



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Формирование навыков чтения у детей младшего школьного возраста
с общим недоразвитием речи (III уровень)**

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, профиль «Логопедия»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

68,08 % авторского текста

Работа _____ к защите

Рекомендована/не рекомендована

«13» 12 2023 г. ИФ-4

зав. кафедры СППиПМ

Дружинина Лилия Александровна

Выполнил:

студент группы ЗФ-406-101-3-1

Скорых Елизавета Сергеевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СППиПМ

Щербак Светлана Геннадьевна

Челябинск
2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОВЛАДЕНИЯ ЧТЕНИЕМ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ	5
1.1 Закономерности овладения навыками чтения в онтогенезе	5
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)	9
1.3 Характер овладения навыками чтения младшими школьниками с общим недоразвитием речи (III уровень)	12
1.4 Особенности коррекционной работы по формированию навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).....	16
Выводы по главе 1	18
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)	20
2.1 Организация обследования особенностей чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)	20
2.2 Особенности формирования навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).....	21
2.3 Логопедическая работа по формированию навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)	38
Выводы по главе 2.....	41
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	44
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	46
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	50
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	52

ВВЕДЕНИЕ

Трудностями обучения у детей младшего школьного возраста в начальной школе часто связаны с недостаточным овладением навыками чтения, так как чтение является сложным комплексным видом деятельности, состоящим из ряда операций [12].

Проблема изучения и преодоления нарушений чтения у детей младшего школьного возраста не перестает быть актуальной, поскольку чтение из цели превращается в средство дальнейшего получения знаний [6]. Недостаточное развитие навыка чтения может сказываться на успеваемости ребенка в школе. Это отмечается в работах Ю.П. Мелентьевой, А.А. Леонтьева, В.Г. Горецкого, Л.П. Федоренко и Т.Г. Егорова.

Дети с общим недоразвитием речи имеют недоразвитие всех компонентов речи, что сказывается на их способности овладеть навыками чтения. Нарушения устной речи и недостаточно автоматизированное соединение между визуальным изображением и его реализацией звука приводит к ошибкам при чтении. Обследование детей с недостатками чтения показывают, что среди них часто встречаются дети с общим недоразвитием речи III уровня. Это отражено в работах А.Н. Корнева, Г.В. Чиркиной, Р.И. Лалаевой, Л.В. Венедиктовой, Т.А. Алтуховой, Т.В. Ахутиной, Н.С. Жуковой и др. Они отмечали, что в основе нарушений чтения у детей с общим недоразвитием речи лежит недостаточность устной речи, произвольности психических процессов, мелкой моторики рук, телесной схемы и чувства ритма.

Их научные труды и разработанные методики подтверждают, что тема исследования «Формирование навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)» продолжает оставаться актуальной и значимой.

Цель исследования: теоретически определить и практически обосновать методы и приёмы логопедической работы по формированию навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Объект исследования: процесс формирования навыков чтения у младших школьников.

Предмет исследования: методы и приемы формирования навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать специальную литературу по теме исследования.

2. Выявить особенности навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

3. Определить методы и приемы логопедической работы по формированию навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Методы исследования:

– теоретические: анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования; изучение медико-психолого-педагогической документации; подбор методов и приемов коррекции на основании литературных источников.

– эмпирические: качественный анализ экспериментальных данных.

База исследования: Муниципальное автономное образовательное учреждение «Средняя образовательная школа №73 г. Челябинска». Экспериментальная группа из 8 учеников первого класса с общим недоразвитием речи (III уровень).

Структура работы: квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения и списка использованных источников.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОВЛАДЕНИЯ ЧТЕНИЕМ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

1.1 Закономерности овладения навыками чтения в онтогенезе

Чтение – сложный психофизиологический процесс, в осуществлении которого принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы.

По мнению Ю.П. Мелентьевой, чтение, как одна из форм письменной речи, является более сложным и развивается позже, чем устная речь [19]. В процессе чтения устанавливаются новые связи между звучащим и видимым словом [3]. Устная речь зависит от активности речевых и слуховых анализаторов, в то время как письменная речь осуществляется через зрительно-слухомоторные. А.А. Леонтьев утверждал, что в письменной речи звуковая структура слов устной речи моделируется с использованием графических символов, а последовательность звуков переводится в последовательность букв в пространстве [16].

Чтение начинается с визуального восприятия, а затем осуществляется произношение звукового образа слова. Понимание прочитанного происходит путем соотнесения звуковой формы слова с его значением. В.Г. Горецкий выделил две стороны чтения: техническую (сопоставление написанного слова с его произношением) и смысловую, которая является главной целью чтения. Понимание формируется на основе звуковой формы слова, связанной с его значением [10].

По Ю.П. Мелентьевой процесс понимания читаемого определяется характером восприятия. В процессе чтения взрослого человека осознается лишь смысл читаемого, а психофизиологические операции осуществляются автоматически [20].

Чтение взрослого человека - сформировавшийся навык.

Навык чтения – это определенный набор умений и навыков. Навык чтения состоит следующих компонентов: осознанность, правильность, выразительность, темп или скорость чтения, способ чтения. Каждый из этих компонентов, по мнению М.Р. Львова, сначала формируется и отрабатывается у ребенка как умение. С помощью упражнений поднимается на уровень навыка, то есть происходит на автомате [18].

В процессе своего формирования чтение проходит ряд этапов. Психолог Т.Г. Егоров выделяет четыре ступени формирования навыка чтения:

- 1) овладение звукобуквенными обозначениями,
- 2) послоговое чтение,
- 3) ступень становления синтетических приемов чтения,
- 4) ступень синтетического чтения [11].

Каждая ступень связана с предыдущей и последующей, переходя из одного качества в другое. В предыдущей ступени накапливаются элементы, которые обуславливают переход к последующей стадии развития.

В дошкольном возрасте дети начинают овладевать только звукобуквенными обозначениями. Этот процесс длится вплоть до начального школьного возраста. Однако, в начале и в конце этого периода психологический аспект обучения будет отличаться. Сначала дети анализируют поток устной речи, они разделяют все слова на знакомые согласные и гласные звуки. В дальнейшем они связывают эти звуки с соответствующими изучаемыми буквами родного языка. Затем синтезируют уже изученные буквы в слоги и слова. После этого они сверяют прочитанное слово со словом, произнесенным устно.

В процессе чтения внимание ребенка обращается на зрительное распознавание графических образов букв и увязку их со звуковыми значениями. Таким образом, процесс овладения звукобуквенными символами начинается с осознания акустической стороны звуков речи, с

дифференциации и выделения звуков. Затем представляются буквы. По мнению Т.Г. Егорова, буквы могут быть усвоены правильно, в случаях:

1. Когда ребенок дифференцирует звуки речи, т. е. у него имеется четкий образ звука и звук не смешивается с другим ни по слуху, ни артикулярно.

2. Когда у ребенка имеется представление об обобщенном звуке речи, о фонеме. При выделении звука из речи ребенок должен уловить некоторое основное постоянное качество вариантов звука, независимо от его непостоянных свойств [11].

Для ребенка, только начинающего читать, сама буква не является простейшим графическим элементом. В русском алфавите существует большое количество букв, схожих по начертанию. В связи с этим в психологической литературе отмечается, что ребенку, начинающему читать, легче и проще устанавливать сходство между довольно различными элементами, чем различие довольно схожих элементов. Л.П. Федоренко поясняет это тем, что процесс дифференцировочного торможения, лежащий в самой основе установления различий, позднее развивается у ребенка [25].

Сам процесс усвоения буквы осуществляется ребенком на основе его способности запоминать и воспроизводить определенный оптический образ в своей памяти. Узнавание происходит при соотнесении этого воспринятого зрительного образа с представлением о нем в памяти.

Усвоив букву, ребенок начинает читать с ней слоги и слова. Однако при чтении слога единицей зрительного восприятия все еще является буква, т.е. на данной ступени зрительное восприятие у ребенка остается побуквенным.

На следующей ступени слогового чтения, как отмечает Т.Г. Егоров, узнавание букв и само слияние звуков в читаемые слоги осуществляется ребенком без каких-либо затруднений. Слоги при чтении теперь

соотносятся с соответствующими и знакомыми звуковыми комплексами. Единицей чтения в данном случае является слог [11].

По сравнению с последующими ступенями, скорость чтения на данной ступени значительно ниже - в 3,5 раза медленнее. Способ чтения на этом уровне остается аналитическим, все еще отсутствует синтетическое чтение, а также целостное восприятие. Когда ребенок читает определенное слово, то он разбирает его мысленно на части, а затем объединяет эти части в одно слово и осознает его.

На этой ступени уже проявляется смысловая догадка, особенно при чтении конечной части слова. Характерно стремление повторять недавно прочитанное слово. Когда слово читается по слогам, оно искусственно разбивается на части и не похоже на соответствующее слово в устной речи, что затрудняет его узнавание. Через повторение ребенок старается сопоставить прочитанное слово с уже известным. Т.Г. Егоров отмечал, что повторение слов в процессе чтения объясняется желанием восстановить утраченную смысловую связь [11].

Медленно и постепенно на данной ступени обучения у ребенка начинается формирование достаточно целостных приемов восприятия, так наступает переход от аналитического к синтетическому способу чтения. Простые и знакомые ребенку слова, по мнению А.А. Леонтьева, уже читаются целостно, но малознакомые ему и сложные для него по звуко-слоговой структуре слова продолжают читаться по слогам. [17].

Особо важную роль на третьем этапе чтения играет понимание смысла прочитанного текста. В ходе чтения ребенок опирается на весь предыдущий контекст прочитанного и, не имея возможности быстро проверить свою догадку, часто заменяет окончания слов. В результате таких догадок возникают значительные расхождения между прочитанным и напечатанным текстом, что приводит к большому количеству ошибок. Ошибки, в свою очередь, часто вызывают повторное чтение. Несмотря на это, на данном этапе чтения скорость чтения увеличивается.

В синтетическом чтении по Т.Г. Егорову используются целостные приемы чтения, такие как слова и группы слов. Основное внимание уделяется процессам осмысления содержания, а не восприятию. Читатель не только синтезирует слова в предложении, но и объединяет фразы в общем контексте. Понимание выражается смыслом и логикой всего текста. Скорость чтения на этом этапе достаточно высокая. [10].

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

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)

По мнению Р.Е. Левиной под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи [16].

Р.Е. Левина характеризовала третий уровень речевого развития тем, что обиходная речь детей с общим недоразвитием речи оказывается достаточно развернутой, без слышимых грубых фонетических или лексико-грамматических отклонений, у них имеются лишь отдельные пробелы в развитии компонентов речевой системы фонетики таких, как лексики и грамматического строя. В младшем школьном возрасте отчетливо на первый план выступают недостатки чтения.

А.В. Ястребова указывала, что третий уровень речевого недоразвития уже характеризуется развитой фразовой речью, но все также

с присутствием в ней проблем в лексико-грамматическом и фонетико-фонематическом аспектах. На данном уровне дети с общим недоразвитием речи испытывают трудности в распространении простых и построении сложных предложений. Наблюдается нечеткое произношение звуков, где один звук может заменять одновременно два или более звука из данной или схожей фонетической группы. Отсутствие развития фонематического слуха и восприятия приводит к неформированию у детей навыков анализа и синтеза звуков в словах.

Обнаруживается аграмматизм, проявляющийся в ошибках согласования числительных с существительными, а также прилагательных с существительными по роду, числу и падежу [31].

В развитой речи заметно неправильное использование значения многих лексических терминов. Активный словарный запас состоит в основном из существительных и глаголов. Недостаточные знания о том, как образуются слова, затрудняют использование различных словоформ. Возникают трудности в понимании словоизменения за счет префиксов и суффиксов, а также в различении оттенков значения в словах с общим корнем. Возникают проблемы с усвоением лексико-грамматических структур, отражающих временные, пространственные и причинно-следственные связи и отношения. Наблюдается замена частичных названий предметов на целые и использование слов со сходным значением вместо требуемого. Ограничения разнообразия связаны с отсутствием практического опыта использования способов словообразования.

Присутствуют затруднения при составлении предложений, непостоянные ошибки при согласовании и управлении, в употреблении предложно-падежных форм. В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения.

Дети с общим недоразвитием речи отстают в развитии словесно-логического мышления и в овладении мыслительными операциями. Заметна нарушенная целенаправленная деятельность при выполнении

вербальных и невербальных заданий. Проявляются низкий уровень познавательной активности, низкая концентрация внимания, ограниченный объем представлений об окружающем и трудности в установлении причинно-следственных связей.

Несколько авторов выделяют у детей с общим недоразвитием речи недостаточную устойчивость и объем внимания, а также ограниченные возможности его распределения (Р.Е. Левина [16], Т.Б. Филичева [12], Г.В. Чиркина [30], А.В. Ястребова [31]). У этих детей, несмотря на относительно сохраненную смысловую и логическую память, заметно снижена вербальная память, что отражается на продуктивности запоминания. Они трудно запоминают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

Низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности. При выполнении задачи «приравнивание к эталону» дети с общим недоразвитием речи прибегают к элементарным формам ориентировки. В заданиях по моделирующему перцептивному действию они менее склонны использовать зрительное соотнесение. Зрительное восприятие у этих детей формируется недостаточно [9].

У детей могут возникать трудности в эмоционально-волевой сфере, в большинстве своем это проявляется у них в виде раздражительности, возбудимости, а также неуравновешенности и инфантилизации. Им бывает крайне трудно сохранять энергию, у этих детей снижается выносливость, что может также повлиять и на их работоспособность. Такие дети часто не понимают, какие задачи перед ними ставят воспитатели, даже если они специально спланированы. Вопросы, которые они задают взрослым, также являются лишь незначительными. У детей нарушен процесс ориентировочной деятельности, и они часто не пытаются найти решение. Дети с нарушениями речи обычно не пытаются самостоятельно оценить результаты своей же деятельности. Они испытывают некоторые трудности

с саморегуляцией и направлением поведения, могут проявлять также недостаток концентрации и импульсивность. Они часто обращаются за помощью к взрослым, что свидетельствует об их низкой самооценке и неуверенности в своих собственных силах.

Таким образом, дети младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) отстают в развитии словесно-логического мышления и испытывают трудности в освоении мыслительных операций. Отмечается недостаточная концентрация внимания, низкий уровень познавательной активности, ограниченный объем представлений об окружающем и трудности в установлении причинно-следственных связей. У детей с общим недоразвитием речи наблюдаются ограниченная устойчивость и объем внимания, ограниченные возможности его распределения. При сохраненной смысловой и логической памяти у них снижена вербальная память, а также страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. Наблюдается также недостаток слов, обозначающих качества, признаки, состояния, предметы и действия.

1.3 Характер овладения навыками чтения младшими школьниками с общим недоразвитием речи (III уровень)

Проанализировав работы А.Н. Корнева [12], Г.В. Чиркиной [30], Р.И. Лалаевой [15], Л.В. Венедиктовой [15], Т.А. Алтуховой [2], Т.А. Фотековой [26, 27], Т.В. Ахутиной [4], Н.С. Жуковой [12], А.А. Алмазовой [1] и др. можно выделить следующие особенности нарушений чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи. Дети с недоразвитием речи вместо плавного слогового чтения часто пользуются побуквенным угадывающим чтением, из-за чего наблюдается большое количество самых разнообразных ошибок.

Дислексия - состояния, основным проявлением которых является стойкая избирательная неспособность овладеть навыком чтения, несмотря на достаточный для этого уровень интеллектуального и речевого развития, отсутствие нарушений слухового и зрительного анализаторов и оптимальные условия обучения.

Наиболее обоснованно является выделение следующих трех видов дислексии у детей с нормальным интеллектом и сохранным слухом: оптических (М. Е. Хватцев [28, 29], О. А. Токарева [24]), фонематических (Р. Е. Левина [16], Л. Ф. Спирина [23]), аграмматических (Л. Ф. Спирина [23], Р. И. Лалаева [15]).

Оптические дислексии у детей проявляются в трудностях усвоения графического изображения букв ввиду нечеткости их восприятия, а также неустойчивости представлений зрительных образов этих букв. Особенно часто дети в процессе чтения смешивают буквы, которые сходны графически. При оптических дислексиях наблюдаются и нарушения зрительного анализа самой структуры слова, перестановки некоторых букв и слов при чтении.

Фонематические дислексии у детей происходят из-за недостаточного развития способности к обобщению звуковых структур. Это часто проявляется в искажениях звуков или слогов при чтении слов (например, пропусках, добавлениях, заменах или перестановках звуков).

Аграмматические дислексии у детей связаны с недоразвитием способности к обобщению грамматических структур. Во время чтения ошибки могут проявляться в заменах или искажениях определенных морфем в словах.

Р.И. Лалаева и Л.В. Венедиктова выделили наиболее типичными отклонениями в развитии читательского навыка у детей с общим недоразвитием речи: длительное сохранение послогового метода чтения, изолированное чтение последнего согласного в слове; чтение букв в слогах со стечением согласных, резкое или комбинированное чтение, отсутствие

дифференциации в производстве пауз, трудности в использовании логического ударения, трудность интонационной формулировки восклицательных и вопросительных предложений; аграматизм, повторение букв, слоги, части слов и целых слов; ошибки угадывания; отсутствие эмоциональности при чтении; отсутствие или поверхностное понимание смысла, трудности с воспроизведением прочитанного [14].

По мнению Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой дети с недостаточным уровнем речевого развития вместо гладкого слогового чтения часто прибегают к угадыванию букв. При чтении они совершают достаточно много самых разных ошибок. Часто в процессе чтения слов пытаясь объединить отдельные буквы, эти дети произносят бессмысленный набор звуков, из-за чего не понимают того, что они читают. Также, назвав первые несколько букв прочитанного слова, эти дети пытаются угадать, что они читают [12].

Л.Ф. Спирина характеризовала замедленный темп чтения, поскольку они застревают часто при чтении отдельных слов, нередко возвращаются к повторному прочтению отдельных букв, отдельных частей или целого слова, чтобы смочь правильно сопоставить букву с соответствующим ей звуком или понять прочитанное [23].

Е.В. Архипова полагала, что дети с недоразвитой речью могут правильно прочитать слово, а затем, прочитав его снова, совершить ошибку и воспринять ее как совершенно новую, неизвестную [3].

Т.А. Алтухова выделяет следующие особенности активности чтения у детей с нарушениями речи:

- недостаточно автоматизированное соединение между визуальным изображением буквы и его реализацией звука, что приводит к чтению к конкретным нефонематическим подстановкам;
- большая буква и заключительные знаки пунктуации не являются критерием для изоляции предложения в печатном тексте, что, в свою очередь, может влиять на понимание чтение;

– большинство учащихся начальной школы с недостаточным уровнем речевого развития, вплоть до 4-го класса, не образуют отношения к тексту как единого семантического целого, что проявляется в механическом восприятии прочитанного, трудности в изоляции основной информации текста и его частей [3].

Клинико-психологический аспект проблемы нарушения чтения, стандартизованная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ) и скрининговая методика раннего выявления предрасположенности к дислексии (МРВД) представлены в работах А.Н. Корнева [14].

По мнению М.М. Безруких и О.Ю. Крещенко для младших школьников с недоразвитием речи характерны неоднократные повторения в процессе чтения звуков, слогов, слов, из-за чего наблюдается замедленный темп речи [7].

У детей с общим недоразвитием речи часто сохраняется и неконтекстное восприятие фразы. Они могут не учитывать лексико-грамматические связи слов, а если и учитывают, то не всегда верно, так как не обладают достаточной для этого речевой подготовкой к их восприятию. Недостаточное понимание смысла предложения приводит к отрывистому чтению. Нередко пауза ставится после прочтения каждого отдельного слова. Чтение предложений или текста строится по такому принципу, как присоединения друг к другу слов.

Таким образом, можно выделить наиболее типичные отклонения в развитии читательского навыка у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень): длительное сохранение послогового метода чтения; отсутствие дифференциации в производстве пауз; ошибки угадывания, неоднократные повторения в процессе чтения и замедленный темп речи. Ошибки, которые они совершают, часто остаются на уровне звукобуквенных обозначений: по фонематическому и оптическому сходству, что может говорить о недостаточной сформированности зрительных и фонематических процессов. Также могут

наблюдаться ошибки в заменах или искажениях морфем, что связано с недоразвитием способности к обобщению грамматических структур. При ответах на вопросы у них наблюдается трудности с воспроизведением прочитанного, отсутствие или поверхностное понимание смысла прочитанного текста. Это может проявляться из-за недостаточного объема зрительного восприятия или несформированности навыка целостного восприятия читаемого.

1.4 Особенности коррекционной работы по формированию навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)

Существуют основные методы и приемы, направленные на формирования правильности чтения: различение гласных и согласных; выделение любых звуков из слова; объединение звуков в слоги; объединение слогов в слова; определение последовательности звуков; умение членить предложение на слова [12].

С целью развития слухового внимания, фонематического восприятия используются упражнения, направленные на различение слов, отличающихся одним парным согласным звуком. Например, игра «Вагон», в которой ребенок определяет правильное звучание названий, которые содержат смешиваемые звуки [14].

С точки зрения Е.В. Архиповой совершенствование техники чтения осуществляется с помощью следующих приемов: чтение слоговых таблиц разного уровня сложности; чтение слов, отличающихся одной - двумя буквами; чтение столбиков слов с одинаковыми гласными; чтение столбиков слов с одинаковой концовкой; чтение форм одного и того же слова; чтение однокоренных слов; составление слов из их частей; работа с рифмованными текстами [3].

Эффективным методом достижения автоматизация слогослияния является методика, разработанная А. Н. Корневым [13]. На начальных

этапах коррекции используется преимущественно слоговой материал. В данной методике используется полуглобальный метод. Его основное отличие от аналитико-синтетического метода заключается в том, что ребенка учат запоминать слоги целиком, как целостную единицу чтения, минуя процедуру слияния. Логопед в случайном порядке называет слоги и предлагает ребенку быстро указать соответствующий слог в таблице и прочесть его. В другом приеме задачей ребенка является поиск в таблице слогов, из которых состоят. Подобным образом работают с целым предложением и словами [13].

И. Н. Садовниковой предложен ряд упражнений, рассчитанных на обучение правильной постановки ударения [22]:

1. Чтение слов, объединенных в группы с одинаковой ритмической и слоговой структурой.
2. Чтение, дифференциация и объяснение смысла слов, различающихся только ударением.
3. Чтение и исправление предложений, где нужное слово ошибочно заменено на слово-омограф.
4. Чтение-инсценировка рассказов или сказок с распределением ролей между детьми.

В процессе развития понимания текста контроль за усвоением прочитанного осуществляется через пересказ или создание сюжетных изображений. Для того чтобы ученик мог представлять себе связный текст, важно выявлять его основные признаки: целостность, связность, присутствие определенной темы, заголовка, содержания, начала и конца. Начинать этот процесс рекомендуется с анализа заголовка и темы текста. Постоянное внимание к заголовку и теме способствует развитию у детей внимания к тексту в целом. Формирование навыка распознавания заголовка и понимания его роли осуществляется через ряд упражнений, включая выбор заголовков из предложенных вариантов и их соотнесение с

текстом, а также составление собственного заголовка, отражающего содержание текста.

Таким образом, в коррекционной работе по формированию навыков чтения было выделено несколько направлений работы: коррекция нарушений устной речи, а именно разграничение звукобуквенных обозначений по фонематическому и оптическому сходству, упрочнение звукобуквенных связей; автоматизация слогослияния; правильная постановка ударения и развитие выразительности чтения; формирование понимания текста. Коррекционную работу необходимо начинать с коррекции нарушений устной речи, а именно с разграничения звукобуквенных обозначений по фонематическому и оптическому сходству. Далее осуществить упрочнение звукобуквенных связей, далее производить работу по автоматизации слогослияния при помощи игр и слоговых таблиц и постепенно усложнять задания до взаимодействия со связным текстом через ряд упражнений, включая анализ заголовка и темы текста, пересказ или создание сюжетных изображений.

Выводы по главе 1

Чтение – сложный комплексный вид деятельности, состоящий из ряда операций: восприятия зрительных знаков, произнесение того, что они обозначают, и понимание прочитанного. В его акте принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. По своим психофизиологическим механизмам чтение является более сложным процессом, чем устная речь, вместе с тем оно не может рассматриваться вне связи, вне единства письменной и устной речи.

Условиями успешного овладения навыком чтения является сформированность устной речи, фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительного мнестиса.

Анализ литературы показал, что у учеников младших классов с общим недоразвитием речи отмечаются ошибки чтения, связанные с нарушением устной речи и отклонением в формировании различных речевых компонентов.

У них наблюдается длительное сохранение послогового метода чтения. Ошибки, которые они совершают, часто остаются на уровне звукобуквенных обозначений: по фонематическому и оптическому сходству, что может говорить о недостаточной сформированности зрительных и фонематических процессов. Также могут наблюдаться ошибки в заменах или искажениях морфем, что связано с недоразвитием способности к обобщению грамматических структур. При ответах на вопросы у них наблюдается трудности с воспроизведением прочитанного, отсутствие или поверхностное понимание смысла прочитанного текста. Это может проявляться из-за недостаточного объема зрительного восприятия или несформированности навыка целостного восприятия читаемого.

В коррекционной работе по формированию навыков чтения выделяется несколько направлений работы: коррекция нарушений устной речи; автоматизация слогослияния; правильной постановки ударения и развитие выразительности; формирование понимания текста. Коррекционную работу необходимо начинать с коррекции нарушений устной речи, а именно с разграничения звукобуквенных обозначений по фонематическому и оптическому сходству. Далее осуществить упрочнение звукобуквенных связей, далее производить работу по автоматизации слогослияния при помощи игр и слоговых таблиц и постепенно усложнять задания до взаимодействия со связным текстом через ряд упражнений, включая анализ заголовка и темы текста, пересказ или создание сюжетных изображений.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

2.1 Организация обследования особенностей чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)

Исследование проходило на базе Муниципального автономного образовательного учреждения «Средняя образовательная школа №73 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 8 учеников первого класса с общим недоразвитием речи (III уровень), составивших экспериментальную группу.

Для проведения констатирующего эксперимента была выбрана методика оценки сформированности навыков чтения у школьников первого класса М. М. Безруких и О. Ю. Крещенко [8].

В данной методике содержится четыре задания для оценки навыка чтения. В первых трех заданиях речевой материал содержится в печатном и письменном виде, четвертое – только в печатном.

Первое задание направлено на распознавание букв и позволяет выяснить, насколько хорошо у ребенка закреплена связь между графемой и соответствующей ей фонемой.

Второе задание посвящено чтению слогов, включая прямые, обратные и слоги со стечением согласных. Оно поможет определить, насколько развиты навыки анализа и синтеза звуков, а также умение различать разные звуки.

Третье задание направлено на чтение слов: простого и сложного слогового состава. Здесь можно оценить навык слогослияния, морфологических обобщений, умение соотносить слово с конкретным значением.

Четвертое задание включает чтение печатного текста и ответы на вопросы. Оно позволяет оценить как смысловую, так и техническую сторону чтения, а также способность понимать и интерпретировать текст.

Каждое задание оценивается в баллах, фиксируется характер ошибок. Понимание текста оценивается по ответам на вопросы. После количественной оценки проводится качественная оценка компонентов навыка чтения.

Параметры чтения и причины трудности рассматриваются Т.А. Алтуховой [2, 27]. В рекомендациях обращено внимание на характер, способ, правильность, выразительность, осознанность чтения. Дана симптоматика нарушений и выделены психологические, речевые и операциональные причины трудностей.

Таким образом, для проведения констатирующего эксперимента выбрана методика оценки сформированности навыков чтения у школьников первого класса М.М. Безруких и О.Ю. Крещенко. Она содержит речевой материал, подходящий данной возрастной группе, качественные и количественные характеристики для оценки результатов. Для более полного анализа навыков чтения у младших школьников также применены рекомендации Т.А. Алтуховой, в которых обращено внимание на правильность, способ, скорость, выразительность и сознательность чтения, дает симптоматику нарушений и причины их возникновения.

2.2 Особенности формирования навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

При проведении исследования оценивалась продуктивность выполнения задания и характер допущенных ошибок. Оценка продуктивности осуществлялась путём начисления баллов за правильно прочитанный материал целиком, слияниями, по буквам и с продуктивными повторами. Фиксировался характер ошибок.

Начисление баллов проходило в соответствии с таблицей 1.

Таблица 1 – Критерии начисления баллов на каждом этапе обследования

Количество баллов	Критерий
1	2
5 баллов	все элементы прочитаны правильно с первого раза
4 балла	не более 25% от общего количества элементов прочитано с ошибками (искажения, «застревания»)
3 балла	не более половины элементов прочитано с ошибками (искажения, «застревания»)
2 балла	не более 75% от общего количества элементов прочитано с ошибками (искажения, «застревания»)
1 балл	элемент не прочитан (либо читается бессмыслица)

В соответствии со шкалой начисления баллов установлены следующие уровни:

Таблица 2 – Определение уровня овладения чтением на каждом этапе обследования

Диапазон набранных баллов	Уровень
1	2
от 1 до 2.4	Низкий уровень (Н)
от 1.5 до 2.4	Уровень ниже среднего (НС)
от 2.5 до 3.4	Средний уровень (С)
от 3.5 до 4.4	Уровень выше среднего (ВС)
от 4.5 до 5	Высокий уровень (В)

Результат эксперимента представлен в таблицах 3-11.

Таблица 3 – Результаты обследования распознавания букв у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Имя	Печатные	Письменные	Средний балл	Уровень	Характер ошибок
1	2	3	4	5	6
Кристина	4	3	3.5	ВС	замены по оптическому сходству (д-б, м-л, ц-щ, ш-и)
Алексей	4	4	4	ВС	замены по оптическому сходству (д-б, м-л, ц-щ)
Евгений	3	3	3	С	замены по фонематическому сходству (с-з, л-р), замены по оптическому сходству (д-б, м-л, ц-щ), пропуск букв

Продолжение таблицы 3

Кирилл	4	3	3.5	BC	замены по оптическому сходству (д-б, м-л, ц-щ, ш-и)
Максим	3	2	2.5	C	замены по фонематическому сходству (с-з, ж-ш, л-р), замены по оптическому сходству (д-б, м-л, ц-щ и т.д.), пропуск букв
Мария	4	3	3.5	BC	замены по фонематическому сходству (с-з, ж-ш, л-р)
Михаил	3	3	3	C	замены по оптическому сходству (д-б, м-л, ц-щ и т.д.), пропуск букв
Александра	4	3	3.5	BC	замены по фонематическому сходству (с-з, ж-ш, л-р)

Анализируя результаты, зафиксированные в таблице 3, можно сделать вывод о том, что дети экспериментальной группы совершают большинство ошибок по фонематическому и оптическому сходству, некоторые допускают пропуски букв. По данным таблицы 3 экспериментальную группу можно разделить на три подгруппы:

- обучающиеся, совершившие замены по оптическому сходству: к этой подгруппе относится Кристина, Алексей, Кирилл, Михаил;
- обучающиеся, совершившие замены по фонетическому сходству: к этой подгруппе относится Александра и Мария;
- обучающиеся, совершившие замены по оптическому и фонетическому сходству: к этой подгруппе относится Евгений и Максим.

В подгруппах установилось неравномерное количество учеников. Наиболее многочисленной получилась подгруппа учеников, совершивших замены по оптическому сходству. Чаще всего ученики делали ошибки в следующих парах: д-б, м-л, ц-щ.

Наличие замен по оптическому сходству по типу д-б, м-л, ц-щ, ш-и говорит о недостаточности зрительного анализа и синтеза, информированности пространственных представлений. Наличие замен по

фонематическому сходству по типу с-з, ж-ш, л-р говорит о недоразвитии фонематического восприятия, анализа и синтеза, слабой концентрации и недостаточном внимании.

Поэтому при формировании навыка чтения у Кристины, Алексея, Кирилла, Максима Михаила и Евгения необходимо уделить внимание совершенствованию пространственных представлений и развитию зрительного анализа и синтеза, а у Александры, Максима, Марии и Евгения - развитию фонематического восприятия, анализа и синтеза, слабой концентрации и недостаточном внимании.

Наилучший результат в экспериментальной группе показал Алексей. Он допускал замены по оптическому сходству. Хуже с заданием справился Максим, который допускал замены по фонематическому сходству (с-з, ж-ш, л-р), по оптическому сходству (д-б, м-л, ц-щ и т.д.) или пропускал буквы. Выше среднего значения по группе справились с заданием Кристина, Александра и Кирилл, ниже среднего – Евгений и Михаил.

Также можно отметить, что у детей имеются сложности при чтении письменных букв, что обусловлено еще формирующимся навыком письма.

Таблица 4 – Результаты обследования чтения слогов у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Имя	Печатные			Письменные			Средний балл	Уровень
	прямые слоги	обратные слоги	со стечением согласных	прямые слоги	обратные слоги	со стечением согласных		
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Кристина	4	4	3	4	3	2	3.3	С
Александра	4	4	3	3	4	2	3.3	С
Евгений	4	4	2	4	3	2	3.2	С
Максим	3	3	2	3	3	2	2.7	НС
Мария	4	4	3	3	3	2	3.2	С
Кирилл	4	4	2	4	3	2	3.2	С
Михаил	4	3	2	3	3	2	2.8	НС
Алексей	5	5	2	4	4	2	3.7	ВС

Таблица 5 – Качественная оценка обследования навыков чтения слогов у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Имя	Способ чтения	Скорость чтения	Правильность чтения
1	2	3	4
Кристина	послоговое	медленная	замены по оптическому сходству (д-б, м-л, ц-щ, ш-и), добавление букв в слогах со стечением согласных
Александра	послоговое	медленная	замены по фонематическому сходству (с-з, ж-ш, л-р), добавление букв в слогах со стечением согласных
Алексей	послоговое	медленная	замены по оптическому сходству (д-б, м-л, ц-щ), пропуск и перестановка букв в слогах со стечением согласных
Евгений	послоговое	медленная	замены по фонематическому сходству (с-з, л-р), замены по оптическому сходству (д-б, м-л, ц-щ, и-ш), пропуск букв, перестановка букв в слогах со стечением согласных
Максим	послоговое	медленная	замены по фонематическому сходству (с-з, ж-ш, л-р), замены по оптическому сходству (д-б, м-л, ц-щ и т.д.), пропуск слогов
Мария	послоговое	медленная	замены по фонематическому сходству (с-з, ж-ш, л-р), пропуск и перестановка букв в слогах со стечением согласных
Кирилл	послоговое	медленная	замены по оптическому сходству (д-б, м-л, ц-щ, ш-и), пропуск букв, перестановка букв в слогах со стечением согласных
Михаил	послоговое	медленная	замены по оптическому сходству (д-б, м-л, ц-щ и т.д.), добавление букв в слогах со стечением согласных

Анализируя результаты, зафиксированные в таблицах 4-5, можно сделать вывод о том, что дети экспериментальной группы наряду с отмеченными выше заменами часто пропускают или переставляют буквы в слогах со стечением согласных. Подобные ошибки допускали четверо учеников из восьми: Алексей, Евгений, Мария, Кирилл. Трое - Кристина, Александра, Михаил – добавляли буквы в слогах со стечением согласных. Максим пропускал слоги, которые не мог прочесть.

В целом, можно отметить, что открытые и закрытые слоги ученики читали целостно, слоги со стечением слияниями и наличием необоснованных пауз. Скорость чтения у всех учеников

экспериментальной группы была медленная. Шесть учеников из восьми: Кристина, Александра, Евгений, Максим, Кирилл, Михаил – следили за последовательностью слогов с помощью пальца, двое – Алексей и Мария – подключали слежение пальцем с середины строки.

Причинами такого рода ошибок и способа чтения могут являться недостаточность зрительного анализа и синтеза, несформированный навык целостного восприятия читаемого, трудности в быстром переключении артикуляционных поз.

Поэтому при формировании навыка чтения необходимо уделить внимание тренировке целостного восприятия, читаемого и переключения артикуляционных поз.

Наилучший результат в экспериментальной группе показал Алексей. Он практически не допускал ошибки в прямых и обратных слогах, но в слогах со стечением согласных испытывал большие трудности, что, скорее всего, говорит о проблемах в переключении артикуляционных поз. Хуже с заданием справился Максим и Михаил, которые допускали ошибки во всех видах слогов, что говорит о несформированности навыка целостного восприятия читаемого. Остальные ученики показали средний результат.

Так же, как и в первом задании, можно отметить, что при чтении письменных букв ученики испытывали больше трудностей, чем при чтении печатных, что обусловлено еще формирующимся навыком письма.

Таблица 6 – Результаты обследования навыков чтения слов у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Имя	Печатные		Письменные		Средний балл	Уровень
	Простой слоговой состав	Сложный слоговой состав	Простой слоговой состав	Сложный слоговой состав		
1	2	3	4	5	6	7
Кристина	4	3	3	3	3.3	С
Александра	4	3	3	3	3.3	С
Алексей	4	3	3	3	3.3	С
Евгений	4	3	3	3	3.3	С
Максим	4	3	3	2	3	С

Таблица 6 – Результаты обследования навыков чтения слов у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Имя	Печатные		Письменные		Средний балл	Уровень
	Простой слоговой состав	Сложный слоговой состав	Простой слоговой состав	Сложный слоговой состав		
1	2	3	4	5	6	7
Мария	4	3	3	3	3.3	С
Кирилл	4	3	3	2	3	С
Михаил	4	3	3	3	3.3	С

Таблица 7 – Качественная оценка обследования навыков чтения слов у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Имя	Способ чтения	Скорость чтения	Правильность чтения	Выразительность чтения
1	2	3	4	5
Кристина	послоговое	медленная	замены по оптическому сходству (д-б, м-л, ц-щ, ш-и), добавление букв в слогах со стечением согласных	Отрывисто, монотонно, ударение расставляет правильно. Достаточная громкость и внятность при чтении
Александра	послоговое	медленная	замены по фонематическому сходству (с-з, ж-ш, л-р), добавление букв в слогах со стечением согласных	Отрывисто, монотонно, ударение часто расставляет неправильно. Достаточная громкость и внятность при чтении
Алексей	послоговое	медленная	замены по оптическому сходству (д-б, м-л, ц-щ), пропуск и перестановка букв в слогах со стечением согласных	Отрывисто, монотонно, ударение расставляет правильно. Достаточная громкость и внятность при чтении
Евгений	послоговое	медленная	замены по фонематическому сходству (с-з, л-р), замены по оптическому сходству (д-б, м-л, ц-щ, и-ш), пропуск букв, перестановка букв в слогах со стечением согласных	Отрывисто, монотонно, ударение часто расставляет неправильно. Достаточная громкость и внятность при чтении

Таблица 7 – Качественная оценка обследования навыков чтения слов у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Имя	Способ чтения	Скорость чтения	Правильность чтения	Выразительность чтения
1	2	3	4	5
Максим	послоговое	медленная	замены по фонематическому сходству (с-з, ж-ш, л-р), замены по оптическому сходству (д-б, м-л, ц-щ и т.д.), пропуск слогов	Отрывисто, монотонно, ударение часто расставляет неправильно. Достаточная громкость, присутствует общая смазанность
Мария	послоговое	медленная	замены по фонематическому сходству (с-з, ж-ш, л-р), пропуск и перестановка букв в слогах со стечением согласных	Отрывисто, монотонно, ударение часто расставляет неправильно. Достаточная громкость, присутствует общая смазанность
Кирилл	послоговое	медленная	замены по оптическому сходству (д-б, м-л, ц-щ, ш-и), пропуск букв, перестановка букв в слогах со стечением согласных	Отрывисто, монотонно, ударение часто расставляет неправильно. Достаточная громкость и вятность при чтении
Михаил	послоговое	медленная	замены по оптическому сходству (д-б, м-л, ц-щ и т.д.), добавление букв в слогах со стечением согласных	Отрывисто, монотонно, ударение часто расставляет неправильно. Достаточная громкость и вятность при чтении

Анализируя результаты, зафиксированные в таблице 6-7, можно сделать вывод о том, что ученики экспериментальной группы имеют сложности при чтении слов со сложным слоговым составом и слов со стечением согласных, что обусловлено недостаточностью зрительного анализа и синтеза, несформированным навыком целостного восприятия читаемого, недостаточной точностью в смене артикуляционных поз. Ученики читали отрывисто и монотонно, допускали необоснованные паузы. У большинства детей, кроме Максима и Марии, достаточно громкий голос и присутствует вятность при чтении. Недостаточная

внятность голоса говорит о недоразвитие устной речи. Все ученики следили пальцем при чтении. Алексей правильно расставлял ударение, что говорит о восприятии и узнаваемости написанных слов.

Экспериментальная группа показала средний результат прохождения задания. Хуже с заданием справились Максим и Кирилл, которые набрали меньше всего баллов при чтении слов со стечением согласных в письменном виде, что говорит о несформированности навыка целостного восприятия читаемого.

Таблица 8 – Результаты обследования навыков чтения печатного текста у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Имя	Чтение текста	Понимание текста	Средний балл	Уровень
1	2	3	4	5
Кристина	3	2	2.5	С
Александра	3	1	2	НС
Алексей	3	2	2.5	С
Евгений	2	1	1.5	НС
Максим	1	1	1	Н
Мария	3	1	2	НС
Кирилл	2	1	1.5	НС
Михаил	1	1	1	Н

Таблица 9 – Качественная оценка обследования навыка чтения печатного текста по способу, скорости и правильности у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Имя	Способ чтения	Скорость чтения	Правильность чтения
1	2	3	4
Кристина	послоговое	медленная	замены по оптическому сходству (д-б, м-л, ц-щ, ш-и), добавление букв в слогах со стечением согласных
Александра	послоговое	медленная	замены по фонематическому сходству (с-з, ж-ш, л-р), добавление букв в слогах со стечением согласных
Алексей	послоговое	медленная	замены по оптическому сходству (д-б, м-л, ц-щ), пропуск и перестановка букв в слогах со стечением согласных
Евгений	послоговое	медленная	замены по фонематическому сходству (с-з, л-р), замены по оптическому сходству (д-б, м-л, ц-щ, и-ш), пропуск букв, перестановка букв в слогах со стечением согласных

Продолжение таблицы 9

Максим	послоговое	медленная	замены по фонематическому сходству (с-з, ж-ш, л-р), замены по оптическому сходству (д-б, м-л, ц-щ и т.д.), пропуск слогов
Мария	послоговое	медленная	замены по фонематическому сходству (с-з, ж-ш, л-р), пропуск и перестановка букв в слогах со стечением согласных
Кирилл	послоговое	медленная	замены по оптическому сходству (д-б, м-л, ц-щ, ш-и), пропуск букв, перестановка букв в слогах со стечением согласных
Михаил	послоговое	медленная	замены по оптическому сходству (д-б, м-л, ц-щ и т.д.), добавление букв в слогах со стечением согласных

Таблица 10 – Качественная оценка обследования навыка чтения печатного текста по выразительности и сознательности у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Имя	Выразительность чтения	Сознательность чтения
1	2	3
Кристина	Отрывисто, монотонно, интонационно не выделяет фразы, отсутствует дифференциации в использовании пауз, ударение расставляет правильно. Достаточная громкость и внятность при чтении, отсутствует эмоциональное отношение к читаемому	трудности вычленения из текста новой информации; присутствует искажение фактов;
Александра	Отрывисто, монотонно, интонационно не выделяет фразы, отсутствует дифференциации в использовании пауз, ударение часто расставляет неправильно. Достаточная громкость и внятность при чтении, отсутствует эмоциональное отношение к читаемому	трудности вычленения из текста новой информации; исключение, добавление, искажение фактов;
Алексей	Отрывисто, монотонно, интонационно не выделяет фразы, отсутствует дифференциации в использовании пауз, ударение расставляет правильно. Достаточная громкость и внятность при чтении, отсутствует эмоциональное отношение к читаемому	трудности вычленения из текста новой информации; присутствует искажение фактов;
Евгений	Отрывисто, монотонно, интонационно не выделяет фразы, отсутствует дифференциации в использовании пауз, ударение часто расставляет неправильно. Достаточная громкость и внятность при чтении, отсутствует эмоциональное отношение к читаемому	трудности вычленения из текста новой информации; исключение, добавление, искажение фактов;

Продолжение таблицы 10

Максим	Отрывисто, монотонно, интонационно не выделяет фразы, отсутствует дифференциации в использовании пауз, ударение часто расставляет неправильно. Достаточная громкость, присутствует общая смазанность, отсутствует эмоциональное отношение к читаемому	трудности вычленения из текста новой информации; исключение, добавление, искажение фактов;
Мария	Отрывисто, монотонно, ударение часто расставляет неправильно. Достаточная громкость, присутствует общая смазанность	трудности вычленения из текста новой информации; исключение, добавление, искажение фактов;
Кирилл	Отрывисто, монотонно, ударение часто расставляет неправильно. Достаточная громкость и внятность при чтении	трудности вычленения из текста новой информации; исключение, добавление, искажение фактов;
Михаил	Отрывисто, монотонно, ударение часто расставляет неправильно. Достаточная громкость и внятность при чтении	трудности вычленения из текста новой информации; исключение, добавление, искажение фактов;

Анализируя результаты, зафиксированные в таблице 8-10, можно сделать вывод о том, что ученики экспериментальной группы не дифференцируют длину пауз для знаков препинания, не могут выделить из прочитанного текста новую информацию. У них присутствует нерегулярность пауз и интонации конца предложения и ошибками ударения. Они имеют трудности в вычленении из текста новой информации и не демонстрируют эмоциональное отношение к читаемому.

Такого рода ошибки говорят о несформированности навыка определения границ предложения в печатном тексте, недоразвитии устной речи, недостаточном объеме оперативной памяти, несформированности семантических дифференцировок. Поэтому им необходимы упражнения для увеличения объема памяти и формирования семантических дифференцировок.

Наилучший результат в экспериментальной группе показали Алексей и Кристина. Они лучше всех в экспериментальной группе прочитали текст и проявили его понимание. Низкие результаты показали Александра, Евгений, Максим, Кирилл, Михаил. Они не справились с пересказом и проявили плохое понимание прочитанного текста.

Таблица 11 – Обобщенные результаты обследования особенностей овладения навыком чтения у детей экспериментальной группы (констатирующий этап)

Имя	Буквы	Слоги	Слова	Текст	Средний балл	Уровень
1	2	3	4	5	6	7
Кристина	3.5	3.3	3.3	2.5	3.2	С
Александра	3.5	3.3	3.3	2	3	С
Алексей	4	3.7	3.3	2.5	3.4	С
Евгений	3	3.2	3.3	1.5	2.8	С
Максим	2.5	2.7	3	1	2.3	Н
Мария	3.5	3.2	3.3	2	3	С
Кирилл	3.5	3.2	3	1.5	2.8	С
Михаил	3	2.8	3.3	1	2.5	С

Анализируя результаты, зафиксированные в таблице 11, можно сделать вывод о том, что по мере усложнения заданий снижается успешность их выполнения, что обусловлено увеличением объема языкового материала. У учеников отмечается несформированность всех компонентов навыка чтения. На это повлияли психологические, речевые и операциональные причины.

При анализе правильности чтения отмечено, что ученики допускали пропуски и замены букв во всех предложенных заданиях, что говорит о несформированности этого компонента, который в свою очередь влияет на становление остальных. Наличие замен по оптическому сходству говорит о недостаточности зрительного анализа и синтеза, информированности пространственных представлений, как психологических и речевых причин, и нескоординированность процессов антиципации и зрительного восприятия, как операциональных. Наличие замен по фонематическому сходству говорит о недоразвитии фонематического восприятия, анализа и синтеза, как психологических и речевых причин, слабой концентрации и недостаточном внимании и неавтоматизированной связи между звуком и буквой, как операциональной.

Способ чтения, которого достигли учащиеся первого класса на момент проведения эксперимента, послоговой. Психологические и речевые причины трудностей является недостаточный объем зрительного восприятия, а операциональными – несформированность навыка целостного восприятия читаемого.

Скорость чтения у всех учеников медленная, что говорит о недостаточном объеме зрительного восприятия и несформированности антиципирующего чтения.

При оценке выразительности чтения у экспериментальной группы отмечено отрывистое чтение, нет дифференциации в использовании пауз, нарушение интонационного оформления читаемого и неправильное употребление логического ударения, общая смазанность и отсутствию эмоционального отношения к читаемому. Со стороны речевых причин можно отметить недоразвитие устной речи, а со стороны операциональных причин - несформированность навыка определения границ предложения.

При оценке сознательности чтения выявлено трудности вычленения из текста информации, отсутствие воспроизведения прочитанного по вопросам. Со стороны речевых причин можно отметить недостаточный объем оперативной памяти, фонетико-фонематическое и лексико-грамматическое недоразвитие речи, несформированность структуры мыслительной деятельности и связной речи. Со стороны операциональных причин можно отметить несформированности антиципирующего чтения и семантических дифференцировок.

Также в ходе проведения эксперимента в группе наблюдалась неоднородность в успешности выполнения заданий. Уровень выше среднего достиг Алексей. Он совершал замены по оптическому сходству (д-б, м-л, ц-щ), делал пропуски и перестановку букв в слогах со стечением согласных. Предложенный текст читал медленно, отрывисто, монотонно. Он использовал послоговой способ чтения, интонационно не выделял фразы и делал одинаковые паузы, независимо от наличия или отсутствия

знаков препинания. Это говорит о недостаточном объеме зрительного восприятия и несформированности навыка определения границ предложения. Ударение расставлял правильно. У Алексея была достаточная громкость и внятность при чтении, но не было эмоционального отношения к читаемому. При ответе на вопросы были выявлены трудности вычленения из текста новой информации, что говорит о недостаточном объеме оперативной памяти, несформированности структуры мыслительной деятельности и недоразвитии устной речи. Выявленные недостатки свидетельствуют о том, что у Алексея не сформированы все компоненты навыка чтения.

Средний уровень отмечается у Кристины, Александры, Евгения, Марии, Кирилл, Михаил, что соответствует 75% от общего количества учеников экспериментальной группы.

Кристина при выполнении заданий делала замены по оптическому сходству (д-б, м-л, ц-щ, ш-и), при чтении слогов добавляла буквы в слогах со стечением согласных. При чтении следила пальцем и использовала послоговой способ чтения. Предложенный текст читала медленно, отрывисто, монотонно. Ударение расставляла правильно, но интонационно не выделяла фразы и делала одинаковые паузы, независимо от наличия или отсутствия знаков препинания. У Кристины была достаточная громкость и внятность при чтении, но не было эмоционального отношения к читаемому. При ответе на вопросы были выявлены трудности вычленения из текста новой информации, что говорит о недостаточном объеме оперативной памяти, несформированности структуры мыслительной деятельности и недоразвитии устной речи. Выявленные недостатки свидетельствуют о том, что у Кристины не сформированы все компоненты навыка чтения.

Александра допускала следующие ошибки при чтении: замены по фонематическому сходству (с-з, ж-ш, л-р), добавление букв в слогах со стечением согласных. Ударение часто расставляла неправильно, что

говорит о лексико-грамматическое недоразвитие речи. Текст читала отрывисто, монотонно. Использовала послоговой метод чтения. Во время чтения следила пальцем за читаемой строкой. Она не меняла длину пауз, независимо от наличия или отсутствия знаков препинания. Это говорит о недостаточном объеме зрительного восприятия и несформированности навыка определения границ предложения. У нее была достаточная громкость и внятность при чтении. Она не демонстрировала эмоционального отношения к читаемому. При ответе на вопросы были выявлены трудности вычленения из текста новой информации, искажения, добавления и исключения фактов. Выявленные недостатки свидетельствуют о том, что у Александры не сформированы все компоненты навыка чтения.

Евгений чаще всего совершал замены по фонематическому сходству (с-з, ж-ш, л-р), добавлял буквы в слогах со стечением согласных, что говорит о недоразвитии фонематического восприятия, анализа и синтеза. Ударение часто расставлял неправильно, следил пальцем за читаемой строкой. Текст читал отрывисто, монотонно. Использовал послоговой метод чтения. Он интонационно не выделял фразы и не менял длину пауз, независимо от наличия или отсутствия знаков препинания. Это говорит о недостаточном объеме зрительного восприятия и несформированности навыка определения границ предложения. У него была достаточная громкость и внятность при чтении. Он не демонстрировал эмоционального отношения к читаемому. При ответе на вопросы были выявлены трудности вычленения из текста новой информации, искажения, добавления и исключения фактов. Выявленные недостатки свидетельствуют о том, что у Евгения не сформированы все компоненты навыка чтения.

Мария тоже совершала замены по фонематическому сходству (с-з, ж-ш, л-р), делала пропуски и перестановку букв в слогах со стечением согласных, что говорит о слабой концентрации и недостаточном внимании

и неавтоматизированной связи между звуком и буквой. При чтении присутствовала общая смазанность речи, при достаточной громкости голоса. Текст читала отрывисто, монотонно. Во время чтения следила пальцем за читаемой строкой. Использовала послоговой метод чтения. Она интонационно не выделяла фразы и делала одинаковые паузы, независимо от наличия или отсутствия знаков препинания. Это говорит о недостаточном объеме зрительного восприятия и несформированности навыка определения границ предложения. Она не демонстрировала эмоционального отношения к читаемому. При ответе на вопросы были выявлены трудности вычленения из текста новой информации, искажения, добавления и исключения фактов. Выявленные недостатки свидетельствуют о том, что у Марии не сформированы все компоненты навыка чтения.

Кирилл допускал следующие ошибки при чтении: замены по оптическому сходству (д-б, м-л, ц-щ, ш-и), пропуск букв, перестановка букв в слогах со стечением согласных, что говорит о нескоординированности процессов антиципации и зрительного восприятия, слабой концентрации и недостаточном внимании. Во время чтения следил пальцем за читаемой строкой. Текст читал отрывисто, монотонно. Использовал послоговой метод чтения. Он не менял длину пауз и не менял длину пауз, независимо от наличия или отсутствия знаков препинания. У него была достаточная громкость и внятность при чтении. Он не демонстрировал эмоционального отношения к читаемому. При ответе на вопросы были выявлены трудности вычленения из текста новой информации, искажения, добавления и исключения фактов. Выявленные недостатки свидетельствуют о том, что у Кирилла не сформированы все компоненты навыка чтения.

Михаил замены по оптическому сходству (д-б, м-л, ц-щ и т.д.), добавление букв в слогах со стечением согласных, что говорит о недостаточности зрительного анализа и синтеза. Ударение часто

расставлял неправильно, следил пальцем за читаемой строкой. Текст читал отрывисто, монотонно. Использовал послоговой метод чтения. Он интонационно не выделял фразы и не менял длину пауз, независимо от наличия или отсутствия знаков препинания. Это говорит о недостаточном объеме зрительного восприятия и несформированности навыка определения границ предложения. У него была достаточная громкость и внятность при чтении. Он не демонстрировал эмоционального отношения к читаемому. При ответе на вопросы были выявлены трудности вычленения из текста новой информации, искажения, добавления и исключения фактов. Выявленные недостатки свидетельствуют о том, что у Михаила не сформированы все компоненты навыка чтения.

Низкий уровень показал Максим. При чтении он делал замены по фонематическому сходству (с-з, ж-ш, л-р) и замены по оптическому сходству (д-б, м-л, ц-щ и т.д.). При чтении часто пропускал слоги. Это говорит о недоразвитии зрительного и фонематического восприятия. При чтении присутствовала общая смазанность речи, при достаточной громкости голоса. Текст читал отрывисто, монотонно. Использовал послоговой метод чтения. Во время чтения следил пальцем за читаемой строкой. Он не менял длину пауз и не менял длину пауз, независимо от наличия или отсутствия знаков препинания. Это говорит о недостаточном объеме зрительного восприятия и несформированности навыка определения границ предложения. Он не демонстрировал эмоционального отношения к читаемому. При ответе на вопросы были выявлены трудности вычленения из текста новой информации, искажения, добавления и исключения фактов. Выявленные недостатки свидетельствуют о том, что у Максима не сформированы все компоненты навыка чтения.

Таким образом, по результатам обследования можно сделать следующие выводы. У учеников экспериментальной группы наблюдается несформированность всех компонентов навыка чтения: правильности, скорости, способа, выразительности и осознанности. Наибольшее число

ошибок было отмечено на уровне звукобуквенных обозначений: по фонематическому и оптическому сходству. Встречались искажения слогов и слов со стечением согласных, пропуски и добавления звуков. Дети используют послоговое чтение, искажают слова. Читают монотонно, интонационно не выделяют фразы. Скорость чтения медленная. Присутствует общая смазанность. Громкость голоса обычная. Дети не дифференцируют длину пауз для знаков препинания. Они имеют трудности в вычленении из текста новой информации, искажают факты и не демонстрируют эмоциональное отношение к читаемому.

2.3 Логопедическая работа по формированию навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)

Коррекционную работу по формированию навыков чтения необходимо начинать с коррекции нарушений устной речи, а именно с разграничения звукобуквенных обозначений по фонематическому и оптическому сходству. Далее осуществить упрочнение звукобуквенных связей; автоматизацию слогослияния; развитие выразительности чтения и правильной постановки ударения; формирование понимания текста.

Логопедическая работа по формированию навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) строится на следующих принципах, прописанных в примерной адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи [21]:

- принцип учета типологических и индивидуальных образовательных потребностей обучающихся;
- принцип коррекционной направленности образовательного процесса;
- принцип развивающей направленности образовательного процесса, ориентирующий его на развитие личности обучающегося и

расширение его «зоны ближайшего развития» с учетом особых образовательных потребностей;

- онтогенетический принцип;
- принцип комплексного подхода;
- принцип преемственности;
- принцип целостности содержания образования;
- принцип направленности на формирование деятельности;
- принцип переноса знаний, умений, навыков и отношений, сформированных в условиях учебной ситуации, в деятельность в жизненной ситуации;
- принцип сотрудничества с семьей.

С учетом программы коррекционной работы федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи и результатов проведенного обследования выделяются следующие задачи:

- 1) развивать фонематические процессы;
- 2) формировать различение звука и буквы: буква как знак звука;
- 3) формировать осознание единства звукового состава слова и его значения;
- 4) учить определять место ударения в словах;
- 5) формировать осознанное чтение слов, словосочетаний, предложений и коротких текстов;
- 6) развивать выразительность чтения.

Далее по Ю.К. Бабанскому [5] выделены основные методы и приемы формирования навыка чтения, которые используются в организации коррекционно-педагогического процесса и определяют его содержание: словесные (рассказ, беседа), наглядные (иллюстрация, демонстрация муляжей и др.), практические (упражнения, дидактические игры,

составление таблиц и др.). Дидактический материал содержится в Приложении 2.

С целью развития фонематического восприятия подобраны следующие приемы: повторение цепочки сходных слогов и слов, определение лишнего слога в ряду, определение первого (второго) звука слога, составление слога из заданных звуков, определение правильного звучания названий картинок, которые содержат смешиваемые звуки.

Для различения звука и буквы подобраны следующие приемы: чтение слоговых таблиц разного уровня сложности; чтение слов с одинаковыми гласными; чтение форм слова; чтение однокоренных слов; составление слов из их частей.

Для автоматизации слогослияния используются слоговые таблицы. В случайном порядке логопед называет слоги и предлагает ребенку указать соответствующий слог в таблице и прочитать его. В другом приеме ребенок ищет слоги в таблице слогов, из которых состоят определенные слова, в правильной последовательности.

Обучение правильной постановки ударения необходимо проводить в следующей последовательности: чтение слов, объединенных в группы с одинаковой ритмической и слоговой структурой; чтение, дифференциация и объяснение смысла слов, различающихся только ударением (Приложение 2).

Развитие смысловой догадки проводится посредством как словесных, так и наглядных методов: понимание смысла высказывания (на слух и по наглядному материалу), деление прочитанного текста на смысловые участки и добавление начала или окончания рассказа.

Подобраны следующие приемы: «Прочитайте заголовок, скажите, о чем пойдет речь в этом рассказе», «Прочитаем первую часть текста. Как вы думаете, чем закончится рассказ?», «Закончите предложение. Вставьте по смыслу пропущенные сочетания слов».

Для развития выразительности чтения использовались словесные методы и приемы: отчетливое произнесение звуков, слогов, слов, скороговорок, четверостиший, медленное чтение учителя, когда учащиеся имеют возможность следить по книге, хоровое чтение, подражание образцу выразительного чтения, чтение по ролям. Также можно использовать прием комбинированного чтения, когда предложения в тексте выделяются для чтения хором; сопряженное чтение, когда учитель начинает читать текст вместе с учениками. Затем он замолкает, дети продолжают читать хором. Эффективен прием контроля детей за чтением одноклассников с сообщением количества и характера допущенных ошибок.

Для развития осознанности чтения подобраны следующие приемы: беседа по тексту или его части, выполнение рисунков к тексту, изготовление макетов, пересказ по серии сюжетных картин; рассказывание по цепочке, узнавание рисунка среди других на основе рассказа автора этого рисунка.

Таким образом, в коррекционной работе по формированию навыков чтения было выделено несколько направлений работы: коррекция нарушений устной речи, а именно с разграничения звукобуквенных обозначений по фонематическому и оптическому сходству, упрочнение звукобуквенных связей; автоматизация слогослияния; развитие выразительности чтения и правильной постановки ударения; формирование понимания текста.

Выводы по главе 2

Таким образом, при анализе методик была выбрана методика М. М. Безруких и О. Ю. Крещенко [8], в которой представлено четыре задания для оценки навыка чтения. В обследовании участвовали восемь учащихся с общим недоразвитием речи III уровня. Наибольшее число ошибок было

отмечено на уровне звукобуквенных обозначений: по фонематическому и оптическому сходству. Встречались искажения слогов и слов со стечением согласных, пропуски и добавления звуков, что говорит о недостаточной сформированности зрительных и фонематических процессов. Способ чтения, которого достигли учащиеся первого класса на момент проведения эксперимента, послоговой. Психологическими и речевыми причинами трудностей является недостаточный объем зрительного восприятия, а операциональными – несформированность навыка целостного восприятия читаемого. Скорость чтения у всех учеников медленная, что говорит о недостаточном объеме зрительного восприятия и несформированности антиципирующего чтения. Читают монотонно, интонационно не выделяют фразы. Присутствует общая смазанность. Громкость голоса обычная. Дети не дифференцируют длину пауз для знаков препинания. Они имеют трудности в вычленении из текста новой информации и не демонстрируют эмоциональное отношение к читаемому.

В ходе проведения эксперимента в группе наблюдалась неоднородность в успешности выполнения заданий. По мере усложнения заданий снижалась успешность их выполнения, что обусловлено увеличением объема языкового материала. Отмеченная в ходе обследования симптоматика нарушений и причины их возникновения у детей экспериментальной группы показала несформированность всех компонентов навыка чтения.

Для устранения указанных недостатков необходимо провести работу по следующим направлениям коррекционной работы: коррекция нарушений устной речи, а именно с разграничения звукобуквенных обозначений по фонематическому и оптическому сходству, упрочнение звукобуквенных связей; автоматизация слогослияния; развитие выразительности чтения и правильной постановки ударения; формирование понимания текста. Коррекционную работу необходимо начинать с коррекции нарушений устной речи, а именно с разграничения

звукобуквенных обозначений по фонематическому и оптическому сходству. Далее осуществить упрочнение звукобуквенных связей, далее производить работу по автоматизации слогослияния при помощи игр и слоговых таблиц и постепенно усложнять задания до взаимодействия со связным текстом через ряд упражнений, включая анализ заголовка и темы текста, пересказ или создание сюжетных изображений.

Для коррекции нарушений были выбраны следующие методы: словесные (рассказ, беседа), наглядные (иллюстрация, демонстрация муляжей и др.), практические (упражнения, дидактические игры, составление таблиц и др.).

Основными приемами реализации коррекционной работы стали: повторение цепочки сходных слогов и слов, составление слов из их частей, работа со слоговыми таблицами разного уровня сложности, медленное чтение учителя, хоровое чтение, чтение по ролям, беседа по тексту или его части и выполнение рисунков к тексту.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью исследования являлось теоретически и эмпирически исследовать особенности овладения чтением первоклассниками с общим недоразвитием речи III уровня.

Для реализации цели был определен ряд задач. Выполняя первую задачу исследования, которая состояла в анализе психолого-педагогической литературы, были рассмотрены вопросы сущности процесса чтения и закономерности овладения чтением. В результате проделанной работы было установлено, что чтение, как один из видов письменной речи, является более поздним и более сложным образованием, чем устная речь. Чтение - это сформировавшийся навык, который в процессе своего формирования проходит ряд этапов, качественно своеобразных ступеней.

Выполняя вторую задачу исследования, которая состояла в выявлении особенностей чтения у первоклассников с общим недоразвитием речи III уровня, были рассмотрены клинико-психолого-педагогическая характеристика и специфика овладения чтением первоклассниками с общим недоразвитием речи III уровня. Нарушение чтения у школьников с общим недоразвитием речи чаще всего связано с недоразвитием всех компонентов языка. Наибольшее число ошибок у экспериментальной группы было отмечено на уровне звукобуквенных обозначений: по фонематическому и оптическому сходству. Встречались искажения слогов и слов со стечением согласных, пропуски и добавления звуков. Дети используют послоговое чтение, искажают слова. Способ чтения, которого достигли учащиеся первого класса на момент проведения эксперимента, послоговой. Психологические и речевые причины трудностей является недостаточный объем зрительного восприятия, а операциональными – несформированность навыка целостного восприятия читаемого. Скорость чтения у всех учеников медленная, что говорит о

недостаточном объеме зрительного восприятия и несформированности антиципирующего чтения. Читают монотонно, интонационно не выделяют фразы. Присутствует общая смазанность. Громкость голоса обычная. Они имеют трудности в вычленении из текста новой информации и не демонстрируют эмоциональное отношение к читаемому.

Для выполнения третьей задачи исследования, состоявшей в определении методов и приемов логопедической работы по формированию навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня были выделены следующие направления коррекционной работы: коррекция нарушений устной речи, а именно разграничения звукобуквенных обозначений по фонематическому и оптическому сходству, упрочнение звукобуквенных связей; автоматизация слогослияния; развитие выразительности чтения и правильной постановки ударения; формирование понимания текста. Подобраны методы и приемы для коррекционной работы.

Таким образом, задачи исследования выполнены, цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алмазова, А.А. Состояние готовности детей к обучению письму и чтению: концепции и результаты исследования / А. А. Алмазова, Г. В. Бабина, М. М. Любимова, Т. А. Соловьева // Проблемы современного образования. – 2017. – №4. – С. 94-113.
2. Алтухова, Т.А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов с трудностями в обучении: Пособие для учителей нач. кл. / Т. А. Алтухова; Белгор. гос. ун-т. – Белгород: Изд-во Белгор. гос. ун-та, 1998. – 113, [2] с.
3. Архипова, Е.В. Основы методики развития речи учащихся: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 032900 – рус. яз. и лит. / Е. В. Архипова. – Москва: Вербум-М, 2004. – 190 с.
4. Ахутина, Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 320 с.
5. Бабанский, Ю.К. Педагогика: [Учеб. пособие для пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский, Т. А. Ильина, Н. А. Сорокин и др.]; Под ред. Ю. К. Бабанского. – Москва: Просвещение, 1983. – 608 с.
6. Баль, Н.Н. Обследование чтения и письма у младших школьников / Н. Н. Баль, И. А. Захарченя. – Минск: Ура-джай, 2001. – 75 с.
7. Безруких, М.М. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь / М. М. Безруких. – Москва: Эксмо, 2009. – 464 с.
8. Безруких, М.М. Материалы курса «Трудности обучения письму и чтению в начальной школе»: лекции 1–4. Учебно-методическое пособие / М. М. Безруких. – Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2009. – 84 с.
9. Гальперин, П.Я. Введение в психологию: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по гуманитарным специальностям / П. Я.

Гальперин. – 5-е изд. – Москва: Университет: Моск. психол.-соц. ин-т, 2005 (Киров: ОАО Дом печати - Вятка). – 327 с.

10. Горецкий, В. Г. О проверке навыка чтения: ответ на вопрос читателя / В. Г. Горецкий // Начальная школа. – 2001. – № 8. – С. 48-58. – (Воспитание и обучение)

11. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров. – Санкт-Петербург: изд-во КАРО, 2006 (Санкт-Петербург: Типография "Наука"), 2006. – 304 с.

12. Жукова, Н.С. и др. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: АРД ЛТД, 2005. – 320 с.

13. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – Санкт-Петербург: ИД «МиМ», 2003. – 286 с.

14. Корнев, А.Н. Методика диагностики дислексии у детей: метод. Пособие / А. Н. Корнев, О. А. Ишимова. – Санкт-Петербург: Изд-во Политехн. ун-та, 2010. – 72 с.

15. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Ростов-на-Дону: Феникс; СПб.: Союз, 2004. – 224 с.

16. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина и др.; под ред. Р. Е. Левиной. – Репр. изд. – Москва: Альянс, 2013. – 366 с.

17. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики: учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности "Психология" / А. А. Леонтьев. – 4-е изд., испр. – Москва: Academia: Смысл, 2005 (ГУП Саратов. полигр. комб.). – 287 с.

18. Львов, М.Р. Методика развития речи младших школьников / М. Р. Львов. – 3. изд., перераб. и доп. – Тула: Родничок; Москва: АСТ, 2003 (Тип. изд-ва Самар. Дом печати). – 238 с.

19. Мелентьева, Ю.П. Общая теория чтения / Ю.П. Мелентьева; Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Научный и издательский центр «Наука» РАН. – Москва: Наука, 2015. – 230 с.

20. Мелентьева, Ю.П. Чтение: явление, процесс, деятельность / Ю. П. Мелентьева. – Москва: Наука, 2010. – 181с.

21. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи [ОДОБРЕНА решением федерального учебнометодического объединения по общему образованию (протокол от 22 декабря 2015 г. № 4/15)] - 257 с.

22. Садовникова, И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. / И.Н. Садовникова. – Москва: АРКТИ, 2005. – 400 с.

23. Спирина, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Л. Ф. Спирина. – Москва, 2004. – 165 с.

24. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) / О. А. Токарева // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): учеб. пособие : в 2 т. / редакторы: Л. С. Волкова, В. И. Селиверстова.– Москва: Владос, 1997-. – Т. 2: .– 1997.– С. 456-469.

25. Федоренко, Л.П. Закономерности усвоения родной речи / Л. П. Федоренко. – Москва: Просвещение, 2004. – 211 с.

26. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов / Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – Москва: АРКТИ, 2002. – 86 с.

27. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников / Т.А. Фотекова. – Москва: АРКТИ, 2010. – 241 с.

28. Хватцев, М.Е. Книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений. В двух книгах. Книга 1 / М.Е.

Хватцев; под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. - Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 272 с.

29. Хватцев, М.Е. Логопедия. Книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений. В двух книгах. Книга 2 /М.Е. Хватцев; под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. – Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 293 с.

30. Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей / под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. – Москва: АРКТИ, 2003. – 240 с.

31. Ястребова, А.В. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. – М.: АРКТИ, 2007. – 360 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Бланк оценки сформированности навыков письма и чтения у
школьников 1-го класса

Задание 1. Распознавание букв.

Таблица А.1 – Распознавание букв печатных (строчных и заглавных)

а, о, с, з, е, д, л, м, у, и, ш, ж, х, в, р, ф П, Л, Б, В, Р, Г, М, И, Н

Таблица А.2 – Распознавание букв письменных (строчных и заглавных)

<i>о, с, е, м, л, и, ш, ц, щ, ж, х, д, у, з П, Л, М, Г, Р, Н, К</i>

Задание 2. Чтение слогов.

Таблица А.3 – Чтение слогов печатных (прямых, обратных, со стечением согласных)

се, бы, ми, ню, явн, пла, фро, вздро, быстр, скла

Таблица А.4 – Чтение слогов письменных (прямых, обратных, со стечением согласных)

<i>се, ду, ос, ти, уз, вод, пне, гни, дро, тря, шли</i>

Задание 3. Чтение слов.

Таблица А.5 – Чтение слов простого слогового состава: а) печатных; б) письменных

а) Сон, мак, пол; б) <i>мал, зуб, пот</i>

Таблица А.6 – Чтение слов сложного слогового состава: а) печатных; б) письменных

а) Полос, карнавал, забор; б) <i>дрова, тряпка, водопад</i>

Задание 4. Чтение печатного текста, ответы на вопросы.

Таблица А.7 – Чтение печатного текста

<p>Розы</p> <p>На клумбе росли красные розы. Цветы были очень красивые. Лена поливала их каждый день.</p>

Вопросы:

Где росли цветы?

Как они назывались?

Кто за ними ухаживал?

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Приемы формирования навыка чтения

1. Задание с целью развития фонематического восприятия.

1.1. Чтение или повторение за логопедом серии слогов:

за – за – са

зу – су – су

су – зу – су

за – са – за

зэ – сэ – зэ

сы – зы – зы

зо – зо – со

со – со – зо

сы – зы – сы

1.2. Выделение лишнего слога:

аза – аса – аза

озо – осо – озо

уза – уса – уза

узы – узы – усы

осу – озу – осу

ызу – ысу – ысу

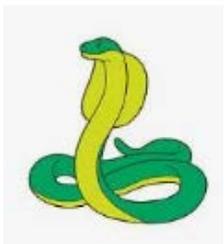
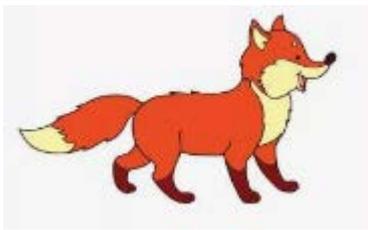
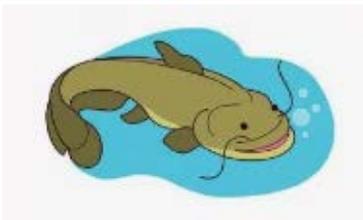
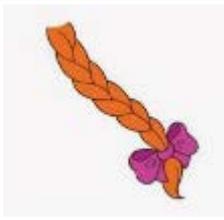
1.3. Определение первого звука в слове:

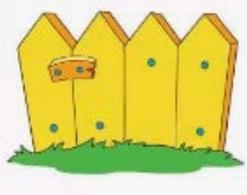
Сон, зонт, заря, самолет, сыр, зыбь, сумка, зуб, стук, звук

1.4. Составление слова из заданных звуков

с-ы-р, з-о-н-т, с-а-л-а-т, з-а-к-а-т

1.5. Определение правильного названия картинок

		
самок	змея	лиса
		
сом	коза	коса

		
зова	сабор	сонТ

2. Задания для различения звука и буквы

2.1. Чтение слоговых таблиц на определенный звук к учебнику «Азбука 1 класс» В.Г. Горецкого

АЦ	ОЦ	УЦ	ЫЦ
ИЦ	ЕЦ	ЯЦ	ЮЦ
ЦАР	ЦОР	ЦИР	ДАЦ
ЛЦИ	МЦА	НЦА	ЦТЕ
ЦЕП	ЦОК	РЦА	ЦЕН
ЦВЕТ	ЛИЦО	ЦЕНА	ЦАРЬ

2.2. Чтение слоговых таблиц на дифференциацию звуков к учебнику «Азбука 1 класс» В.Г. Горецкого.

Ж ж – Ш ш

аж	ож	уж	еж	иж	аш	ош	уш	иш
жа	жо	жу	же	жи	ша	шо	шу	ши
ажо	ожо	ужо	ежо	ижо	ашо	ошо	ушо	ишо
ажу	ожу	ужу	ежу	ижу	ашу	ошу	ушу	ишу
жак	жот	жук	жем	жир	шар	шос	шум	шив

2.3. Чтение слов по таблице А.Н. Корнева

дыня	кофе	вата	сова	вода	муха
мыло	духи	ноги	луна	дети	зубы
ваза	ноты	коза	весы	нора	лиса
река	гора	зима	косы	лето	море
репа	каша	лапа	куры	мука	папа
небо	пуля	соки	мама	сито	лама

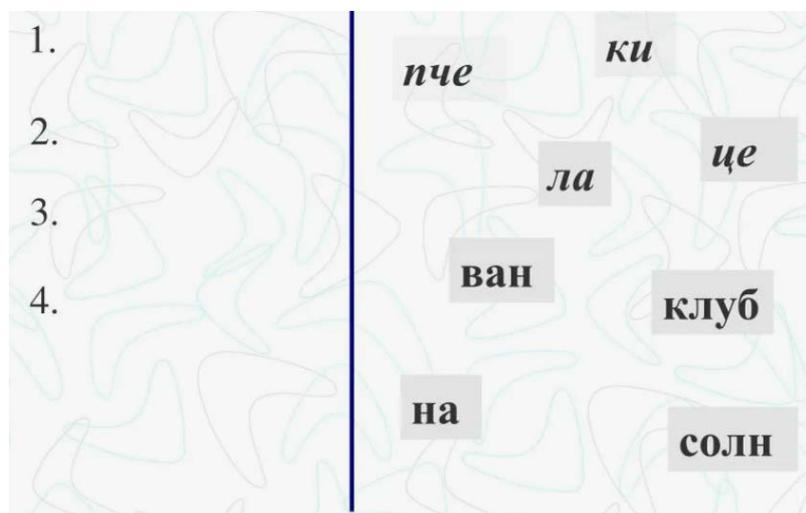
2.4. Чтение форм слова:

падеж	ед. ч.	мн. ч.	падеж	ед. ч.	мн. ч.
Им.	ва́за	ва́зы	Им.	ро́за	ро́зы
Р.	ва́зы	ва́з	Р.	ро́зы	роз
Д.	ва́зе	ва́зам	Д.	ро́зе	ро́зам
В.	ва́зу	ва́зы	В.	ро́зу	ро́зы
Тв.	ва́зой ва́зою	ва́зами	Тв.	ро́зой ро́зою	ро́зами
Пр.	ва́зе	ва́зах	Пр.	ро́зе	ро́зах

2.5. Чтение однокоренных слов:

- нос, носик, носище, носишко, носатый, переносица;
- гриб, грибок, грибной, грибник, грибница, грибочек, грибковый.

2.6. Составление слов из его частей:



3. Задания на автоматизацию слогослияния.

3.1. Поиск слогов по таблице: «Называние - поиск - прочтение» по А.Н. Корневу.

ма	ок	им		ба	со	ап	ел		ме	аш	ри	ам	ку	ле
ум	ми	го		ле	ил	са	пу		ом	су	ве	и	ок	пи
ко	ам	му		бу	ли	бе	зо		ту	ор	им	ля	ус	до
				ос	би	па	ас		ши	ук	ру	ве	ил	чу
									ха	ди	ик	ли	ир	со
									се	по	ша	ро	ми	ут

3.2. Поиск слогов в таблице слогов по А.Н. Корневу, из которых состоят определенные слова, в правильной последовательности

БА	СО	АП	ЕЛ
ЛЕ	ИЛ	СА	ПУ
БУ	ЛИ	ВЕ	ВО
ОС	БИ	ПА	АС

4. Задания для обучение правильной постановки ударения.

4.1. Чтение слов одинаковой ритмической структуры по таблицам А.Н. Корнева.

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

4.2. Чтение и объяснение слов с разной постановкой ударения



5. Задания для развития смысловой догадки.

5.1. Прочитайте заголовок, скажите, о чем пойдет речь в этом рассказе. (по Самый эффективный тренажёр по скорочтению / науч. ред. Г. Абдулова. — М. : Издательство АСТ, 2018. — 191, [1] с. : ил. — (Быстрое обучение чтению)).

Л. Н. Толстой САМЫЕ ЛУЧШИЕ ГРУШИ



5.2. Прочитаем первую часть текста. Как вы думаете, чем закончится рассказ?

Один барин послал слугу за грушами и сказал ему:

— Купи мне самых хороших.

Слуга пришёл в лавку и спросил груш. Купец подал ему, но слуга сказал:

— Нет, дай мне самых лучших.

Купец сказал:

— Отведай одну, ты увидишь, что они хороши.

— Как я узнаю, — сказал слуга, — что они все хороши, если отведаю только одну?

Он откусил понемногу от каждой груши и принёс их барину. Тогда барин прогнал его.

5.3. Закончите предложение. Вставьте по смыслу пропущенные сочетания слов.

1. Если в комнату принести кусочек льда, то ...
2. В комнате погас свет, потому что ...
3. Если зимой будет сильный мороз, то ...
4. Мальчик заболел, потому что ...
5. Девочка вымыла руки, чтобы ...
6. Недавно шел дождь, поэтому ...
7. Деревья закачаются, потому что ...
8. Я люблю сок, потому что ...

Примерные варианты правильных ответов:

1. ...он начнет таять, ... растает, ... будет лужица.
2. ... его выключили, ... свет отключили, ... перегорела лампочка.
3. ... надо будет носить теплое пальто, ... птицам будет голодно.
4. ... заразился, ... промочил ноги, ... сильно замерз.
5. ... они были чистые, ... садиться за стол обедать.
6. ... трава мокрая, ... по дорожке бежит ручей, ... на дорогах лужи.
7. ... поднялся ветер, ... началась гроза, ...задул ураган.
8. ...он мне нравится, ... он вкусный.

6. Задания для развития выразительности чтения.

6.1. Хоровое чтение. Отчетливое произнесение звуков, слогов, слов, скороговорок, четверостиший.

Луна на дереве висела,
Ей было весело висеть,
Она, как рыба, там блестела,
И было дерево как сеть!

Н.И. Глазков

6.2. Подражание образцу выразительного чтения.

И.П. Токмакова «Ручей»

Бежал ручей по камушкам,
Бежал, бежал, бежал...
Потом в глубокой лужице
Лежал, лежал, лежал...



То снова он помчался вскачь,

То будто бы уснул

Увидел речку – прыг туда

И сразу утонул!

6.3. Медленное чтение учителя. Прием комбинированного чтения.

И.П. Токмакова «К нам весна шагает...»

К нам весна шагает

Быстрыми шагами,

И сугробы тают

Под ее ногами.

Черные проталины

На полях видны.

Верно, очень теплые

Ноги у весны.



6.4. Чтение по ролям:

К. Д. Ушинский СПОР ЖИВОТНЫХ

Корова, лошадь и собака заспорили, кого хозяин больше любит.

– Конечно, меня, – говорит лошадь . – Я ему соху и борону таскаю, дрова из лесу вожу; сам он на мне в город ездит: пропал бы без меня совсем.

– Нет, хозяин любит больше меня, – говорит корова. – Я всю его семью молоком кормлю.

– Нет, меня, – ворчит собака, – я его добро стерегу.

Подслушал хозяин этот спор и говорит:

– Перестаньте спорить попустому: все вы мне нужны, и каждый хорош на своём месте.

7. Задания для развития осознанности чтения

7.1. Беседа по тексту: Какие животные спорили, кто нужнее? Какие обязанности у каждого животного? Что ответил человек?

К. Д. Ушинский СПОР ЖИВОТНЫХ

Корова, лошадь и собака заспорили, кого хозяин больше любит.

– Конечно, меня, – говорит лошадь . – Я ему соху и борону таскаю, дрова из лесу вожу; сам он на мне в город ездит: пропал бы без меня совсем.

– Нет, хозяин любит больше меня, – говорит корова. – Я всю его семью молоком кормлю.

– Нет, меня, – ворчит собака, – я его добро стерегу.

Подслушал хозяин этот спор и говорит:

– Перестаньте спорить попустому: все вы мне нужны, и каждый хорош на своём месте.

7.2. Пересказ по серии сюжетных картинок

