых. Реально действующими являются узкие социальные мотивы [54]. Широкие социальные мотивы развиваются от общего недифференцированного понимания социальной значимости учения, с которыми ребенок приходит в первый класс, к более глубокому осознанию причин необходимости учиться, что делает социальные мотивы более действенными. Узколичностные социальные мотивы представлены в этом возрасте желанием получить одобрение учителя. Дети

учатся понимать и принимать цели, исходящие от учителя и удерживать их в течении деятельности, выполнять действия по инструкции.

Для эффективной организации обучения важно, чтобы мотив имел внутренний характер, т.е. чтобы содержание деятельности и мотив соответствовали друг другу. Такова, например, учебно – познавательная мотивация, отвечающая познавательной потребности, потребности в интеллектуальной деятельности. Направленность на овладение новыми способами действий, новыми способами преобразования объекта – важнейшая, специфическая потребность и мотив деятельности.

Мотивы развиваются с развитием и воспитанием личности.

Мотивация – процесс формирования мотива. В процессе выполнения деятельности человеку необходимо знать, зачем выполняется то или иное действие.

Шаповаленко И.В. [54] отмечает, что для осуществления деятельности необходима сформированность мотивационной сферы, которая включает в себя разнообразные потребности, мотивы, цели и интересы.

Ильин Е.П. [22] отмечает, что в основе мотивации поведения лежит принцип удовлетворения, удовольствия, приятные сулящие награду задания, а закрепление мотива посещения школы во многом зависит от того, как учитель относится к учащимся, т.к. в этом возрасте очень важна оценка и одобрение деятельности взрослым, представляющим для младшего школьника, особенно на начальных этапах обучения, особый авторитет.

Ильин Е.П. [22] выделяет следующие факторы, влияющие на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности:

- содержание учебного материала;
- организация учебной деятельности;
- коллективные формы учебной деятельности;
- оценка учебной деятельности;
- стиль педагогической деятельности учителя.

У детей с ограниченными возможностями здоровья разных возрастов выделяют практические, позиционные, познавательные, эстетические и другие мотивы. Детей следует направлять в при правильном педагогическом воздействии мотивы будут положительными, при неблагоприятном могут быть отрицательными. Для формирования мотивов деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья требуются значительные усилия, которые должны учитывать особенности каждого ребенка. Для таких детей характерны ограниченность и бедность мотивов, отсутствуют разграничения между ведущими и подчиненными мотивами. Как правило, это возникает вследствие ограниченности общения, недостаточно глубокого понимания отдаленных и ближайших целей, на осуществление которых направлена деятельность.

Динамические характеристики мотивов:

1. Устойчивость мотивов. Проявляется в том, что ученик учится с охотой даже вопреки неблагоприятным внешним стимулам, помехам и в том, что ученик не может не учиться.
2. Модальность мотивов – их эмоциональная окраска. Психологи выделяют отрицательную и положительную мотивации учения.
3. Другие формы проявления мотивов выражаются также в силе мотива, его выраженности, скорости возникновения и т.д. Они проявляются в усидчивости за работой, количестве выполняемых заданий.

Первым условием, характеризующим весь процесс порождения речевого высказывания, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия считают наличие мотива высказывания. Мотив определяется как «совокупность условий (речевых и неречевых), необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевые действия» .

В качестве мотива речевой деятельности чаще всего выступает коммуникативная потребность в общении с другими людьми, что-то узнать, сообщить, выразить свои чувства, эмоции. Сложность организации работы по

формированию связной речи состоит в том, что организуя учебную работу, мы хотим совершенствовать естественную речевую деятельность школьников. При этом реальная ситуация урока снимает естественную коммуникативность речи. Следовательно, необходимо, чтобы у учащихся возникла потребность в коммуникации. Вместе с тем такая традиционная форма, как урок, со сложившимся типом общения в системе «ученик-учитель», не позволяет уделять достаточное внимания созданию условий для живого общения в процессе обучения. В реальной практике обычно не учитывается ряд обстоятельств. Ученик создаёт высказывание потому, что таково задание учителя, собственного мотива у него нет. «Мотив речевой деятельности возникает у ребёнка под воздействием задания, поэтому речевая деятельность, степень её активности и самостоятельности определяются характером задания». Следовательно, необходимо включить школьную деятельность в речевую ситуацию с конкретным адресатом, обстоятельствами, ситуацией, стимулирующей возникновение определенного намерения. Одним из способов создания такой ситуации является побуждение школьника говорить (писать) на тему, которая являлась бы для него важной, волнующей, так как существует общеметодический принцип обучения связной речи, основанный на психологических особенностях сознательной деятельности человека, согласно которому «усваивается в первую очередь то, что вызывает у ребёнка определённое отношение». «В методике развития речи должны быть предусмотрены такие ситуации, которые определяли бы мотивацию речи, ставили школьника перед необходимостью речевых высказываний, побуждали бы интерес и желание поделиться чем-то». Таким образом, создание мотивации является основным условием усвоения связной речи. Представителями традиционного направления в методике признаётся, что у учеников отсутствуют побудительные мотивы речевой деятельности. Тематическая направленность текстов обычно определяется учителем, работа принимает формальный характер. Процесс мотивации речевого высказывания в качестве отдельного

объекта анализа не выделяется, рассматриваются только некоторые условия, создающие в классе ситуацию живого общения. Интерес к подготовке текстов усиливается под воздействием высказываний, тематика которых соотносится с усложняющимися общественными и познавательными интересами школьников. К такой тематике относятся рассуждения на общественные и морально-этические темы, рассуждения на темы, отражающие жизнь школьного коллектива, родного города. Представители системы развивающего обучения мотивацию процесса формирования речи связывают прежде всего с эмоциональностью восприятия художественного произведения. Чем ярче и полнее восприятие, тем больше чувств вызывает оно, тем сильнее желание поделиться своими впечатлениями». Таким образом, устанавливается прямая зависимость между эмоциональностью восприятия и мотивом речевой деятельности. Теоретическое обоснование фактору эмоциональности находим у психологов: «Эмоции обладает способностью собирать впечатления, мысли и образы, которые соответствуют данному восприятию, стремясь воплотиться образы в зависимости от воображения индивида». Влияние эмоционального фактора на воображение психологи называют «законом общего эмоционального знака». Сущность его состоит в том, что впечатление или образ, имеющие общий эмоциональный знак, то есть производящие на ребёнка сходное эмоциональное воздействие, имеют тенденцию объединяться между собой, составляя единое представление. В представлении отражаются реальные связи и отношения знаков языка. Представление определяет процесс овладения знаками языка, на его основе формируется воображение. В процессе общения естественно возникает потребность в выражении адекватными средствами полученных представлений. Однако существует и обратная связь: не только чувства могут влиять на воображение, но и воображение влияет на чувства, то что ученик видит и слышит, является толчком для развития речевой деятельности. Приёмы и способы стимулирования речевой деятельности, определяют мотивы действий

обучающихся в освоении категорий текста. Эти приёмы и способы обуславливают социальную мотивацию, которая обеспечивает воспитание уверенности. В формировании языковой личности школьника и в самом процессе личностно ориентированного учения играет ведущую роль мотивация познавательная, которая направляет и организует учение, обуславливает осознанность и оптимальную заинтересованность ученика в теоретическом и практическом освоении предмета. Психологический закон гласит - прежде чем ты хочешь призвать ребёнка к какой-нибудь деятельности, заинтересуй его ею, позаботься о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для неё». Использование в обучении приёмы формирования мотивации имеют основную опору на личностные возможности ученика и его познания из ряда учебных предметов: русский язык, окружающий мир, чтение и др.;

Таким образом, комплекс познаний и умений вызывает мотивированные действия обучающегося и вместе с тем обеспечивает мотивацию всей учебной деятельности. Во многом успех деятельности определяется положительной мотивацией. Для учащихся большое значение приобретает познавательный мотив, в формировании которого ребенку могут помочь взрослые: педагоги, родители. Наиболее сложным является формирование познавательного мотива у детей с ограниченными возможностями здоровья.

1.3. Психолого – педагогическая характеристика школьников с дислексией.

По Р.И. Лалаевой [27] у школьников при дислексии наблюдаются следующие группы ошибок:

- Замены и смешения звуков при чтении, чаще всего фонетически близких звуков (звонких и глухих, входящих в состав, и др.), а так же замены графически сходных звуков (х-ж, п-н, з-в и др.).
- Побуквенное чтение – нарушение слияния звуков в слоги и слова, буквы называются поочередно(р,а,м,а).

- Искращения звукослоговой структуры слова, которые проявляются в пропусках согласных при стечении, добавлениях, перестановках звуков, пропусках, перестановках слогов и др.
- Нарушения понимания прочитанного, которые проявляются на уровне отдельного слова, предложения и текста, когда в процессе чтения не наблюдается расстройства технической стороны.
- Аграмматизм при чтении. Он проявляется на аналитико – синтетической и синтетической ступени овладения навыком чтения. Отмечаются нарушения падежных окончаний, согласования существительного и прилагательного, окончаний глаголов и др. Аграмматические дислексии чаще наблюдаются у детей с общим недоразвитием речи различного патогенеза на синтетической степени формирования навыка чтения [28].

В своих исследованиях Спирова Л.Ф., Ястребова А.В. [46] отмечают, что если слово состоит из 3 – 4 букв, то органы зрения во время его фиксации в процессе чтения воспринимают некоторые части слова недостаточно отчетливо. Восполнение этого достигается прогнозированием буквенно – словестного выражения и смыслового содержания слова (упреждающим синтезом).

В процессе чтения читающий прогнозирует правильность чтения букв, целого слова, иногда догадывается о последующем слове, о сочетании слов во фразе, о грамматическом их выражении.

Основой прогнозирования является догадка, возникающая на основе прежнего речевого опыта, умения устанавливать смысловые грамматические связи. Без умения прогнозировать невозможно сформировать правильный навык чтения. Методисты считают прогнозирование одним из основных механизмов чтения, важнейшей ее особенностью [17].

Прогнозирование слов определяется: частотой слов, их встречаемостью в речевом опыте чтеца, наличием при слове определения и др. зависимых

слов, позицией слова в предложении, накоплением информации на основе прочитанных слов.

Все эти факторы обуславливают скорость и быстроту языковой догадки при чтении. Их надо учитывать, особенно при обучении детей, имеющих нерезко выраженное недоразвитие речи, у которых прогнозирование в процессе чтения развивается слабо и не всегда верно в силу ограниченности речевого опыта, недостаточной сформированности звуковых и морфологических обобщений, недостаточного знания норм словоупотребления и грамматического их оформления. В то же время без умения прогнозировать в процессе чтения нельзя добиться быстрого темпа чтения, на значение которого указывают программные требования общеобразовательной школы.

Для того, что бы навык чтения стал автоматизированным необходимо длительное и целенаправленное обучение.

А.Н. Корнев отмечает, что материал для чтения в букварный период подобран в расчете на формирование техники чтения и в смысловом отношении чрезвычайно беден [26]. В текстах и фраза нет никакой интересной для ребенка информации, что не вызывает интереса к чтению, либо наоборот даются логические задания или вопросы, которые ребенку только начинающему читать понять и осмыслить очень сложно.

Начальные этапы процесса чтения осуществляются под контролем сознания и требуют от ребенка отдельного умственного усилия. В дальнейшем происходит автоматизация, а под контролем сознания остается только осмысление прочитанного. Если на одном из этапов формирования навыка чтения произошел сбой, то и дальнейшее «декодирование» информации нарушается.

При автоматизированном навыке чтения опознание читаемого (слог, слово) происходит с одного взгляда. Автоматизация происходит от мелких единиц к более крупным. Не прочитанное до конца слово удерживается в оперативной памяти, которая составляет у ребенка младшего школьного

возраста 5+2 единиц, следовательно, слово из 8-9 букв уже сложно для восприятия младшего школьника, а наиболее легкими для восприятия являются двусложные слова (с хореической «поле», «кура» и ямбической «нога», «пила» ритмической структурой). Следующие по сложности трехсложные слова с размером амфибрахий («полола», «висела», «ворота»), затем – дактиль («волосы», «лужица») и анапест («колесо», «голова»). Существенное значение имеет расположение стечения согласных по отношению к ударному слогу. Наиболее легкой конструкцией являются слова, в которых стечения согласных находятся в предударной позиции.

Исследователями отмечено, что у школьников с дислексией наблюдаются нарушения пространственных представлений, которые проявляются в разных видах деятельности, нарушения устной речи (нарушения грамматического строя), проявляющиеся в нарушении темпа и ритма речи, неточном употреблении слов, звукопроизношения, фонематического развития [17,26,27].

Р.И. Лалаева отмечает, что школьники неправильно оформляют свою речь, ошибаются в употреблении слов, избегают сложных фраз, ограничиваются короткими предложениями, наблюдаются инверсии [28], трудности установления синтаксических связей в предложении, связанные с нарушением представления о закономерностях языка. Большую роль в процессе чтения играет смысловая догадка, а у ребенка с выше названными нарушениями она не находит опоры в точных языковых обобщениях и либо вообще отсутствуют, либо играет отрицательную роль.

Нарушения чтения могут отрицательно влиять на формирование личности ребенка. Так, неудачи при овладении чтением могут вызвать и закрепить у него такие черты характера, как неуверенность в себе, робость, тревожную мнительность или, наоборот, озлобленность, агрессивность, склонность к негативным реакциям [28].

Чтение является сложным процессом и рассматривается в единстве с письмом и устной речью.

У многих школьников из-за трудностей пропадает интерес к чтению, хотя окружающие не понимают его проблем и списывают нежелание читать на ленность ребенка. В результате у него могут возникнуть невротические расстройства.

У детей с дислексией наблюдается, по исследованиям Корнева А.Н. [26], астеническая или церебрастеническая симптоматика: сниженная умственная работоспособность, повышенная утомляемость, затруднение в произвольной концентрации внимания, повышенная отвлекаемость, расстройства памяти, гиперактивность. У большинства детей с дислексией определяется ограниченный кругозор, узкий круг интересов. Общая осведомленность – низкая, особенно в отношении сведений теоретического характера. Житейский опыт таких детей превосходит теоретические знания, поэтому они лучше адаптированы в бытовых ситуациях, а не в школьных.

Корнев А.Н. [26] отмечает, что счетные навыки у большинства дислексиков слабо автоматизированы и выполняются медленно, с ошибками, нередко путем пересчитывания по единице, а иногда на пальцах.

На письме дислексия проявляется многочисленными ошибками, замедленным темпом письма. Замечено, что дети с дислексией допускают значительно большее количество ошибок, чем их сверстники.

Исследователи отмечают, что нарушения чтения и письма сопровождаются и другими расстройствами: забывание порядка дней недели, затруднения со штриховкой, в заучивании стихов, в основе чего лежит нарушение структурообразования [17, 26, 28].

Дислексией страдают 3-10% детей школьного возраста, а именно испытывают трудности в узнавании слов и понимания написанной речи [31].

Таким образом, у школьников с дислексией наблюдаются трудности в усвоении навыков чтения, понимании прочитанного, нарушения фонематического восприятия, что отрицательно сказывается на формировании личности ребенка. Нарушения в чтении приводят к трудностям в усвоении и письменной речи. У школьников наблюдается

сниженная умственная работоспособность, повышенная утомляемость, затруднения в концентрации внимания, отвлекаемость, расстройства памяти, гиперактивность, что приводит к трудностям в усвоении школьных программ.

Выводы по главе.

Дислексия является сложным нарушением тесно связанным с нарушениями речи, а, следовательно, и с функциональными структурами центральной нервной системы. Исследователями разработаны классификации дислексии, основанные на нарушенном механизме процесса чтения, а также специальные методики, которые позволяют выявить нарушения на ранних этапах формирования навыка чтения.

Заинтересованность ребенка процессом формирования навыка чтения позволяет быстрее достичь положительных результатов. Важной составляющей обучения является мотивация деятельности, которая может служить отправной точкой при проведении коррекционной работы. В процессе обучения важную роль играют учебно-познавательные мотивы. Сильным внутренним мотивом является познавательная потребность, которая занимает центральное место среди других мотивов учения. Усвоение школьных дисциплин представляет для школьников с дислексией определенные трудности ввиду не только трудностей в овладении навыками чтения и письма, но и из-за астенической и церебрастенической симптоматики детей этой категории.

В своем дальнейшем исследовании, при работе с детьми, мы решили использовать классификацию дислексии по М.Е Хватцеву, дополненную Р.И. Лалаевой. Эта классификация наиболее чаще используется в работе с младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи.

Глава II. Экспериментальное исследование состояния мотивации и навыков чтения у младших школьников с дизартрией

2.1. Организация и методика проведения исследования.

Для проведения исследования нами были выбраны учащиеся второго класса.

В классе обучается 11 детей, имеющих сложные речевые нарушения. В констатирующем эксперименте принимали участие 10 учащихся, т.к. 1 ребенок на момент проведения диагностики болел.

Для диагностики состояния письменной и устной речи нами была выбрана экспресс – диагностика, которая представляет собой серию заданий вербального и невербального характера (приложение 1,2). Первая серия заданий исследовала предпосылки письменной речи. Она включала пробы на языковой и звукобуквенный анализ, требующие определить количество слов в предложении, количество слогов и звуков в слове и пробы на проверку фонематического слуха: определить первый, третий звук в слове, какой звук идет после названного. Вторая серия заданий направленная на оценку письма. Учащимся предлагался небольшой диктант, взятый из пособия И.Н. Садовниковой [43], задания на списывание букв, слов, предложений, самостоятельное письмо. При анализе учитывалось количество дисграфических ошибок и их типы, а также количество недисграфических ошибок. Третья серия заданий была направлена на проверку навыков чтения. Детям предлагалось прочитать рассказ. Выполнение оценивалось по трем критериям: скорость, правильность чтения и понимание смысла прочитанного. Для оценки понимания прочитанного детям задавалась серия вопросов. Четвертая серия заданий направлена на оценку звукопроизношения. Дети называли картинки по фонетическим группам звуков. Выполнение оценивалось по степени автоматизации звуков в речи ребенка.

Для каждой серии и каждой группы заданий разработана своя система балльных оценок (приложение 3). Максимально успешный балл соответствует 300 баллам.

Можно перевести полученное абсолютное значение в процентное выражение. Полученное таким образом процентное выражение качества выполнения методики можно соотнести с одним из четырех уровней успешности:

- IV уровень успешности – 100-80%;
- III уровень успешности – 79-65%;
- II уровень успешности – 64-50%;
- I уровень успешности – 49% и ниже.

Младшие школьники с нормальным речевым развитием находятся, как правило на IV уровне успешности.

III уровень свидетельствует либо о парциальных речевых нарушениях, либо о негрубом общем недоразвитии речи.

I и II уровни свидетельствуют о наличии системной речевой патологии. У детей с такими показателями, как правило, отмечается несформированность как речевых, так и неречевых психических функций, поэтому они нуждаются в углубленном нейропсихологическом обследовании и систематической логопедической помощи.

Необходимой составляющей любой деятельности является мотивация, поэтому для оценки мотивации учащихся нами была выбрана «Методика успеха и боязнь неудач», предложенная А.А. Реаном. Методика взята из книги Ильина Е.П. «Мотивация и мотивы» [22]. Методика представляет собой серию вопросов, на которые ребенок должен ответить «да» или «нет» (приложение 4). Обработка результатов проводилась подсчетом общего количества баллов. Один балл получают ответы «да» на утверждения 1-3, 6, 8, 10-12, 14, 16, 18-20 и ответы «нет» на 4, 5, 7, 9, 13, 15. На основании подсчета баллов делаются выводы. Если ребенок набирает от 1 до 7 баллов, то диагностируется мотивация на неудачу (боязнь неудачи). Если он

набирает от 14 до 20 баллов, то диагностируется мотивация на успех (надежда на успех). Если количество набранных баллов в пределах от 8 до 13, то следует считать, что мотивационный полюс не выражен. При этом если у испытуемого 8-9 баллов – его мотивация ближе к избеганию неудачи, если 12 – 13 баллов – ближе к стремлению к успеху.

Поскольку предложенные в методике вопросы сложны для восприятия учащимися 2 класса, нами было принято решение переформулировать их так, что бы они относились к интересующему нас виду деятельности (чтению), при этом максимально сохранялся бы смысл, позволяющий провести обработку по разработанным А.А. Реаном критериям [22]. Вопросы представлены в приложении 5.

В мотивации большую роль играет познавательная потребность ребенка, поэтому нами была выбрана еще одна методика «Познавательная потребность», предложенная В.С. Юркевич и подробно изложенная в книге Е.П. Ильина «Мотивация и мотивы» [22]. Данная методика предназначена для учителей, которые на основе наблюдений и бесед с другими учителями, воспитателями, родителями школьников должны выбрать ответы на вопросы анкеты. Обработка результатов проводилась в соответствии с таблицей (приложение 6). Полученные баллы суммировались. На основе полученных результатов проводилась обработка анкеты. Интенсивность познавательной потребности определялась суммой баллов: 17 – 25 баллов – потребность сильная, 12 – 16 баллов – умеренная, меньше 12 баллов – слабая.

По выбранным методикам исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком, в свободное от занятий время. Были исключены отвлекающие факторы. Следует отметить, что дети хорошо шли на контакт. Обработка результатов была проведена и оформлена сразу же, что позволило достаточно достоверно проанализировать состояние речи и мотивации детей.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.

В констатирующем эксперименте участвовали 10 учащихся 2 класса. Работа с младшими школьниками, имеющими тяжелые нарушения речи, по

нашему мнению, должна быть построена с учетом ведущего и первичного нарушения. Поэтому свою работу мы начали с изучения медицинской документации учащихся экспериментальной группой. Вот какие данные мы получили.

Из 10 учащихся: имеют резидуально – органическое поражение ЦНС (из них двум дополнительно поставлен диагноз церебрастенический синдром), 2 учащихся – неврозоподобный синдром, 1 учащийся – минимальная мозговая дисфункция.

5 человек имеют диагноз невролога стертая псевдобульбарная дизартрия, 2 – дизартрия средней степени тяжести, 1 – дизартрия смешанного характера, 2 – псевдобульбарная дизартрия.

В ходе изучения медицинской документации, мы выяснили, что первичным нарушением у всех детей является органическое поражение центральной нервной системы, ведущим в структуре дефекта – нарушение речевого развития (в том числе устной и письменной речи). Первичные нарушения оказывают влияние не только на развитие речи детей, но и на развитие всех психических процессов.

Дети не освоили устную речь и чтение, только начали осваивать письмо, у 60% детей выявлены единичные дисграфические ошибки, у 40% множественные дисграфические ошибки.

По опорной таблице экспресс – диагностики (приложение 3) нами был проведен анализ результатов состояния устной и письменной речи 10 учащихся 2го класса. Выявлено, что у 5 (50%) детей фонетико – фонематические недоразвитие речи, умеренная степень нарушения письменной, у 3 (30%) детей общее недоразвитие речи 3-4 уровня с выраженной степенью нарушения письменной речи, у 2 (20%) общее недоразвитие речи 2-3 уровня с тяжелой степенью нарушения письменной речи (приложение 7).

Анализ результатов чтения показал, что у учащихся преобладает послоговое чтение. При чтении допускаются аграмматизмы: не правильное

чтение окончаний, чтение по догадке, элизии: в основном это выразилось в пропуске слов, парафразии: пропуск букв, замена букв, некоторые ошибки дети исправляют сами, а несколько учеников даже не замечают своих ошибок. Некоторые дети при чтении теряют строку. Из всех участвующих в констатирующем эксперименте, только переднеязычные и заднеязычные звуки произносятся всеми детьми, кроме Данила, ошибки в чтении которого оценить было затруднительно, из-за искажения в произношении практически всех звуков. Полное понимание смысла прочитанного доступно лишь 20% детей. Таким образом, у учащихся преобладает аграмматическая и семантическая дислексия. Ее специфические ошибки мы рассматривали в параграфе 1.2. В результате данного нарушения процесс чтения становится для детей сложным и неинтересным занятием. Между тем при использовании методики «Мотивация успеха и боязнь неудач» было выявлено, что 50% детей в деятельности рассчитывают на успех, а у 50% мотивационный полюс не выражен (приложение 8). В основном ответы «нет» были на вопросы об активности детей на уроках, о том, доделывают ли они начатые дела до конца. Отрицательные ответы получаются из-за их неуспешности в чтении, детям не хочется делать все до конца, они не хотят быть активными из-за того, что у них не получается. Положительные ответы звучали чаще на такие вопросы как: «Правильность чтения зависит от моего желания читать, а не от контроля учителя», «считаю, что если выбирать трудные тексты, то я буду читать лучше». Дети понимают, что их успешность в обучении зависит от их желания, например: хотят выбрать сложную книгу и справиться с ней сами.

Методика «Познавательная потребность» выявила, что познавательная потребность сильно выражена у 30% учащихся, выражена умеренно у 40% и у 30% выражена слабо (приложение 9). Ответы учителей показали, что 70% учеников не могут долго заниматься, не усидчивы, часто теряют интерес к работе и занятиям.

Представленные данные иллюстрируются наблюдением (Приложение 10).

Выводы по главе.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что для учащихся, имеющих фонетико – фонематическое и общее недоразвитие речи, процесс чтения является сложным и неинтересным занятием. Познавательные мотивы у детей не сформированны. Кроме того, дети в виду специфики коррекционного обучения на фоне других учащихся не замечают своего дефекта и достаточно комфортно себя чувствуют, в чем, несомненно, можно найти и положительные и отрицательные стороны. Положительным моментом является то, что учащиеся на уроках чтения и развития речи не стесняются выполнять задания вслух, что стало бы препятствием для дальнейшего развития в общеобразовательной школе. Отрицательным моментом является то, что на фоне общего недоразвития речи отсутствует познавательная потребность, а значит желание читать, узнавать больше новой информации самостоятельно, помимо того, что предлагает учитель и воспитатели, работающие в классе.

Выбранная нами экспресс – диагностика (приложение 1,2) позволила достаточно объективно оценить навыки чтения и письма у учащихся и обработать полученные результаты в виде таблицы.

В результате анализа результатов констатирующего эксперимента мы получили данные о познавательной деятельности. Полученные данные нами были обработаны и оформлены в виде таблиц (приложения 7, 8, 9), которые отражают общую картину познавательной сферы детей и их отношение к деятельности.

Глава III. Система логопедической работы по формированию мотивации к чтению у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

1.1 Организация, содержание, и методика проведения формирующего эксперимента.

В исследовании участвовало 10 учащихся 2-х классов. На основе результатов констатирующего эксперимента и изучения медицинской документации мы разработали систему работы. В систему работы входило: перспективное планирование и рабочие материалы (приложение 10, 11). Перспективный план включает 40 занятий, из расчета 2 занятия в неделю, что составило в итоге 5 месяцев.

К перспективному планированию (приложение 10) мы разработали рабочую тетрадь (приложение 11), в которую подобрали задания, способствующие как развитию психических процессов, так и формированию навыка чтения. Учитывая неустойчивость внимания детей экспериментальной группы, а так же для того, чтобы развивать свойства внимания, памяти, мышления, руководствуясь принципом смены деятельности, мы построили рабочие материалы таким образом, что бы на одном занятии дети выполняли разные, а не однотипные задания. От занятия к занятию задания повторяются (для закрепления навыков) и одновременно вводятся новые. При разработке тетради, мы прописали задания, которые необходимо выполнить ребенку. В результате, при выполнении работы, ребенку необходимо прочитать задание, осмыслить его и выполнить, что может являться еще одной ступенькой к совершенствованию навыка чтения. В подборе материалов мы использовали рабочие тетради по логопедии [19, 20, 25], а также книги с игровыми заданиями для формирования навыка чтения [15, 21, 47, 53, 55, 56].

Предлагаемая нами коррекционно – логопедическая работа ставит своей целью формирование мотивации к чтению у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи и коррекцию дислексии.

С учетом цели и данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, нами были определены задачи формирующего эксперимента:

1. Провести формирующий эксперимент, учитывающего общие и специфические особенности мотивации и процесса чтения у исследованной категории детей.
2. Развивать фонематическое, зрительное восприятие, анализ, синтез, представления у младших школьников.
3. Формировать мотивацию к чтению у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, с опорой на успешность в данном виде деятельности.

При разработке коррекционно – логопедической работы нами были использованы следующие методы:

- теоретические: анализ литературных источников;
- эмпирические: анализ медико – психолого – педагогической документации, анализ результатов констатирующего, формирующего эксперимента.

Как мы уже отмечали, Ильин Е.П. за основу мотивации взял принцип удовольствия [22]. В своей работе мы учитывали также ведущие факторы формирования мотивации:

- содержание учебного материала;
- организация учебной деятельности;
- коллективные формы работы;
- оценка учебной деятельности;
- стиль педагогической деятельности учителя.

Самостоятельная постановка цели, умение соотносить цели со своими возможностями являются важным показателем сформированности мотивации к деятельности.

При планировании деятельности мы учитывали особенности каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Мотив должен быть положительным. Сформированность положительного мотива может

способствовать успешности ребенка в том виде деятельности, которую он выполняет. Поскольку в ходе констатирующего эксперимента нами были выявлены различные формы дислексии у экспериментальной группы детей, то естественно предположить, что чтение как вид деятельности не вызывает у детей положительной мотивации.

Перед нами встала задача построить работу так, чтобы она носила коррекционную направленность и в то же время дала детям возможность почувствовать себя успешным в этой деятельности. Таким образом, задания должны быть доступны и интересны каждому ребенку, дети должны научиться оценивать свои достижения и неудачи.

При выборе заданий мы руководствовались следующими принципами:

- опоры на различные анализаторы;
- поэтапности;
- наглядности;
- учета зоны ближайшего развития;
- усложнения материала (от простого к сложному);
- анализа речевой патологии: развития, системности, связи речи с другими сторонами психического развития;
- деятельностного подхода.

Величина проекции кисти и ее близость к моторной речевой зоне позволила ученым предположить, что тренировка тонких движений пальцев рук окажет большое влияние на развитие активной речи ребенка, чем тренировка общей моторики [11]. Для этого мы включаем пальчиковые игры (приложение 12). Одна игра повторяется четыре занятия, что позволит детям запомнить движения и слова, научиться координировать. Наши наблюдения за учащимися доказали, что пальчиковые игры и в младшем школьном возрасте являются эффективным средством развития мелкой моторики.

В систему работы мы также включили задания, направленные на автоматизацию слогослияния, развитие зрительного восприятия [23, 24, 26]. Таблицы для чтения начинаются с 9 ячеек и постепенно усложняются до 16

ячеек, 20 ячеек, 36 ячеек, использовали таблицы со зрительными ориентирами (цифры, геометрические фигуры), текст [23, 24, 26]. Сначала в ячейки включены слоги открытые, закрытые, затем слова, затем предложения.

Для развития целостного зрительного восприятия мы используем способ чтения нового слова по начальным буквам заданных слов [23].

В задания включили фонематический анализ слов (гласный, согласный, твердый, мягкий).

При проведении коррекционной работы мы предлагаем использовать деформированные предложения [25]. Сначала задача детей произнести предложение правильно, затем проставить цифрами последовательность слов в предложении, постепенно задания усложняются, дети должны озвучить последовательность предложения, затем записать его.

Используются задания на составление слов с заданным слогом, что позволит расширить словарный запас детей, развить внимание.

Доступность предлагаемого материала создаст ситуацию успеха, желание выполнять задания еще.

Аналогичные задания позволят закрепить и совершенствовать навык, почувствовать себя успешным в деятельности, а добавление новых заданий может послужить поддержанию интереса к проводимой коррекционной работе.

Для совершенствования навыка чтения используются короткие рассказы, рассказы с замещающими слова картинками [15, 24, 25].

В своей работе мы используем приемы деления слов на слоги, расстановку ударения в словах, составления сложного слова из двух слов (прием словообразования), добавление окончания в слова, прием замены одной буквы в слове, для получения нового слова, нахождения одинаковой буквы в словах. Мы используем упражнения, позволяющие составлять слова из букв алфавита(номер буквы соответствует букве угадываемого слова) [55].

Применяя в своей работе разные задания, мы подводим детей к работе с текстом. Задания постепенно становятся направленными на совершенствование навыка чтения и понимание содержания прочитанного. Предлагаются разные формы работы: ответить на вопросы по прочитанному произведению; сопоставить текст с рисунками к нему (например, расставить последовательность событий по рисункам); найти начало и конец предложения с опорой на текст и без опоры; дописать окончания слов в тексте; вставить пропущенные в тексте слова; расставить последовательность событий с опорой на текст и без опоры. Заканчивается работа текстами – небылицами, в которых дети должны найти и исправить ошибки составлением сюжетного рассказа с опорой на иллюстрации [47].

Констатирующий эксперимент показал, что дети не умеют оценивать свою деятельность и деятельность своих товарищей, часто завышая или занижая требования. Поэтому для формирования адекватной самооценки мы включаем в занятия сначала взаимооценку, а затем самооценку деятельности.

Таким образом, построенная нами система работы позволяет перейти от более простых и разнообразных заданий, способствующих развитию всех психических процессов учащихся с тяжелыми нарушениями речи, в том числе направленных на коррекцию дислексии, к более углубленным способам работы с текстом, направленным на понимание прочитанного.

Эта система коррекционной работы по формированию мотивации к чтению у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи может являться эффективной и использоваться в практической деятельности учителей и логопедов.

Заключение

Анализ литературных источников показал, что проблема формирования мотивации к чтению у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи изучена недостаточно.

В результате проведенного обследования можно отметить, что нарушение мотивации к чтению у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи часто обусловлены изменениями в артикуляционной моторике, нарушением произношения, фонематического слуха и восприятия, несформированностью языкового анализа и синтеза. Проявление тяжелых нарушения речи находит отражение в затруднении овладения навыком чтения.

На основе анализа литературных данных и констатирующего эксперимента нами была разработана система работы по формированию мотивации к чтению и коррекции дислексии у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Эта комплексная работы включает фонетическую работу, развитие фонематического слуха и восприятия, работу над словарем, грамматическим строем, а также специальные мероприятия, направленные на коррекцию нарушений письменной и устной речи.

Организация коррекционного процесса строится с учетом коррекционных целей обучения и закономерностей развития ребенка.

Коррекционное обучение младших школьников с тяжелыми нарушениями речи должно строиться с учетом их возможностей, особенностей речевого развития и других сторон психической деятельности.

Качественный анализ ошибок чтения, проводимый в соответствии с системным подходом к речевым аномалиям, а также изучение факторов, взаимодействие которых определяет конкретную картину нарушения навыка чтения, оказываются полезными для установления содержания обучения, для дифференциации педагогического воздействия, а также при выборе корректирующего подхода к каждому ребенку.

Библиографический список

1. *Авдеева Н.Н., Елагина М. Г., Мещерякова, С.Ю.* Психологические основы формирования личности . / Н.Н. Авдеева, М.Г. Елагина, С.Ю, Мещерякова. – М., 1989.
2. *Алмазова А.А.,* Русский язык в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи. Пособие для учителя. / А.А. Алмазова. – М.: Владос, 2010.
3. *Ананьев Б.Г.,* Анализ трудностей в процессе овладения чтением и письмом. / Б.Г. Ананьев. – Известия АПН РСФСР, вып. 70. С. 106.
4. *Анохин П.К.* Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. / П.К. Анохин. – М., Наука, 1973.
5. *Бадалян Л.О.* Невропатология / Л.О. Бадалян. – М.: Академия, 2010 – 450с.
6. *Барт К.* Трудности в обучении: учебное пособие/ К. Барт; пер. с нем. Н.А. Горловой, А.А. Михлина; науч. Ред. Рус. Текста Н.М. Назарова. – М.: Академия, 2006. – 208с.
7. *Бугрименко Е.А. Цукерман Г.А.* Учимся читать и писать. / Е.А. Бугрименко, Г.А. Цукерман. – М., Знание 1994. - 160 с.
8. *Буцыкина Т.П. Вартапетова Г.М.* Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графомоторных навыков у младших школьников. / Т.П. Буцыкина, Г.М. Вартапетова. – Логопед 2005, №3. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://pedlib.ru/>
9. *Визель Т.Г.,* Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учеб. метод. пособие / Т.Г. Визель. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 127с.
10. *Визель Т.Г.* Основы нейропсихологии. / Т.Г. Визель. – М.: АСТ, Астрель. 2005. – 384с.
11. *Вольнова , Л.Н.* Движение – мысль – слово (пальчиковые народные игры для детей). / Л.Н. Вольнова. – Пермь, 1999. – 63 с.
12. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

13. *Выготский Л.С.* Проблемы дефектологии. / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1995.
14. *Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. / А.Н. Гвоздев. М., 2007. – 472 с. [Электронный ресурс] // Электронно – библиотечная система издательства «Лань»: режим доступа: <http://lanbook.com/>
15. *Городилова, В.И., Кудрявцева, М. З.* Сборник упражнений по исправлению недостатков письма и чтения. / В.И. Городилова, М. З. Кудрявцева. – Спб.: Каро. Дельта, 2008. – 384с.
16. Дефектологический словарь. – М., Педагогика, 1970. – 563 с.
17. *Егоров Т.Г.* Психология овладения навыком чтения. / Т.Г. Егоров. – М.: Каро, 2006. – 304.
18. *Ефименкова Л.Н.* Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Пособие для логопеда. / Л.Н. Ефименкова. – М.: Владос, 2006. – 335с.
19. *Жихарева – Норкина, Ю.Б.* Домашняя тетрадь для логопедических занятий с детьми: пособие для логопедов и родителей. / Ю.Б. Жихарева – Норкина. – М.: Владос, 2005.
20. *Жукова, О.С.* Учимся читать. / Олеся Жукова. – М.: Астрель; Спбю: Сова, 2008. – 32 с.
21. *Иваненко, С.Ф.* Формирование навыка чтения у детей с тяжелыми нарушениями речи. / С.Ф. Иваненко. – М.: Просвещение, 1987. – 270 с.
22. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. / Е.П. Ильин. – Спб.: Питер, 2002. – 512 с.
23. *Козырева Л.М.* Развитие речи и внимания. Развивающие задания для логопедических занятий. / Л.М. Козырева. – М.: Астрель, 2007. – 128 с.
24. *Козырева Л.М.* Читаем быстро и внимательно. Упражнения для тренировки навыков техники чтения. / Л.М. Козырева. – Ярославль: Академия развития, 2008. – 112 с.
25. *Комарова, Л. А.* Автоматизация звука в игровых упражнениях. / Л.А. Комарова. – М.: Гном, 2012.

26. *Корнев А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей. / А.Н. Корнев. – СПб., 1997. – 286 с.
27. *Лалаева Р.И.* Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: Учебно – методическое пособие. / Р.И. Лалаева. – СПб.: Лениздат; Союз, 2002. – 222 с.
28. *Лалаева Р.И.* Нарушение чтения и пути их коррекции у младших школьников. / Р.И. Лалаева. – СПб.: Образование, 1997. – 172 с.
29. *Лалаева Р.И.* Нарушение процесса овладением чтением у школьников. / Р.И. Лалаева. – М.: Просвещение, 1983. – 136 с.
30. *Левина Р.Е.* Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды. / Ред. – сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – М.: АРКТИ, 2005. – 224 с.
31. *Логопедия.* / под ред. Л.С. Волковой. – М.: Владос, 2008. – 680 с.
32. *Лубовский В.И.* Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. / В.И. Лубовский. – М.: Педагогика, 1989. – 104 с.
33. *Лурия А.Р.* Основы нейропсихологии. / А.Р. Лурия. Под редакцией Е.Д. Хомской – М.: Академия, 2003. – 384 с.
34. *Лурия А.Р.* Язык и сознание. / А.Р. Лурия. – Ростов – на – Дону: Феникс, 2003. – 416 с.
35. *Маркова А.К.* и др. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Мотис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
36. *Мастюкова, Е.М., Московкина А.Г.* Основы генетики. / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина. – М.: Владос, 2005. – 368 с.
37. *Милостивенко Л.Г.* Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей. / Л.Г. Милостивенко. – СПб., 1995. – 64 с.
38. *Нечаев А.П.* Когда следует начинать учить ребенка чтению? // Нечаев А.П. Психология и школа / Под ред. А.А. Никольской, М.: Издательство «Ин-т практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1977, с. 316-317.
39. *Поваляева М.А.* Справочник логопеда. / М.А. Поваляева. – Ростов – на – Дону: «Феникс», 2002. – 448 с.

40. Полный справочник логопеда. / Автор сост. Л. Смирнова. – Минск, Харвест, 2011. – 384с.
41. *Ракитина В.А.* Предупреждение нарушений чтения и письма у детей младшего школьного возраста. / В.А. Ракитина. – М.: Владос, 2008. – 196 с. [Электронный ресурс] // Электронно – библиотечная система издательства «Лань»: Режим доступа: <http://lanbook.com/>
42. *Русецкая М.Н.* Нарушения чтения у младших школьников. Анализ речевых и зрительных причин: Монография. / М.Н. Русецкая. – Спб.: Каро, 2007. – 192 с.
43. *Садовникова И.Н.* Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников: Учебное пособие. / И.Н. Садовникова. – М.: Владос, 1997. – 256 с.
44. *Семенович А.В.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. / А.В. Семенович. - М.: Академия, 2002. – 232 с.
45. *Сметанникова Н.* Участь чтения // Октябрь, 2006. №5 с. 140 – 146.
46. *Спирова Л.Ф. Ястребова А.В.* Учителю о детях с нарушением речи: Книга для учителя. / Л.Ф. Спирова, А.В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.
47. *Суцевская, С.А.* Тексты с дырками и хвостами. / С.А. Суцевская. – М.: Карапуз, 2013
48. Тестирование детей. // Автор – составитель В. Богомолов Серия «Психологический практикум». – Ростов – на – Дону: «Феникс», 2005. – 352 с.
49. *Усанова О.Н.* Специальная психология: учебное пособие. / О.Н. Усанова. – Спб.: Питер, 2006. – 400 с.
50. *Хватцев М.Е.* Логопедия. Книга 1. / М.Е. Хватцев: под. ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. – М.: Владос, 2009. – 272 с.
51. *Хватцев М.Е.* Логопедия. Книга 2. / М.Е. Хватцев: под. ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. – М.: Владос, 2009. – 293 с.

52. *Цветкова Л.С.* Методика нейропсихологической диагностики детей. / Л.С. Цветкова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.
53. *Цыпина Н.А.* Обучение чтению детей с задержкой психического развития. / Н.А. Цыпина. – М.: Комплекс – центр, 1994
54. *Шаповаленко И.В.* Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). / И.В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.
55. *Яворская, О.Н.* Игры, задания, конспекты занятий для развития письменной речи у школьников (7 – 10 лет): Практическое пособие для учащихся начальной школы, учителей, логопедов и родителей. / О.Н. Яворская. – СПб.: Каро, 2007. – 112 с. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.twirpx.com/>
56. *Ястребова, А.В. Бессонова Т.П.* Обучаем читать и писать без ошибок. / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова. – М.: Аркти, 2007. – 360 с.
57. *Леонтьев.А.А.* Возникновение и первоначальное развитие языка./ А.А. Леонтьев - М., 1963
58. *Леонтьев. А. А.* Язык, речь, речевая деятельность./ А.А. Леонтьев. - М., 1969.
59. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология./ Л.С. Выготский – М., 1996.
60. *Матюхина М. В.* Вопросы формирования мотивации учения у младших школьников на уроке. — В сб.: Проблемы урока в свете комплексного подхода к воспитанию и обучению школьников./ М.В. Матюхина. - Волгоград, 1980, с. 105—114.
61. *Хуторской А.В.* Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя./ А.В. Хуторской – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.