



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) на уроках
лингвистического цикла**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) «Логопедия»**

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

67,73 % авторского текста

Работа реком к защите:

рекомендована/не рекомендована

«19» 12 2023 г.

Зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик
к.п.н., доцент Л. А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-406-101-3-2

Могильникова Анастасия Александровна

Научный руководитель:

Зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

к.п.н., доцент

Светлана Геннадьевна Щербак

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)	6
1.1 Овладение навыками чтения в младшем школьном возрасте	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)	11
1.4 Роль уроков лингвистического цикла в формировании навыков чтения в младшем школьном возрасте.....	24
Выводы по первой главе	30
ГЛАВА 2. КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ) НА УРОКАХ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЦИКЛА	32
2.1 Методика обследования сформированности навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.....	32
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	36
2.3 Содержание логопедической работы по формированию навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) на уроках лингвистического цикла.....	43
Выводы по второй главе	54
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	56
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	59
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	64
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	65
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	66
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	68
ПРИЛОЖЕНИЕ 5	69

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Одной из главных задач начальной школы является формирование полноценного навыка чтения. Чтение, как базовый навык обеспечивает ребенку успешность в обучении. Между тем в каждом классе общеобразовательной школы есть дети, у которых возникают проблемы при формировании навыка чтения.

Полноценный навык чтения, являясь одним из видов письменной речи, образуется на базе устной речи, и поэтому иерархически связан с устной речью и представляется собой более высокий уровень речевого развития. Чтение – это сложный психофизиологический процесс, основой для которого является зрелость ряда психических функций. В процессе чтения выделяют техническую и смысловую сторону.

В современной литературе нарушения чтения именуется термином дислексия. Впервые такую проблему в конце XIX-начале XX веков стали изучать ученые А. Куссмауль, В. Морган, О. Беркан, Л. Гинельвунд, Ф. Варбург, П. Рашбург и другие. Среди отечественных авторов, посвятивших свои работы вопросам изучения нарушения чтения у детей, следует отметить имена Т. В. Ахутиной, А. Л. Сиротюк, Р. А. Ткачева, Т. Б. Филичевой, О. Е. Грибовой, Г. В. Чиркиной, С. С. Мухина, А. В. Ястребовой, А. Г. Иншаковой, М. Е. Хватцева, Г. А. Каше, Р. Е. Левиной, А. Р. Лурии, А. Н. Корнева, М. Н. Русецкой, Р. И. Лалаевой, Н. Н. Садовниковой.

Важно подчеркнуть, что анализ современной ситуации, которая сложилась сейчас в системе воспитания и обучения, показал, что число детей, у которых есть проблемы и нарушения речевого развития, постоянно продолжает расти. Такие школьники образуют ведущую группу риска по школьной неуспеваемости, что ярко заметно в процессе овладения письмом и чтением.

Проблема нарушений чтения у школьников – одна из самых актуальных. Воеводина Е. С. считает, что расстройства в данной области оказывают отрицательное влияние на весь процесс обучения; препятствуют освоению общеобразовательной программы не только по русскому языку и чтению, но и по другим предметам; на школьную адаптацию детей; на формирование личности и характер всего психического развития ребенка.

Современные исследователи Р. И. Лалаева, Н. И. Трубникова, Т. В. Ахутина, и другие рассматривают нарушения чтения как следствие нарушения устной речи. Среди детей с речевой патологией дети с ОНР составляют самую многочисленную группу – около 40%. В структуре дефекта у детей с общим недоразвитием речи (Далее ОНР) отмечаются недоразвитие фонематической и лексико-грамматической стороны речи. Глубокие недостатки в развитии устной речи приводят к нарушению чтения – дислексии. А. Н. Корнев указывает на то, что в логопедии профилактика нарушений чтения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является одним из актуальных направлений коррекционной работы в системе специального дошкольного образования.

Объект исследования: процесс овладения навыком чтения детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования: методы и приёмы логопедической работы по формированию чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать включение методов и приемов логопедической работы по формированию навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи в содержание уроков лингвистического цикла.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

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

3. Составить комплекс методов и приёмов по формированию нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) и внедрить их включение в содержание уроков лингвистического цикла.

Экспериментальная работа по изучению и коррекции нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня проводилась на базе МАОУ ОЦ №5 г. Челябинска. В ней принимали участие 10 детей ОНР (III уровень).

Структура работы: дипломная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованной литературы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

1.1 Овладение навыками чтения в младшем школьном возрасте

Речь – высшая психическая функция, которая организует все остальные психические функции, влияет на общее развитие обучающегося. Речь – это многокомпонентное понятие, включающее фонетическую, фонематическую, лексико-грамматическую сторону речи. Достаточное овладение ребенком всех речевых компонентов необходимо для процесса обучения, формирования навыков письменной речи [12].

Акт чтения – сложный психофизический процесс, реализация которого происходит в результате взаимодействия мыслительной деятельности и зрительного анализатора. При чтении мозг придает определенные значения входящим изображениям, включая их в контекст воспринимаемой информации и определяет связи между символами слов и их значениями. На сколько будет понята читаемая информация зависит от уровня развития человека [6].

Чтение – это сформировавшееся действие, навык. Формирование навыка чтения происходит поэтапно, последовательно. Только освоив действия первого этапа, ребенок переходит к следующему этапу, поэтому и качество последующего этапа зависит от уровня развития предыдущего этапа. По мнению Т. В. Ахутиной, предыдущий этап накапливает необходимые свойства, которые обеспечивают переход к более высокой стадии развития.

По определению Лурия А. Р., чтение – одна из сложных и важных форм речевой деятельности человека, которая выполняет психологические и социальные функции. Чтение – это целенаправленная деятельность, одна из высочайших умственных функций, оказывает огромное влияние на

личность человека, так как имеет возможность усиливать сознание, формировать мировоззрение, руководить поведением.

Чтение – сложный психофизиологический процесс, в котором задействованы ряд анализаторов: зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. В основе этого процесса, по словам Б. Г. Ананьева, лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем».

Современное представление о чтении базируется на исследованиях А. Р. Лурии, Т. А. Алтуховой, Б. Г. Ананьева, Л. С. Цветковой, А. Н. Корнева, которые отмечают, что в процессе чтения условно выделяется две взаимосвязанных стороны: техническая и смысловая. К технической стороне чтения относятся такие характеристики, как правильность и беглость. К смысловой стороне чтения относится сознательность, выразительность.

Правильность определяется как плавное чтение без искажений, влияющих на смысл читаемого [29].

Беглость – это скорость чтения. Скорость измеряется количеством печатных знаков прочитанных за одну минуту.

Сознательность – понимание содержания прочитанного, осмысление художественных средств, использованных в прочитанном, осознание собственного отношения к прочитанному.

Выразительность – умение пользоваться выразительными средствами: интонацией, логическим ударением, паузой для передачи слушателям главной мысли произведения и своего собственного отношения к нему.

Все вышеперечисленные качества взаимообусловлены и взаимосвязаны между собой. Без правильного прочтения невозможно понять отдельные единицы текста, в итоге теряется понимание связи между единицами текста, а без этого не произойдет понимания идеи

произведения. В свою очередь, осознание общего смысла произведения способствует правильному чтению отдельных элементов, а правильное чтение и понимание становятся основой для выразительного чтения.

Изучение процесса овладения чтением занимались такие ученые, как А. Н. Корнев, Д. Б. Эльконин, Р. М. Львов, М. И. Горецкий, Н. А. Никашина и другие. Ученые по-разному подходят к объяснению механизма чтения.

А. Н. Корнев считает, что чтение начинается со зрительного восприятия, с узнавания и различения букв. Читающий соотносит букву со звуком, и воспроизводит образ слова, то есть прочитывает его, затем соотносит звуковую форму со значением и понимает читаемое.

Т. Г. Егоров выделяет следующие четыре ступени овладения элементами чтения:

1. овладение звуко-буквенными обозначениями;
2. послоговое чтение;
3. становление синтетических приемов чтения;
4. синтетическое чтение.

Каждая ступень осваивается последовательно и характеризуется качественными особенностями, своеобразием, определенной психологической структурой, своими трудностями, задачами и приемами овладения.

Процесс овладения звуко-буквенными обозначениями начинается с предварительным знакомством со звуковой стороной речи, с различения звуков, с умения их выделять на фоне слова. Сначала ребенок должен осознать звуковую действительность, а затем узнать, что буква – это символ речевого звука.

Познакомившись с буквами, ребенок начинает читать слоги и слова с данной буквой. Т. Г. Егоров, анализируя особенности формирования умения сливать звуки, отмечал, что ребенок должен перейти от

изолированного обобщенного звучания к тому звучанию, которое звук приобретает в потоке речи, так как звуки оказывают влияние друг на друга, и звук по-разному звучит изолированно и в потоке речи. «Основная трудность слияния звуков заключается в необходимости преодолевать типовое звучание отдельно взятых звуков при сочетании их в слоги и воплотить перевод типового звучания в звуки живой речи».

Для этого требуется более высокий уровень развития фонематического восприятия – фонематический анализ, который подразумевает четкое представление детей о звуковом составе слога, слова.

По мнению Т. Г. Егорова, при переходе ребенка на слоговое чтение, происходит быстрое и легкое узнавание букв, и поэтому ребенок без затруднений сливает звуки, образуя слоги. Слоги и соответствующие звуковые комплексы соотносятся быстро и без затруднений. Единицей чтения, таким образом, служит слог, и традиционно в отечественной школе сначала формируется послоговое чтение, когда ребенок прочитывает отдельно слоги, затем синтезирует их в слово. На ступени послогового чтения дети испытывают трудности слияния слогов, объединения их в одно слово. Особенно при чтении длинных и сложных по звуко-слоговой структуре слов. При переходе к чтению предложений послоговое чтение становится непродуктивным, так как ребенок затрудняется в установлении связи между словами в предложении.

М. Е. Хватцев назвал такое чтение аналитическим, и отметил необходимость перехода к синтетическому чтению, когда читающий воспринимает слово целостно. При переходе к синтетическому чтению ребенок овладевает сначала приемами синтетического чтения, он начинает читать несложные и знакомые слова слитно, только слова малознакомые и со сложной звуко-слоговой структурой читает еще по слогам. На этой стадии начинает играть большую роль смысловая догадка, которая

приводит не всегда к верному пониманию и замене слова другим, как правило, родственным словом, а также к искажению окончаний. Такое чтение называется угадывающим, в результате которого наблюдается большое количество ошибок и происходит расхождение прочитанного и написанного. Из-за ошибок угадывания читающему приходится возвращаться к ранее прочитанному, так как он искажает смысл и не может понять его. Постепенно, с возрастанием технической стороны чтения, ребенок начинает синтезировать не отдельные слова, а слова в предложении.

Д. Б. Эльконин в своих исследованиях подтверждает, что на ступени овладения приемами синтетического чтения, с развитием технической стороны чтения, ребенок начинает читать словами и группами слов. Главная цель чтения – это осмысление прочитанного, поэтому читающий постепенно переходит от осмысления и синтеза слов в предложении, к более глобальному осмыслению и синтезу фраз в тексте. Постепенно процессы осмысливания начинают преобладать над процессами восприятия.

Таким образом, для формирования понимания прочитанного необходимо, чтобы ребенок знал значение каждого слова и понимал грамматические связи между словами в предложении.

Эльконин отмечает, что успешное и быстрое овладение навыками чтения вполне вероятно только при достаточной сформированности следующих функций:

Первоначальное обучение чтению и должно состоять прежде всего в формировании такой ориентации. На ее основе должно возникать чтение.

В соответствии с этой основной задачей система обучения состоит из трех взаимосвязанных этапов:

1. первый этап (подготовительный) – формирование фонемного анализа слов и общей ориентировки в фонемной системе языка;

2. второй этап – освоение системы гласных фонем, их обозначения буквами и формирование ориентации на гласные буквы и фонемы;

3. третий этап – освоение системы согласных фонем, их обозначения буквами и формирование основного механизма чтения.

Таким образом, анализ литературы, посвященной проблеме чтения, его формированию и нарушениям позволяет говорить о том, что чтение – это сложный навык, для успешного овладения которого необходимо выполнение целого ряда условий. К важным условиям формирования чтения относятся: достаточный уровень развития устной речи (звукопроизношения, фонематики, лексики, грамматики); сохранность достаточная сформированность невербальных функций (оптико-пространственных представлений, зрительного восприятия и памяти).

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Общее недоразвитие речи впервые, как речевое нарушение, было выделено Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР, в который входили такие ученые, как Г. А. Каше, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова.

Согласно современным научным представлениям 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 стороне речи. Общее недоразвитие речи приводит к замедленному, неравномерному процессу усвоения языковой системы родного языка. У всех детей с общим недоразвитием фонематического слуха, выраженное отставание в формировании словарного запаса и грамматического строя.

Ключевыми моментами в определении ОНР является то, что у детей нарушены все стороны речевого развития, это системное недоразвитие речи.

В большинстве случаев исследователи Е. М. Мастюкова, Р. И. Лалаева, Л. Ф. Спирова, Л. М. Чудинова сходятся во мнении, что механизмом общего недоразвития речи может являться моторная, сенсорная, сенсомоторная алалия, детская афазия, дизартрия. ОНР также может быть выявлено у детей с ринолалией. Типичным для всех детей с ОНР является позднее появление речи, ограниченность активного словарного запаса, наличие большого количества аграмматизмов, нарушение звукопроизношения и недостаточность развития фонематического слуха, нарушение слоговой структуры слова. Характерным для детей с ОНР является приближенность пассивного словаря к норме, что обеспечивает достаточное понимание речи детьми.

Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева указывают, что группа детей с ОНР достаточно полиморфна и отличается многообразием форм. Схематично они разделили детей с ОНР на три группы (таблица 1).

Таблица 1 – Клиническая характеристика детей с ОНР (Е. М. Мастюкова)

Группы	Характерные особенности
Первая группа (неосложненный вариант ОНР)	Нарушений нервно-психической деятельности не выявляется. Нет отягощения в анамнезе. Выявляются отдельные черты эмоционально-волевой незрелости. Отсутствие парезов и параличей.
Вторая группа (осложненный вариант ОНР)	Неврологические и психопатологические синдромы: синдром повышенного внутричерепного давления, церебрастенический синдром, синдромы двигательных расстройств.
Третья группа (тяжелое речевое недоразвитие, моторная алалия)	Недостаточность моторного звена речевой системы. Достаточные артикуляторные возможности, произнесение звуков изолированно, произнесение слогов. Невозможность произнесения слов. Несформированность слоговой структуры слов. Низкая речевая активность.

Таким образом, исследования показывают клиническое разнообразие детей с общим недоразвитием речи: от неосложненных форм к более сложным, с невропатологическими отягощениями.

Р. Е. Левина выделила три уровня общего недоразвития речи и описала их. Третий уровень в ее градации является самым благополучным, характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Для речи детей с третьим уровнем речевого развития характерны следующие особенности:

- недифференцированное произношение звуков, недоразвитие фонематических процессов, которое проявляется в неумении выделить первый и последний звук в слове, невозможности найти картинку на данный звук, затруднениями в определении местоположения звука в слове;
- нарушения звукопроизношения, которые проявляются в дефектах сложных по артикуляции звуков, чаще соноров и шипящих;
- преобладание в речи простых грамматических форм;
- нарушение слоговой структуры в трудных словах;
- ограниченность словарного запаса в пределах обихода, неточное понимание и употребление обобщающих понятий, тенденция к лексическим заменам;
- наличие аграмматизмов, сложности в употреблении предлогов, нарушения согласования и управления;
- недостаточное развитие связной речи, преимущественное использование простых предложений, нарушение структуры предложений, нарушение логики и связности при рассказывании.

Таким образом, общее недоразвитие речи (III уровень) речевого развития в градации Р. Е. Левиной – это самое легкое нарушение. Исследователи, описывающие состояние речи у детей с ОНР (III уровень) речевого развития отмечают недоразвитие всех сторон речи, но особенно

грубо нарушается грамматическая сторона речи, которая характеризуется выраженным нарушением согласования и управления, а также не развита связная речь.

Л. С. Выготский в своих исследованиях говорил о том, что высшие психические функции имеют системное строение. Поскольку все психические функции опосредованы речью, при речевом недоразвитии страдают и остальные стороны психического развития ребенка. Общее недоразвитие речи негативно сказывается на общем развитии ребенка, не позволяя ему полноценно общаться и играть с ровесниками, затрудняет познание окружающего мира, отягощает эмоционально-психическое состояние ребенка. В структуре речевого дефекта с общим недоразвитием речи Л. С. Выготский, Р. Е. Левина выделили вторичные дефекты.

Г. В. Чиркина придавал решающее значение процессу восприятия для развития речи, между тем эта первая ступень познания формируется у ребенка с ОНР с особенностями. Зрительное восприятие характеризуется нарушением узнавания предметов в условиях наложения и зашумленности; недостаточной сформированностью целостности образа предмета; трудностями в классификации по форме, цвету, величине. Пространственное восприятие характеризуется трудностями в различении левой и правой стороны, нарушением ориентировки в схеме тела, нарушением ориентировки на листе бумаги. Слуховое восприятие у детей с ОНР также развито недостаточно, дети затрудняются в распознавании неречевых звуков. Особенности развития слухового восприятия приводят к сложностям в формировании фонематического слуха. При обследовании тактильного восприятия дети с ОНР делают больше ошибок, чем нормотипичные дети, распознавая предметы.

Особенностям мышления детей с ОНР посвящены работы Г. В. Чиркиной, А. В. Ястребовой, Т. П. Бессоновой, Ю. Ф. Гаркуши. Авторы указывают, что становление мышления у данной категории детей

происходит в более поздние сроки и имеет ряд особенностей. Мышление характеризуется ограниченностью познавательной деятельности, связанной с недостаточностью знаний. Наглядно-действенное мышление приближено к норме. Тесная взаимосвязь процессов речи и мышления обуславливает более низкий уровень развития словесно-логического мышления по сравнению с нормотипичными сверстниками. У детей с ОНР (III уровень) речевого развития отмечаются проблемы в формировании отдельных мыслительных операций анализа и синтеза, сравнения и обобщения. Вызывают трудности задания, связанные с необходимостью классифицировать предметы, обобщить явления и признаки. Мышление носит негибкий характер, дети с трудом переносят усвоенные способы мышления в другую ситуацию. Сложности понимания возникают при сложных лексико-грамматических конструкциях, установлении причинно-следственных закономерностей. Часто суждения и умозаключения детей с ОНР (III уровень) речевого развития носят бедный, отрывочный, логически несвязный характер. Дети могут отнести к категории «мебель» настольную лампу и телевизор, поскольку они находятся в комнате. Возникают трудности в решении элементарных математических задач, разгадывании несложных загадок, определении причины и следствия. У детей с ОНР отмечается недостаточный объем сведений об окружающем, о свойствах и функциях предметов.

Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова отмечают недостаточную устойчивость и объем внимания, ограниченные возможности его распределения, невозможность длительной активной концентрации, быстрая и легкая отвлекаемость. Особые трудности вызывает планирование действий, в процессе которого дети соскальзывают с пунктов и с трудом сосредотачивают внимание на анализе условий, поиске различных способов и средств в решении задач. Все эти недостатки внимания обуславливают тенденцию к снижению темпа деятельности в

процессе работы, истощении и отказе от выполнения задания. Ошибки внимания, которые допускают дети, не замечаются ими и поэтому не устраняются. При выполнении заданий, детям с ОНР требуется неоднократное повторение инструкций, что связано как с особенностями внимания, так и с особенностями памяти.

Проблемой развития памяти у детей с ОНР (III уровень) речевого развития занимались такие отечественные ученые, как Л. П. Баданина, В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. В своих исследованиях они указывают на то, что память также характеризуется рядом особенностей. Особенности проявляются в запоминании, сохранении и воспроизведении информации. Дети часто забывают сложные конструкции (трех-, четырехступенчатые), опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных либо усложненных заданий, заключающихся в постепенном увеличении количества информативных признаков. Это говорит о том, что удержание в памяти следов и связей недостаточно развиты. Дети, как правило, не прибегают к речевому общению с целью уточнения инструкции. Уровень развития памяти зависит от ее модальности. Зрительная память может быть достаточно хорошо развита, хотя по сравнению с нормотипичными детьми, объем запоминания у детей с общим недоразвитием речи меньше. Относительно сохранна и смысловая, логическая память. Больше всего страдает вербальная память и продуктивность запоминания вербального материала. Для детей с ОНР также характерна низкая активность припоминания, то есть преобладает кратковременная память.

Недостатки речевого развития и снижение познавательной деятельности оказывают действие и на особенности коммуникации.

Проблемы в общении приводят к недостаточно сформированной эмоционально-волевой сфере старших дошкольников с ОНР (III уровень) речевого развития. Речевая неполноценность отстраняет ребенка от

детского коллектива, этот факт с возрастом действует все более травмирующе на его психику и характеризуется несформированностью форм коммуникации, незаинтересованностью в контакте, неумением ориентироваться в ситуации общения, негативизмом. Низкая работоспособность коррелирует с выраженностью стрессовых реакций и доминированием отрицательных эмоций.

Многие отечественные ученые, такие как Р. Е. Левина, Л. Н. Ефиренкова, Т. А. Ткачёва в своих исследованиях говорят о присутствии расстройств общей, мелкой, артикуляционной моторики в структуре общего недоразвития речи. Общая моторика детей характеризуется плохой координацией, неловкостью, медлительностью или, наоборот, резкими движениями. Все эти недостатки общей моторики препятствуют освоению навыков самообслуживания и других важных умений. Дети затрудняются точно повторить двигательные задания, в которых соединены несколько действий, они могут исказить или пропускать порядок действий.

Общее недоразвитие речи приводит к нарушению в эмоционально-волевой сфере, а также в нарушении произвольного поведения. Отсутствие произвольности мешает детям контролировать свое поведение, они могут вести себя импульсивно, расторможенно или заторможено, не воспринимать адекватно инструкции взрослых.

Расстройства речевого развития влекут за собой дефекты эмоционально-волевой и мотивационной сфер, а также нарушения произвольности поведения. Недостаточность развития произвольности проявляется в психофизической расторможенности, реже в заторможенности и отсутствии устойчивого интереса к заданию.

Вторичные нарушения психических процессов носят вариативный характер, и нарушения высших психических функций отмечаются в разной степени. Поэтому, как указывала Е. М. Мастюкова, дети с ОНР – это очень

полиморфная группа, познавательная сфера у которых нарушена неоднородно. Поэтому при определении содержания коррекционно-развивающей работы необходимо учитывать вариативность вторичных нарушений.

Таким образом, ОНР представляет собой сложные речевые расстройства, при которых у детей с нормальным слухом и первично сохранном интеллекте нарушено формирование всех компонентов речевой системы. Недостатки речевого развития обуславливают специфичность развития всех психической сферы детей. Для детей с ОНР характерны недостаточность развития восприятия, неустойчивость внимания, трудности в запоминании вербального материала, недостаточная сформированность операций сравнения, обобщения, классификации. У значительной части детей с ОНР отмечаются нарушения в эмоционально-волевой сфере (вялость, инертность, эмоциональная возбудимость), снижение речевой активности и другие. В связи с этим, у детей с ОНР (III уровень) речевого развития при первично сохранном интеллекте имеют место выраженные трудности обучения, своеобразное отставание психического развития [2].

1.3 Особенности овладения навыками чтения детьми младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Среди неуспевающих школьников младших классов значительную часть составляют обучающиеся с различными отклонениями в развитии речи, в том числе и с общим недоразвитием речи.

Обучение чтению – это одна из важнейших задач начальной школы. Перед ребенком стоит сложная интеллектуальная задача, сущность которой состоит в декодировании графических символов и переводе их в вербальные символы, имеющих смысл. Процесс освоения чтения длительный, поэтапный, у каждого ребенка свои сроки, но

исследователями установлено, что у детей с нарушениями речи этот процесс существенно замедляется и проявляет качественное своеобразие.

Традиционно в отечественной логопедии нарушения чтения рассматриваются во взаимосвязи с нарушениями устной речи. В параграфе 1.2 было определено, что при общем недоразвитии речи нарушаются все компоненты речевой системы – фонетический, фонематический, лексический, грамматический.

В отечественной логопедии существует несколько классификаций дислексии, но наиболее общепринятой является классификация Р. И. Лалаевой, которая основана на механизме нарушения психической функции. Различают следующие формы дислексий: фонематическая, семантическая, аграмматическая, мнестическая, оптическая.

1. Фонематическая дислексия. Механизмом нарушения при данной форме является несформированность фонематических процессов: восприятия, анализа, синтеза. У детей недостаточно сформирована дифференциация звуков по артикуляционно-акустическим признакам, поэтому они начинают при чтении путать буквы сходных звуков. Такие дети склонны читать по буквам, у них долго не формируется послоговое чтение, к тому же у них наблюдается нарушение звуко-слоговой структуры слова, что в чтении выражается в виде вставок, пропусков, контаминаций, перестановок букв.

2. Семантическая дислексия. В устной речи у детей при данной форме не сформированы процессы звуко-слогового синтеза, у детей не развита связная речь, не сформированы представления о синтаксических связях в предложении. При этой форме дети читают механически, они показывают высокую скорость чтения, но не могут ответить на вопросы по тексту, то есть нарушена смысловая сторона чтения.

3. Аграмматическая дислексия. Данная форма дислексии обусловлена нарушением формирования грамматического строя. Дети не

владеют навыками словообразования и словоизменения, в речи присутствует много аграмматизмов; в соответствии с аграмматизмами устной речи, дети делают такие же ошибки в процессе чтения.

4. Мнестическая дислексия. Механизмом данной формы является нарушение памяти, из-за которого дети не могут запомнить буквы и соотнести их с соответствующим звуком.

5. Оптическая дислексия. Оптическая дислексия связана с нарушениями зрительно-пространственных представлений. Дети смешивают буквы, похожие по начертанию, и при чтении произносят неправильный звук, что приводит либо к искажению смысла, либо к отсутствию смысла в прочитанном.

Таким образом, исходя из классификации Р. И. Лалаевой, можно сделать вывод, что все виды нарушения чтения обусловлены недоразвитием устной речи (звукопроизношения, фонематических процессов, лексико-грамматической стороны речи) либо несформированностью некоторых психических процессов (памяти, зрительного восприятия).

Помимо того, что у детей с ОНР нарушены все компоненты речевой деятельности, для их психического состояния не всегда подходят существующие методики обучению чтению. Традиционно, в отечественной педагогике, преобладают методики, основанные на аналитико-синтетическом методе обучения. А для этих методов необходимы следующие умения:

- овладение навыками звукового анализа и синтеза, четкое представление о звуковой структуре слова;
- сформированность дифференциации звуков, сходных по артикуляционно-акустическим признакам;
- умение выделять из речевого потока слова, предложения;
- знание букв и умение соотносить их со звуком;

- навык слияния звуков;
- умение устанавливать смысловые связи в предложениях [36].

В силу речевого нарушения, дети с ОНР не могут успешно овладеть данными навыками. Например, такие понятия, как «гласные», «согласные», «слог» носят абстрактный характер, и требуют развития понятийного мышления, которое у детей данной категории развито недостаточно; дефицитарность зрительного восприятия и пространственных ориентировок приводит к отсутствию прочной связи между звуком и буквой; нарушение сукцессивных функций приводит к нарушению последовательности звуков в слове.

Таким образом, особенности развития устной речи у детей с ОНР обуславливают недостаточность формирования психологических механизмов чтения, которые служат базисом для формирования данного навыка. Поэтому дети с ОНР находятся в сложных условиях, при которых овладение навыком чтения происходит сложно и растянуто по времени. Дети долго не могут запомнить буквы, путают их, долго думают при соотнесении звука и буквы, нарушают звуко-слоговую структуру слова, поэтому их чтение долго остается побуквенным, а значит, своевременно не формируется как техническая сторона чтения, так и смысловая.

Т. А. Алтухова, М. З. Кудрявцева, Б. Г. Ананьев, Р. И. Лалаева, Г.А. Каше, А. Н. Корнев, О. Б. Иншакова выделяют следующие особенности нарушений чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи:

- побуквенное, угадывающее чтение. Из-за побуквенного и угадывающего чтения дети совершают ошибки и читают не то, что написано. Они могут произносить бессмысленный набор звуков, из-за чего теряется значение слова («куника» - «клубника»). Также дети могут читать по догадке, не дочитав слово, заканчивая его однокоренным или схожим по звучанию.

– замена звуков в словах. Данные ошибки связаны с нарушениями звукопроизношения, например, дети заменяют звонкие на глухие звуки, так как в речи присутствует оглушение звуков.

– замена графически сходных букв. При нарушении зрительного восприятия, а также снижения зрительной памяти дети могут путать схожие буквы или просто плохо их запоминать.

– замедленный темп чтения. Дети с ОНР могут долго находиться на стадии побуквенного чтения: называя каждую букву отдельно, многократно повторяя их. Это приводит, во-первых, к медленности чтения, во-вторых, к непониманию прочитанного. Так как прочитав по буквам, ребенок еще может составить слово из трех-четырех букв, но, когда количество букв растет (5-7 букв), синтезировать слово из звуков становится невозможным.

– неконтекстное восприятие фразы. Данная особенность связана с недостаточным уровнем сформированности лексико-грамматической стороны речи. Прочитав слова в предложении, ребенок не учитывает грамматические характеристики слов, поэтому может не понимать или искажать смысл прочитанной фразы.

– отрывистое чтение с паузами между словами. Ребенок читает предложение и делает между каждым словом паузу, в результате чего стирается смысл читаемого.

– замена суффиксов, окончаний, приставок. У детей с ОНР не сформированы морфологические обобщения, поэтому они действуют по догадке, искажая суть текста. Дети с ОНР испытывают трудности в усвоении значений слов, образованных с помощью приставок и суффиксов, в результате чего не понимают сложных предложений.

– непонимание прочитанного из-за недостаточного словарного запаса. Зная значение слова, они могут не воспринимать его в контексте. Недостаточное понимание семантики слов приводит к отрывистому

чтению. Младшим школьникам с ОНР недоступны метафоры, сравнения, идиоматические выражения.

– отсутствие выразительности читаемого. У детей с ОНР отсутствует эмоциональное отношение к читаемому, недостаточная внятность и громкость, несоблюдение логического ударения, отсутствие учета знаков препинания. Е. А. Блинова указывает на то, что дети делают ошибки в подборе тембра для озвучивания речи героев произведений. Дети испытывают трудности в интонационном оформлении восклицательных, вопросительных и даже повествовательных предложений. По просьбе повторить предложение с нужной интонацией, не справляются с заданием.

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи (III уровень) проявляются следующие группы ошибок:

- 1) Побуквенное чтение;
- 2) Непонимание читаемого;
- 3) Замены и смещения звуков, близких по артикуляционно-акустическим признакам;
- 4) Замены букв, с похожим графическим изображением;
- 5) Искажение звуко-слоговой структуры слова: пропуски, контаминации, вставки;
- 6) Наличие аграмматизмов при чтении;
- 7) Смысловая догадка;
- 8) Отсутствие выразительности чтения.

Большинство ошибок связано с технической стороной чтения. Несформированность технической стороны чтения мешает формироваться смысловой стороне чтения.

Таким образом, основными причинами трудностей овладения навыком чтения у детей с общим недоразвитием речи является недоразвитие всех сторон устной речи, которое препятствует формированию прочных звуко-буквенных связей, развитию смысловой

догадки. Нарушения чтения оказывают негативное влияние на весь процесс обучения. Своевременное выявление перечисленных нарушений, квалифицированное определение их причин в каждом индивидуальном случае необходимо для построения эффективной коррекционной работы.

1.4 Роль уроков лингвистического цикла в формировании навыков чтения в младшем школьном возрасте

Д. Б. Эльконин полагает, что «чтение на начальном этапе формирования есть действие по воссозданию звуковой формы слова на основе его графической (буквенной) модели» [38]. Н. И. Жинкин считал, что на буквенном этапе обучения необходимо учитывать позиционный принцип русской графики, означающий, что при чтении учитывается позиция буквы в слове по отношению к соседней букве. Можно сделать вывод, что важно формировать у ребенка механизм опережающей ориентации на букву гласного при чтении открытого слога (или слога – слияния). Для этого необходимо:

1. На буквенном этапе в первую очередь вводить буквы гласных.
2. Формировать у детей точное различие гласных и согласных звуков.
3. Отработать чтение слогов – слияний с ориентацией на букву гласного (побуквенное чтение недопустимо).

Учителя, которые работают с младшими школьниками, знают, как трудно научить детей технике чтения, но еще сложнее воспитать интерес к чтению. Ведь уметь складывать из букв слова и освоить технику чтения еще никак не означает, что человек стал хорошим быть, полноценным читателем. Истинное чтение – это чтение, которое, по словам М. Цветаевой, «есть соучастие в творчестве» [28]. Нужно развивать интеллект, эмоциональную чуткость, эстетические потребности и

способности. Процесс нужно осуществить так, чтобы чтение способствовало развитию личности.

На сегодняшний день чтение рассматривается как одна из высших интеллектуальных функций, как целенаправленная деятельность, которая может изменить взгляды, усиливать понимание, воссоздавать опыт, влиять на поведение, усовершенствовать личность. Дети должны уметь составлять слова из букв разрезной азбуки или написать их, когда учитель даст задание на основе фонемного анализа слов. Но написание слов под диктовку не приведет к чтению. Главным действием, по принципу которого совершается воссоздание звуковой формы слова при упреждающей ориентации на гласную букву и фонему, является преобразование слов путем изменения гласных, именно изменение гласных букв приводит к такому роду ориентации. Анализ процесса чтения позволил узнать основной механизм, при помощи которого воссоздается звуковой образ слова по его графической (буквенной) модели. Основным компонентом данного механизма является упреждающая ориентация, которая состоит из двух звеньев:

1. ориентации на гласную букву, определения твердости или мягкости предшествующей согласной фонемы;
2. ориентации на гласную фонему, определяющей позиционный вариант предшествующей согласной фонемы.

Первоначальное обучение чтению и должно строиться, в первую очередь, в формировании такой ориентации, на основе этой ориентации и должно возникать чтение.

В соответствии с этой основной задачей система обучения состоит из трех взаимосвязанных этапов:

1. первый этап (подготовительный) – формирование фонемного анализа слов и общей ориентировки в фонемной системе языка;

2. второй этап – освоение системы гласных фонем, их обозначения буквами и формирование ориентации на гласные буквы и фонемы;

3. третий этап – освоение системы согласных фонем, их обозначения буквами и формирование основного механизма чтения.

На этих этапах отрабатывается конкретное действие самого ребенка: на первом этапе – последовательное интонационно подчеркнутое произнесение фонем, составляющих целое слово; на втором этапе – трансформация; на третьем этапе – преобразование буквенной модели слова в другую буквенную модель. Каждое действие отрабатывается так, что из развернутого оно постепенно превращается в сокращенное умственное действие. [38]

Чтение – сложный психический процесс, и, прежде всего, это процесс смыслового восприятия письменной речи, ее понимания. Сложность данного процесса можно объяснить его неоднородностью: с одной стороны, чтение – это процесс прямого чувственного познания, а с другой – представляет собой опосредованное отражение действительности. Чтение включает высшие психические функции, как смысловое восприятие и внимание, память и мышление.

В процессе чтения принято выделять две взаимосвязанные стороны – техническую, это скорость, правильность и качество озвучивания букв, и смысловую, это понимание содержания прочитанного [29].

Рассмотрим процесс чтения, отталкиваясь от убеждений когнитивной психологии. Можно сделать предположение, что полноценный процесс чтения ведет совместную работу отдельных когнитивных структур, одни из которых – когнитивно-двигательные, они осуществляют зрительную и слухоречедвигательную регуляцию процесса чтения, другие – вербально-смысловые – обеспечивают понимание читаемого. Согласно акту чтения не маловажное значение приобретает современное понимание ряда психологов о многоуровневой организации

когнитивных структур. В соответствии с ним вышеназванные традиционно выделяемые стороны акта чтения (скорость (темп) и понимание) могут рассматриваться как функции вышележащих уровней соответствующих когнитивных структур. На базовых же, нижележащих, уровнях когнитивно-двигательной структуры, участвующих в акте чтения, проходят процессы, связанные с артикуляционной (рече-двигательной) его стороной, и когнитивные процессы, образующие непосредственно-чувственную его базу, которые обеспечивают восприятие и распознавание воспринимаемого буквенного материала и как итог – скорость и правильность чтения. В когнитивных структурах, которые обеспечивают понимание прочитанного вербального материала, на нижележащих уровнях протекают не только базовые процессы по различению значений слов, но и выполняются различные мыслительные операции, которые являются инструментом смысловой обработки вербальной информации.

Недостатки процесса чтения могут быть обусловлены дефектностью формирования каждого уровня обеспечивающего психологические когнитивные структуры, но в педагогической практике при объяснении причин низкого качества чтения до сих пор не просто недооценивают вклад нижележащих уровней когнитивных структур в осуществление акта чтения, но и даже не принимают их во внимание при организации педагогических коррекционных воздействий [27]. В связи с этим предоставляются рекомендации, которые являются непродуктивными: если ребенок медленно читает и нечетко произносит звуки, рекомендуют читать как можно больше, достигая большей скорости и качества прочтения; в случае если ребенок слабо или совсем не понимает прочитанное содержание, то советуют ученику делать соответствующие умственные усилия.

Из высказываний А. П. Нечаева «ясно, что способность к осмысленному чтению предполагает наличие определенного уровня

душевного (психологического) развития ребенка: процессов восприятия, речи, мышления, воображения, понимания, догадливости; преждевременное обучение чтению неподготовленного к этому ребенку может оказаться для него вредным, вызвав не только отвращение к чтению и самому процессу обучения, но и подорвав веру ребенка в собственные силы» [31]. А. П. Нечаев считал значимым, прежде чем обучать детей чтению, узнать, достаточно ли развиты у них вовлекаемые в процессе чтения психические процессы, если выяснилось, что недостаточно, то нужно выполнять с детьми занятия по разным предметам, разрабатывать систему упражнений, которое повысит их психологическое развитие.

Для этой цели, он считал важным занятия природоведением, ведь на таких уроках школьники учатся воспринимать окружающий мир, знакомятся с его свойствами, пытаются судить, строить разнообразные предположения. Одновременно с этим у детей развивается речь, потому что им нужно связывать воспринимаемое явление и название, выражать словами возникающие у них при наблюдении мысли, высказывать свою точку зрения по вопросам. Для правильной подготовки к чтению необходимо развитие речи детей, воображения, взглядов и восприятия, детям нужно показывать разные предметы и картины, рассказывать сказки, с детьми нужно приводить факты о реальной жизни, о пережитых явлениях, предлагать выразить и оценить это. Что касается подготовки к овладению не только письмом, но и чтением огромное значение имеют занятия рисованием. Срисовывание с натуры или воспроизведение каких-либо предметов по памяти дают возможность углубить восприятие, суждения, соображение, что и составляет основу процесса чтения. Так же А. П. Нечаев считал, что огромную роль играют подвижные игры и другие физические упражнения, которые заставляют детей преодолевать инертность своего внимания, менять его направление в зависимости от изменяющихся обстоятельств, но в согласии с принятыми на себя

игровыми функциями, тогда произойдет успешное овладение грамотой и чтением.

В настоящее время существует два направления обучения чтению детей: формирование читателя и приобщение к литературе как особому виду искусства. Именно учитель способен синтезировать эти направления при организации уроков литературного чтения.

Осознавать, видеть, за прочитанным текстом присутствие личности автора, с присущим именно ему мировосприятием и видением окружающего мира, с присущими ему красками эмоций, ощущениями жизни и отношением к ней – это и есть неперенное свойство умения читать. Понимание автора, чувства автора, принятие или непринятие его позиции – это настоящая культура чтения.

Творческое чтение – это любознательность. Учитель должен поспособствовать, чтобы произошел процесс перерастания любопытства в любознательность, в познавательную деятельность, нужно оказать помощь читателю, нельзя останавливаться на запоминании фактов, нужно искать их логику, обусловленность, причинность. И только со временем формируется привычка и навык полноценного вдумчивого чтения и грамотный читатель.

Учителю важно помнить, если чтение мотивированное любознательностью, целенаправленным интересом, то это педагогически очень ценно, потому что уроки чтения становятся для детей занятиями приятными и желанными.

Таким образом, можно сделать вывод, что применительно к акту чтения значительную роль приобретает современное представление ряда специалистов педагогов, психологов о многоуровневой организации когнитивных структур; анализ процесса чтения позволил выяснить основной механизм, с помощью которого воссоздается звуковой образ слова по его графической (буквенной) модели; в ходе процесса чтения

принято выделять две взаимосвязанные стороны – техническую и смысловую. А. П. Нечаев [31] придавал главное значение формированию психологической основы навыка чтения, в качестве которой он рассматривал широкое развитие мыслительных процессов и наглядно-чувственной сферы детей.

Выводы по первой главе

Чтение – это сложный психофизиологический процесс, вид письменной речи, сложный навык. Чтение, как письменная речь, формируется на основе устной речи. Сущность чтения заключается в умении различать буквы, соединять их в слова и узнавать эти слова в тексте.

Среди основных предпосылок, необходимых для формирования навыка чтения выделяются следующие: достаточный уровень сформированности устной речи (звукопроизношение, фонематические процессы, грамматический строй речи) и высших психических функций (зрительного восприятия, памяти, внимания, мышления).

У детей с общим недоразвитием речи III уровня в силу нарушения выявляется недостаточная сформированность всех компонентов речевого развития, а также психических процессов. Все это указывает на то, что у ребенка с ОНР (III уровень) предпосылки для овладения чтением не сформированы. В результате чего у детей с ОНР (III уровень) навыки чтения формируются дольше по времени. Исследователи указывают на следующие особенности чтения детей с ОНР (III уровень): побуквенное чтение, чтение по догадке, нарушение звуко-слоговой структуры читаемых слов, непонимание прочитанного, сложности в установлении грамматических связей между словами в предложении.

Таким образом, у детей обнаруживается особое состояние психических процессов. Первичным дефектом у детей с ОНР (III уровень)

является нарушение речи. Вторичным дефектом является недоразвитие психических процессов и обусловлено различными причинами. Впоследствии общее недоразвитие речи начинает отражаться на усвоении других предметов.

ГЛАВА 2. КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ) НА УРОКАХ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЦИКЛА

2.1 Методика обследования сформированности навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи

Экспериментальная работа по формированию навыков чтения у детей младшего школьного возраста проводилась на базе МАОУ «Образовательный центр № 5 г. Челябинска». В исследовании приняло участие 10 учеников второго класса, имеющих логопедическое заключение «общее недоразвитие речи (III уровень)».

Экспериментальная работа проходила в два этапа: констатирующий, формирующий.

Цель констатирующего этапа: исследование сформированности навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Задачи:

1. Подобрать методики для диагностики сформированности навыков чтения.
2. Провести диагностику.
3. Сделать качественный и количественный анализ полученных данных.

Анализ диагностических методик и методических рекомендаций по обследованию чтения показал, что авторы Т. В. Ахутина, О. Б. Иншакова, Г. В. Чиркина, Т. А. Алтухова, предлагают начинать диагностику чтения в таком порядке: буквы, слоги, слова, предложения, текст. Чтение букв помогает определить, насколько прочно у ребенка сформирована связь между графемой и фонемой. Далее ребенок читает слоги, в которые

включаются оппозиционные звуки, что помогает выявить уровень сформированности звукового анализа и синтеза, дифференциации звуков. Следующие этап – чтение слов в порядке усложнения: односложные слова, двухсложные, трехсложные. Постепенно усложняется и звуко-слоговая структура слова. На этом этапе оцениваются умения слогослияния, какой способ чтения использует ребенок – побуквенный, послоговой, целиком слово. А также в процессе чтения слов можно оценить, как ребенок овладел морфологическими обобщениями и умеет соотносить слово с конкретным значением.

На уровне чтения предложений оценивается техническая и смысловая сторона чтения: какой способ чтения использует ребенок, темп, выразительность, понимание прочитанного, правильность чтения.

И завершается обследование чтения чтением текста, к которому предъявляется ряд требований: небольшой объем, соответствие возрасту по содержанию, наличие оппозиционных слогов и слов с разным звуко-слоговым составом, включение в текст диалогов и прямой речи.

В процессе обследования чтения обращается внимание на характерные дислексические ошибки: замены фонем (особенно оппозиционных); пропуски, перестановки, искажения слогов, замены слов; аграмматизм при чтении. Все допущенные ошибки тщательно анализируются и соотносятся с особенностями устной речи, которая у детей с общим недоразвитием речи нарушена, включая все компоненты.

Для обследования сформированности навыков чтения были использованы задания из речевой карты Н. М. Трубниковой [47]. Все материалы для чтения были выполнены на карточках шрифтом без насечек. В таблице 2 приведены параметры, задания и показатели, с помощью которых было проведено обследование чтения.

Таблица 2 – Обследование чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР

Критерии исследования	Задания	Показатели
Обследование усвоения букв	<ol style="list-style-type: none"> 1. Назвать указанную букву. 2. Найти буквы, обозначающие звуки (предлагаются звуки, близкие по способу и месту образования и акустическим признакам: [п], [б], [с], [з], [ш], [р], [л], [ц], [к], [г]). 3. Назвать буквы, написанные разными шрифтами. 4. Указать правильно написанную букву рядом с зеркальным ее изображением (Р, З, С, Г, Б). 5. Назвать букву, перечеркнутую дополнительными штрихами (П, Н, Р, С, Т, У, К, Ч). 6. Найти среди сходных по начертанию букв нужную (ла, лм, ад, лд, гб, вр, вз, гт, ге, кж, гп, пи, пш, щц, сю, со, кх, ни, ор). 	Усвоение букв.
Обследование чтения слогов	<ol style="list-style-type: none"> 1. Прочитать прямые слоги (са, шу, ха, ну, ос, ры, да). 2. Прочитать обратные слоги (ум, ах, ас, ор, ын, ус, ат, ом). 3. Прочитать слоги со стечением согласных (ста, кро, тру, гло, цви). 4. Прочитать слоги с твердыми и мягкими согласными (ло – ле, та – ти, ка – кя, зу – зю, са – ся, ду – дю). 	Побуквенное, послоговое чтение; сформированность навыков звукового анализа и синтеза, дифференциация звуков.
Обследование чтения слов	<ol style="list-style-type: none"> 1. Прочитать слова различной звукослоговой структуры (знакомые и малоупотребительные в речи) – (сажа, санки, ножницы, осы, очки, рюкзак, спички, рак, яма, луна, отряд, дятел, снежок, полотенце). 2. Прочитать слова и ответить на вопросы: «Где ты видел этот предмет? Что им делают?» (бровь, мотоциклист, баран, сточка, белка, журавль, кастрюля, здравница, балка, банки). 	Побуквенное, послоговое чтение, искажение звуковой структуры слова.
Обследование понимания слов	<ol style="list-style-type: none"> 1. Прочитать слово, найти его на изображении по картинке, положить соответствующую надпись. 2. Прочитать слово, напечатать на карточке, и по памяти найти соответствующую картинку. 3. Прочитать слова, сходные по буквенному составу, а после прочтения найти картинки, соответствующие словам-паронимам (зуб – суп, жук – сук, папа – баба, коза – коса, уточка – удочка, шкаф – шарф, стол – ствол). 4. Прочитать слова с пропущенными буквами (...апочки, к...ыш...а). 	Побуквенное, послоговое чтение, нарушение понимания.

Продолжение таблицы 2

Обследование чтения предложений	<p>1. Прочитать предложение и выполнить соответствующее действие («Встань со стула», «Покажи глаз», «Возьми ручку», «Подойди к стене»).</p> <p>2. Прочитать предложение, найти соответствующую картинку, ответить на вопросы («Хозяин собаки привязал ее к конуре», «Собака хозяина убежала в сад», «Мама разливает из кастрюли суп в тарелки», «Лампа стоит на круглом столе», «Оля старше Кати»).</p>	Побуквенное, послоговое чтение, нарушение понимания.
Обследование чтения текста	<p>Ребенку предлагается прочитать незнакомый текст, рассказ К. Д. Ушинского «Играющие собаки». Затем задаются вопросы:</p> <p>1. Кто беседует в сказке?</p> <p>2. В какое время суток могли происходить события, описанные в тексте?</p> <p>3. Найди в тексте слово благоклонно. Отметь слово, близкое по смыслу (доброжелательно, сурово, весело).</p> <p>4. Отметь предложение, выражающее главную мысль текста: – кого уважают, того и слушают; – добрый пример лучше ста слов; – большому и сильному стыдно обижать маленьких и слабых.</p> <p>5. Подумай, к какому жанру мы отнесем этот текст (сказка, рассказ, загадка).</p>	Способ чтения, правильность чтения, темп чтения, выразительность чтения, осознанность чтения.

Обследование чтения текста включало качественную обработку результатов. В таблице 3 представлены критерии для оценки сформированности навыка чтения текста.

Таблица 3 – Критерии оценки сформированности навыка чтения текста у детей младшего школьного возраста с ОНР

Критерии	Уровень
Способ чтения	<p>Высокий уровень – читает целыми словами.</p> <p>Средний уровень – комбинированное чтение (слог-слово).</p> <p>Низкий уровень – слоговое или побуквенное чтение.</p>
Правильность чтения	<p>Высокий уровень – не допускает технических ошибок.</p> <p>Средний уровень – допускает до 4 технических ошибок (повторение слов, замена окончаний, ошибки ударения).</p> <p>Низкий уровень – допускает много технических ошибок.</p>
Темп чтения	<p>Высокий уровень – беглый, соответствует скорости разговорной речи (70-80 слов).</p> <p>Средний уровень – чуть замедленный (60-70 слов).</p> <p>Низкий уровень – чрезмерно замедленный (менее 50 слов).</p>

Продолжение таблицы 3

Выразительность чтения	<p>Высокий уровень – самостоятельно осознает задачу выразительного чтения верно определяет в тексте место пауз, логические ударения. Правильно находит тон и темп чтения (они соответствуют настроению произведения, героя).</p> <p>Средний уровень – осознает задачу выразительного чтения с помощью учителя. Допускает 2 интонационные неточности. Не всегда соблюдает логические ударения. Выдерживает длину пауз.</p> <p>Низкий уровень – читает монотонно, не соблюдает паузы на авторских знаках препинания. Демонстрирует нечеткость произношения звуков.</p>
Осознанность чтения	<p>Высокий уровень – устанавливает последовательность и причинность событий. Находит описание героя и окружающей обстановки, описание картин природы. Определяет чувства, состояние героя, отношение к нему писателя. Объясняет причину поступка героя и дает ему свою оценку. Выражает свое личное отношение к героям, событиям, мотивируя ответ. Самостоятельно определяет основную мысль произведения. Находит в тексте образные слова и выражения, объясняет их значение. Владеет подробным и кратким пересказом.</p> <p>Средний уровень – понимает содержание прочитанного. Находит описание героя и окружающей обстановки, описание картин природы. Определяет чувства, состояние героя, отношение к нему писателя, но требуется помощь учителя. Допускает 1-2 существенные ошибки в процессе аналитической деятельности. Высказывает отношение к герою, событию, не мотивирует свой ответ. Допускает более 3 речевых ошибок.</p> <p>Низкий уровень – неточно воспринимает предметное содержание прочитанного. Ориентируется в тексте очень слабо. Нуждается в помощи учителя при осмыслении аналитических вопросов, выполнении практических заданий. Не владеет читательскими умениями, речь развита плохо.</p>

Таким образом, в процессе чтения в порядке усложнения обследуются все структурные компоненты чтения: буква, слог, слово, предложение, текст. Указанные выше параметры исследования помогут определить сформированность навыков чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень).

2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

На этапе эксперимента было проведено исследование сформированности навыков чтения у детей младшего школьного возраста

с общим недоразвитием речи. Навык чтения обследовался по следующим параметрам:

- усвоение букв;
- чтение слогов;
- чтение и понимание слов;
- чтение и понимание предложений;
- чтение и понимание текста.

Особенности усвоения букв детьми экспериментальной группы представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результат изучения навыка усвоение букв детьми экспериментальной группы

Ф.И.	Назвать букву	Найти букву, обознач. звук	Назвать буквы, написанные разными шрифтами	Указать правильно написанную букву рядом с зеркальным изображением	Назвать букву, перечеркнутую штрихами
Миша К.	+	+	+	+	+
Ваня А.	+	+	+	+	+
Диана В.	+-	+-	+	+	+
Никита Я.	+	+	+	+	+
Митя Б.	+	+	+	+	+
Влад С.	+	+	+	+	+
Денис З.	+	+	+	+	+
Полина О.	+	+	+	+	+
Алиса А.	+	+	+	+	+
Артем Л.	+	+	+	+	+

Условные обозначения:

- «+» – задание выполнено правильно;
- «+-» – задание выполнено частично;
- «-» – задание не выполнено.

По итогам обследования знания букв получили следующие результаты: девять детей знают буквы, правильно их называют, определяют их в условиях зашумленного изображения. Один ребенок (Диана В. – 10%) путает названия букв, сходных по акустическим признакам – с – з, ш – ж, п – б, т – д, к – г. В ее устной речи присутствует дефект оглушения, хотя она умеет правильно произносить все звуки.

Обследование чтения слогов представлено в таблице 5.

Таблица 5 – результат изучения обследования чтения слогов

Ф.И.	Прочитать прямые слоги	Прочитать обратные слоги	Прочитать слоги со стечением согласных	Прочитать слоги с твердыми и мягкими согласными
Миша К.	+-	+	+-	+-
Ваня А.	+-	+	+-	+-
Диана В.	+-	+-	+-	+-
Никита Я.	+	+	+	+-
Митя Б.	+	+	+	+
Влад С.	+	+	+	+
Денис З.	+	+	+	+
Полина О.	+	+	+	+
Алиса А.	+	+	+	+
Артем Л.	+	+	+	+

По результатам обследования чтения слогов получили следующие результаты. У троих детей (Миша К., Ваня А., Диана В. – 30%) выявлено побуквенное чтение. Миша К. и Ваня А. слитно читают обратные слоги, а при прочтении прямых слогов используют побуквенное чтение. Диана В. читает все слоги побуквенно. Мишу К. затрудняет чтение слогов с мягкими согласными. Никита Я. владеет слитным чтением слогов, но также затрудняется при чтении слогов с мягкими согласными.

Обследование чтения слов представлено в таблице 6.

Таблица 6 – результат изучения обследования чтения слов

Ф.И.	Прочитать слова различной звукослоговой структуры	Прочитать слова и ответить на вопросы: где ты видел этот предмет? Что им делают?
Миша К.	+ -	+ -
Ваня А.	+ -	+ -
Диана В.	+ -	+
Никита Я.	+ -	+ -
Митя Б.	+ -	+ -
Влад С.	+ -	+
Денис З.	+	+
Полина О.	+ -	+
Алиса А.	+ -	+
Артем Л.	+ -	+

По итогам обследования чтения слов выявлены следующие особенности: почти все дети затрудняются в прочтении длинных слов со стечением согласных: ножницы, рюкзак, спички, полотенце, мотоциклист, здравница, кастрюля. При чтении слов три ребенка (Миша К., Ваня А., Диана В. – 30%) пользуются побуквенным чтением, один ребенок (Митя Б. – 10%) послоговым отрывистым чтением, два ребенка (Никита Я., Влад С.) слитным чтением (20%). При чтении слов один ребенок (Влад С. – 10%) переставляет буквы в слове, в результате чего не может понять слово (бровь – «рбовь», спички – «псички»). Характерно, что он это делает при стечении согласных. У Миши К., Никиты Я., Артема Л. (30%) наблюдается нарушение слоговой структуры слова, они вообще не могут повторить некоторые трех- и четырехсложные слова.

Обследование чтения предложений представлено в таблице 7.

Таблица 7 – результат изучения обследования чтения предложений

Ф.И.	Прочитать предложение и выполнить соответствующее действие	Прочитать предложение и найти соответствующую картинку
Миша К.	+-	+-
Ваня А.	+-	+-
Диана В.	+-	+
Никита Я.	+-	+-
Митя Б.	+-	+-
Влад С.	+-	+
Денис З.	+	+
Полина О.	+	+
Алиса А.	+	+
Артем Л.	+	+

По итогам обследования чтения предложений выявлены следующие особенности. Четверо детей (Денис З., Полина О., Алиса А., Артем Л. прочитали предложения и правильно поняли прочитанное (40%). Из них Денис З. и Полина О. владеют послоговым плавным чтением, Алиса А. и Артем Л. слитным. Остальные дети экспериментальной группы делают ошибки при чтении предложений. Два ребенка (Никита Я., Влад С. – 20%), владеющие слитным чтением слов, читают каждое слово в предложении по отдельности, затрудняются объединить их единым смыслом. Никита Я. использует чтение по догадке, читает неправильно окончания слово, озвучивая прочитанное предложение неправильно согласовывает слова, т.е. у него проявляются нарушения грамматического строя. Влад С. при чтении постоянно переставляет буквы, и поэтому не всегда понимает прочитанное слово, может заменить его словом, близким по звучанию. Один ребенок (Митя Б.), владеющий слоговым чтением не может понять смысла прочитанного и соответственно не выполняет задания. Ваня А., читающий по буквам, все же синтезирует слова в единое целое и способен понять

прочитанное. Два ребенка (Миша К., Диана В.), читая предложения, пользуются догадкой, и заменяют слова на сходные слова по звучанию. Прочитав две-три первые буквы слова, придумывают свое слово. При чтении предложений, при усложнении читаемого материала, некоторые дети стали неправильно называть звуки, что связано с неумением различать схожие буквенные изображения (Никита Я., Миша К., Влад С. – 30%).

В таблице 8 представлены результаты чтения текста.

Таблица 8 – результат изучения обследования чтения текста

Ф.И.	Уровень сформированности				
	Способ чтения	Правильность чтения	Темп чтения	Выразительность чтения	Осознанность чтения
Миша К.	Низ	Низ	Низ	Сред	Низ
Ваня А.	Низ	Низ	Низ	Низ	Низ
Диана В.	Низ	Низ	Низ	Низ	Сред
Никита Я.	Выс	Сред	Сред	Низ	Низ
Митя Б.	Низ	Сред	Низ	Низ	Сред
Влад С.	Сред	Низ	Низ	Сред	Низ
Денис З.	Сред	Сред	Сред	Сред	Сред
Полина О.	Сред	Сред	Сред	Сред	Сред
Алиса А.	Выс	Сред	Выс	Выс	Выс
Артем Л.	Выс	Сред	Выс	Выс	Выс

Анализ вышеобозначенных критериев показал, что только двое детей (Алиса А., Артем Л. – 20%) с ОНР (III уровень) хорошо читают: владеют слитным чтением, делают небольшое количество ошибок, соблюдают правильное ударение, не делают пауз и не теряют строку, умеют правильно интонировать предложения и соблюдают паузы, читают громко, но недостаточно четко, так как недостаточно сформировано звукопроизношение. Все остальные дети испытывают те или иные трудности.

Способ чтения, которым пользуются дети, в основном послоговой, у некоторых побуквенный (Миша К., Ваня А., Диана В. – 30%), они допускают технические ошибки, путая буквы, схожие по написанию. Ваня А. при чтении сначала читает по одной букве «про себя», потом пытается их слить в слово вслух, короткие слова прочитывает легко. Митя Б., Денис З., Полина О. (30%) при чтении допускают повторы слов, неправильное употребление окончаний, ошибки при постановке ударения. Никита Я. делает грамматические ошибки, используя неправильные окончания (аграмматизмы у него наблюдаются и в устной речи). Митя Б., Миша К., Диана В., Никита Я. (40%) читают по догадке, досказывая слово неправильно, чем затрудняют себе правильное восприятие текста.

Анализ темпа чтения показал, что четверо детей (Диана В., Влад С., Миша К., Ваня А. – 40%) читали очень медленно (менее 50 слов в минуту), часто теряли строку. Чуть быстрее читали Никита Я., Денис З., Полина О. (60 – 70 слов в минуту), что составило 30%.

Ваня А., Никита Я., Диана В., Митя Б. (40%) не умеют правильно передавать интонацию. Они не соблюдают паузы, не следят за дыханием, речь звучит монотонно. Чуть выразительнее читают Миша К., Влад С., Денис З., Полина О. (40%), они допускают ошибки выразительности, подбирают неадекватную тональность и силу голоса.

Анализ осознанности чтения при ответах на вопросы показал, что четверо детей (Миша К., Ваня А., Никита Я., Влад С. – 40%) не могут выделить главную мысль рассказа, не ориентируются в тексте, обладают низким словарным запасом, в результате чего не могут ответить на вопросы. Четверо детей (Диана В., Митя Б., Денис З., Полина О. – 40%) допускали ошибки при объяснении сложного слова, но правильно отвечали на вопросы.

Таким образом, анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выделить следующие особенности чтения детей с ОНР (III уровень):

- затруднение в понимании прочитанного (40%);
- чтение по догадке (40%);
- побуквенное чтение (30%);
- искажение звукослоговой структуры слова (30%);
- замены и смешение фонетически близких звуков (10%)
- аграмматизмы (10%);
- перестановка букв при чтении (10%).

2.3 Содержание логопедической работы по формированию навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) на уроках лингвистического цикла

Недостатки развития устной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) приводят к тому, что дети своевременно не осваивают навык чтения, так как они неправильно произносят звуки, у них нарушена звуко-слоговая структура слова, недостаточно развит лексико-грамматический строй речи и связная речь. Все эти недостатки приводят к нарушению, как технической, так и смысловой стороны чтения. Главной целью читающего является понимание содержания текста и осмысление читаемого, но без сформированности технической стороны речи у детей не происходит полноценного осмысления текста.

К урокам лингвистического цикла относятся уроки русского языка и уроки литературного чтения. В образовательный курс школ, помимо изучения русского языка, вводят иностранный язык, что приводит к тому, что у детей с проблемами формирования навыков чтения возникают трудности освоения программы сразу по нескольким предметам. Поэтому

на всех уроках лингвистического цикла необходимо включать упражнения, направленные на коррекцию нарушения чтения.

Задачи: подбор упражнений для формирования навыков чтения на уроках лингвистического цикла.

Дети с ОНР (III уровень) посещают общеобразовательную школу. В современных школах функционируют логопункты, на которых логопед оказывает коррекционную помощь детям младшего школьного возраста с ОНР (III уровень). Но, поскольку ОНР (III уровень) – это достаточно тяжелое нарушение речи, при котором нарушены все компоненты речи, учителю в классе также необходимо включаться в коррекционную работу по формированию навыка чтения, так как данный навык является базовым навыком и служит источником получения информации, необходим на всех уроках, не только на уроках лингвистического цикла.

На всех уроках лингвистического цикла проводится работа с текстом, поэтому педагог имеет возможность включать задания на формирование навыков чтения. Все упражнения можно разделить на задания по формированию технической стороны речи и задания, направленные на формирование смысловой стороны речи.

В технической стороне чтения выделяют следующие три компонента: способ чтения, правильность, беглость. Каждый из компонентов необходимо целенаправленно совершенствовать, включая в уроки лингвистического цикла специальные упражнения. Далее представим, какие упражнения для каждого компонента можно использовать.

Первый компонент технической стороны – способ чтения. Выделяется пять основных способов чтения: побуквенное, отрывистое слоговое, плавное слоговое, плавное слоговое с целостным прочтением отдельных слов, чтение целыми словами и группами слов.

На констатирующем этапе было выявлено, что часть детей пользуется побуквенным и отрывистым послоговым чтением, то есть не владеет навыками слияния звуков. Коррекционная работа по формированию слитного чтения проводится в индивидуальном формате, так как учить ребенка сливать звуки на общем уроке не рационально. Этим занимается учитель-логопед, работая над фонетико-фонематической стороны речи, а также родителям объясняется, как нужно учить тянуть и сливать звуки. Сложности заключаются в том, что ребенок не только должен прочитывать одну букву, но и учитывать следующую букву, так как, не видя следующей буквы ребенок неправильно произносит первую. Поэтому побуквенное и отрывистое послоговое чтение приводит к многочисленным ошибкам, необходимо как можно скорее переходить к более продуктивным способам чтения – сначала послоговому слитному, затем к целостному прочтению слов, и наконец, к чтению группами слов.

Для совершенствования способа чтения учителю можно использовать игры, которые развивают зрительное восприятие «На какую букву похоже», «Одна – другая», «Зашумленные буквы», «Запомни картинки» (Приложение А); задания на развитие фонематического восприятия (Приложение Б); задания на развитие языкового анализа и синтеза (Приложение В).

Второй компонент технической стороны чтения – правильность. Правильность – это чтение текста без ошибок и искажений со строгим соответствием звуко-буквенного состава слова, с соблюдением грамматической формы, отсутствием пропусков и перестановок слов в предложении. Для правильного чтения необходимо умение расходовать дыхание на всю фразу, соблюдать правильное словесное ударение, выдерживание пауз и орфоэпических норм языка.

Для формирования правильного речевого дыхания и возможности распределять дыхание на всю фразу, используются следующие упражнения:

1. Чтении серии слогов на одном выдохе, постепенно усложняя их структуру и увеличивая их количество.
2. Чтение нескольких слов на одном выдохе, постепенно усложняя их звуко-слоговую структуру и увеличивая их количество. В процессе упражнения следить за соблюдением пауз между словами.

На правильность чтения детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень) влияют следующие причины:

- недостаточная сформированность звукопроизводительной стороны речи: нарушения звукопроизношения и фонематических процессов;
- нарушение зрительного восприятия, смешение букв, схожих по оптическим признакам;
- орфоэпические ошибки. Ребенок поставил неправильное ударение, соответственно он не может понять смысл слова;
- бедность словарного запаса, невладение достаточной лексикой для понимания прочитанного.

Правильное чтение отрабатывается в процессе следующих упражнений на разных этапах текста:

Упражнения для выработки правильности:

1. Предварительное чтение сложных слов. Перед чтением текста необходимо прочитать некоторые слова из текста и уточнить их звуко-буквенный анализ, а также уточнить лексическое значение.
2. Громкое чтение нотированного текста для закрепления норм произношения с опорой на образец, данный учителем (нотированный текст – текст со знаками словесного и логического ударения, орфоэпии, слитности).
3. Игровые упражнения:

– «Слог потерялся» или «Буква потерялась». Учитель выписывает на доску слова с пропущенным слогом или буквой. Дети должны восстановить слово, а для этого нужно вдуматься и понять смысл. Хорошо использовать данное задание для коренных слов с целью лучшего осознания семантики слова.

– «Кто самый внимательный?». Учащиеся читают слова, сходные по звуковому составу. Их нужно запомнить, затем воспроизвести. При запоминании слов, схожих по звучанию, ребенку для того, чтобы правильно воспроизвести слова, необходимо осознать значение предложенных слов.

– «Шепни на ушко». На доске или экране написаны слова из знакомого текста, которые закрыты. Затем слова открываются, дети должны прочитать их, запомнить, затем воспроизвести то, что прочитали.

– «Бегущая волна». На полоске бумаге написаны слова из знакомого текста. Учитель постепенно разворачивает бумагу, а дети читают и запоминают как можно больше слов. Это могут быть слова-синонимы, родственные слова, ключевые слова текста.

4. Чтение слов, которые отличаются одно-двумя буквами или порядком расположения букв. Детям показывается необходимость читать правильно, называя звуки строго в том, порядке, в каком написаны буквы, иначе теряется смысл: следы – слезы, рак – как, кто – кот, лыжи – ложись.

5. Чтение слов, имеющих одинаковую приставку, но разные корни. Чтение таких слов помогает избежать чтение по догадке, когда дети, прочитав первые буквы уже досказывают слово. Чтение слов, которые одинаково начинаются, заставляет детей вчитаться и вникнуть в читаемое: прошел – проделал – просмотрел, увял – увёл – увёз.

6. Чтение слов по карточкам. Используется при работе над новым текстом. Дети читают по карточкам слова, уточняется их значение, затем по памяти слова дети записывают в тетрадь.

7. Чтение слогов и слов по подобию. Подбираются слоги или слова, которые начинаются на один и тот же слог. Обращается внимание детей на одинаковый принцип образования слов с одной и той же гласной – одинаковое положение губ.

8. Предваряющее послоговое чтение сложных слов: не-про-буд-но – непро-будно – непробудно. То есть сложное слово начинаем читать сначала по слогам, затем делим его на две части, и, наконец, целиком.

9. Тренировочные упражнения:

– Чтение текста по цепочке: каждый ребенок читает по предложению.

– Выборочное чтение. Для этого упражнения детям дается задание: к иллюстрации подобрать предложения; либо учитель дает вопрос, на который нужно ответить предложением из текста; можно дать задание прочитать последние строчки рассказа и запомнить их.

– Восприятие правильного образца чтения. Учитель читает выразительно предварительно разобранный текст, дети следят по книге. В любой момент педагог останавливается и предлагает ребенку продолжить читать текст. Как правило, восприятие правильного образца заставляет ребенка продолжать чтение в том же темпе, ритме, подражать интонациям педагога.

– Комбинированное чтение. Читать текст, чередуя чтение про себя и вслух. В тексте делается разметка, какие предложения будут читаться вслух.

– Сопряженное чтение. Педагог читает вместе с детьми вслух, затем в какой-то момент, прекращает чтение, а дети продолжают.

10. Чтение родственных слов, отличающихся друг от друга одной из морфем (приставкой, суффиксом, окончанием): дорога – дорожка, нырлял – нырнул, мяч – мячик, гулял – погулял.

11. Чтение слогов и слов с оппозиционными звуками, дифференциация этих слов и слогов: со – шо, крыса – крыша, ла – ля, цапля – сабля, коза – коса.

12. Круговое чтение слов текста. Из текста выписываются сложные для прочтения слова. Слова выписываются в столбик или в строчку. Затем дети многократно прочитывают эти слова. Например, слова из стихотворения И. Сурикова «Зима»:

Зима, пушистый, забелело,
Утро, ложится, пеленою,
Земля, кружится, непробудно.

13. Чтение слогов и слов с нарастанием. Звуко-слоговая структура слогов и слов постепенно нарастает, каждый раз добавляясь по одной букве: а, ра, вра, врач.

Таким образом, работая над правильностью текста, в процессе чтения педагог постоянно исправляет все ошибки, которые появляются у детей при воспроизведении слов, а также в регулировании дыхания и голоса. Педагог дает образец, а дети произносят речевой материал с учетом замечаний учителя.

Третий компонент технической стороны чтения – беглость. Беглость – это соблюдение определенного количества слов, произносимых за минуту. Беглость напрямую зависит от способа чтения и от понимания. В течение обучения темп постепенно нарастает. Заметное влияние на беглость чтения оказывают упражнения, которые способствуют расширению поля чтения и развитию оперативной памяти: пирамиды, таблицы Шульте.

1. Чтение по времени: сначала для задания одно слово, два слова, три слова, постепенно усложняется слоговая структура. Слова могут даваться в строку или столбик: дружба, дружно, дружный.

2. Чтение «пирамидки»: сад, садик, садовник, палисадник. Чтение однокоренных слов с одной стороны облегчает задачу чтения, а с другой стороны ребенок учиться ощущать нюансы морфологических элементов слова, так как проводится и лексическая работа. Слова подбираются в соответствии с текстом, над которым ведется работа.

3. Задание с целевой установкой: «читаешь слово, смотри сразу на следующее за ним, постарайся его понять».

4. Чтение слов, написанных в столбик со «сквозной буквой»: садик, ведро, падать, лодочка, задавать, радостный. В данном примере в каждом слове третьей по счету находится буква д.

5. Чтение слов, начинающихся на одну букву с постепенным увеличением количества букв. Слова также пишутся в столбик: газ, град, город, глобус, граница.

6. Чтение текста с пропущенными буквами в середине или окончании слов.

Опасная встреча. Однажды Сереж.. пошел в лес. С ним побежал.. Чапа. Вдруг в трав.. послышался шорох. Это ползл.. гадюка. Гадюк.. – ядовит.. змея. Чап.. кинулась на гадюк.. и разорвал.. ее.

7. Перемежающееся чтение текста в разных темпах – медленном, нормальном, быстром.

Таким образом, отработывая техническую сторону чтения, необходимо соблюдать следующие методические требования:

– для работы выбирать тексты, которые доступны детям с нарушениями речи, хорошо им понятны;

– ошибки дыхания, звучания, силы голоса, звуко-слоговой структуры исправлять сразу же после прочтения слова или предложения. Исправив ошибку, необходимо попросить ребенка прочитать слово или предложение заново;

– постоянно проводить предварительную работу над произношением и пониманием сложных и незнакомых слов и словосочетаний, которые могут встретиться в изучаемом тексте;

– на каждом уроке литературного чтения учитель должен отводить достаточное время для чтения вслух;

– включая различные упражнения на формирование навыков чтения в уроки русского языка, учитель может специально использовать слова, словосочетания и предложения, при чтении которых может быть организована сопутствующая работа по повторению правил правописания.

Далее рассмотрим работу на уроках лингвистического цикла, которую необходимо проводить над смысловой стороной навыка чтения. Смысловая сторона навыка чтения включает понимание прочитанного (сознательность) и выразительность произнесения текста. Сознательность самого процесса чтения зависит от того, насколько учащиеся владеют слоگو-буквенным и звуковым анализом слов; умеют ли соотносить букву и звук, учитывая положение звука в слове и влияние других звуков; объединяют ли слоги в единый звукокомплекс, то есть осознанно выполняют операции анализа и синтеза, которые приводят к воссозданию правильной звуковой формы слова на основе графического изображения; на сколько у детей сформирован словарный запас и грамматические представления. В приложении исследования представлены упражнения на развитие фонематического восприятия (Приложение 2); упражнения на развитие языкового анализа и синтеза (Приложение 3), задания на развитие словарного запаса (Приложение 4), задания на развитие грамматического строя речи (Приложение 5).

Сознательность чтения для педагога проявляется в выразительности прочтения, а также по адекватным ответам на вопросы, заданные по содержанию текста.

Среди методов формирования сознательности можно выделить следующие: показ действий персонажа на макете, в процессе моделирования, в художественно-изобразительной деятельности; проблемная, обобщающая беседа, беседа по содержанию прочитанного; аналитическое чтение; выполнение лексико-стилистических заданий и упражнений; выборочное чтение, по вопросу учителя; составление картинного или словесного плана прочитанного; сопоставление прочитанного с иллюстрациями.

Еще одна характеристика смысловой стороны чтения – выразительность. Выразительность чтения подразумевает такое чтение, при котором соблюдаются логические и грамматические паузы, делаются логические ударения, в зависимости от смысла читаемого, варьируется темп, ритм, тембр голоса.

Для того, чтобы формировать выразительность чтения используются следующие приемы и упражнения:

- упражнение в чтении небольших отрезков или предложений с установкой на разное чтение: быстро, медленно, громко, тихо;
- предварительное нотирование (разметка) текста с указанием пауз, логического ударения, повышения и понижения голоса;
- образец выразительного чтения педагогом;
- чтение фраз с выделением отдельных слов по указанию учителя. Данное задание помогает понять, как меняется смысл сказанного при изменении логического ударения;
- целенаправленная работа над дыханием и артикуляцией. Смазанная и нечеткая артикуляция мешает выразительности, также как дыхание, взятое не вовремя, посередине фразы;
- коллективное чтение;
- прослушивание аудиозаписей исполнения художественных произведений профессиональными актерами;

– чтение по ролям, драматизация отдельных частей художественного произведения;

– различение на слух текстов с разной интонационной окраской. Для того, чтобы дети умели воспроизводить разные интонации, сначала они должны научиться их воспринимать и узнавать;

– громкое чтение нотированных текстов, предназначенных для заучивания (загадок, басен, стихотворений, былин, пословиц);

– ответы на вопросы, поставленные к отдельным словам в предложении;

– выборочное чтение отдельных предложение с использованием логического ударения и интонации, с выделением пауз.

В процессе работы над выразительностью чтения выделяют три этапа:

1. Беседа по содержанию произведения с целью уточнения понимания главной идеи произведения, особенностей персонажей, мотивов их поведения.

2. Установка разметки на тексте: выделение пауз и логических ударений, обсуждение особенностей голосоведения и темпа в процессе чтения.

3. Многократное прочтение небольших отрывков с целью закрепления правильного использования средств выразительности: интонации, логического ударения, пауз, с тем. Передача смысла произведения, заложенного автором.

При работе над технической и смысловой стороной чтения важно помнить, что работоспособность детей с ОНР (III уровень) характеризуется быстрой истощаемостью, поэтому на уроках рекомендуется менять виды деятельности. Необходима последовательная и постепенная работа с тщательной дозировкой информации, которая подлежит усвоению. И основным, конечно, является поддержание интереса к освоению навыка чтения, а также переживание состояния успеха. Педагогу нужно замечать

малейшие положительные продвижения в усвоении навыка чтения и не забывать хвалить детей, для которых процесс освоения чтения является очень сложным в силу особенностей их развития.

Таким образом, перечисленные упражнения по овладению навыками чтения, проводимые регулярно и последовательно, позволят детям младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) улучшить сформированность навыка чтения, в котором будет достаточно развита и техническая, и смысловая сторона чтения.

Выводы по второй главе

В экспериментальном исследовании сформированности навыков чтения проводилось на базе МАОУ ОЦ №5 г. Челябинска, в нем принимали участие 10 учащихся второго класса. По заключению ПМПК у всех детей «Общее недоразвитие речи (III уровень)». Диагностическое обследование включало исследование усвоения букв, чтение слогов, чтение и понимание слов, предложений, текста. Для обследования были использованы задания из речевой карты Н. М. Трубниковой. По итогам обследования были выделены следующие особенности навыка чтения: трудности в понимании прочитанного, чтение по догадке, у некоторых детей побуквенное и послоговое чтение, что говорит о том, что навык чтения и его компоненты не сформированы.

Коррекционную работу по формированию навыков чтения проводит не только учитель-логопед, но и основной учитель. Такая возможность у учителя есть на уроках лингвистического цикла: уроках русского языка и литературного чтения. В параграфе 2.3 представлены упражнения на развитие правильности, беглости, выразительности чтения и умения понимать прочитанное. Все эти упражнения учитель может включать в процессе работы над текстами как на уроках русского языка, так и на

уроках литературного чтения, развивая как техническую, так и смысловую сторону чтения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью данного исследования было: теоретически изучить и практически обосновать включение методов и приемов логопедической работы по формированию навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи в содержание уроков лингвистического цикла.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).
3. Выделить и определить комплекс методов и приёмов по формированию нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) и внедрить их включение в содержание уроков лингвистического цикла.

В рамках решения первой задачи была изучена и проанализирована научно-теоретическая и методическая литература. Анализ литературы по проблемам формирования навыка чтения показал, что чтение – это сложный психофизиологический процесс, который формируется на основе длительного и целенаправленного обучения. Чтение, как процесс, включает техническую сторону (способ чтения, правильность, беглость) и смысловую сторону (выразительность, понимание). Для успешного овладения навыком чтения необходимо достаточное развитие устной речи (сформированность фонематических процессов, лексико-грамматической стороны речи), а также сформированность высших психических функций.

Общее недоразвитие речи (III уровень) характеризуется нарушением всех компонентов устной речи: фонетики, фонематики, лексики, грамматики. А также высшие психические функции данной категории детей характеризуются недостаточным уровнем развития. Все это говорит

о том, что у детей с общим недоразвитием речи (III уровень) не сформированы предпосылки для навыка чтения.

В рамках решения второй задачи было организовано экспериментальное исследование навыков чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень). В эксперименте участвовали 10 учащихся второго класса.

Для диагностики навыков чтения были использованы рекомендации Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой, Г. В. Чиркиной, Т. А. Алтуховой. Авторы предлагают начинать диагностику с чтения букв, затем ребенку предлагается чтение слогов, чтение слов и текста. Именно по такой схеме происходило обследование, для обследования были использованы задания из речевой карты Н. М. Трубниковой.

Анализ результатов обследования показал, что только у двоих детей, участников эксперимента навык чтения развит на достаточном уровне, в соответствии с возрастом. Выявлены следующие особенности чтения у детей с общим недоразвитием речи: дети не владеют слитным способом чтения, некоторые до сих пор используют послоговое, и даже побуквенное; затрудняются в понимании прочитанного; в процессе чтения делают большое количество ошибок, читая по догадке; чтение носит монотонный, невыразительный характер, дети не умеют делать логическое ударение и соблюдать паузы; очень медленно читают.

В соответствии с выявленными нарушениями, в рамках решения третьей задачи, были подобраны задания, которые можно использовать на уроках лингвистического цикла. На уроках русского языка и литературного чтения проводится работа с текстами, учителю необходимо вводить упражнения по развитию технической и смысловой стороны чтения. Для развития правильности чтения можно использовать такие упражнения, как предварительное чтение сложных слов, чтение однокоренных слов, чтение слов, отличающихся одной-двумя буквами,

чтение по цепочке, выборочное чтение. Увеличение беглости чтения достигается расширением поля чтения и развитие оперативной памяти и внимания. Для этого используются таблицы Шульте; чтение «пирамидой»; чтение слов со «сквозной буквой»; чтение слов, начинающихся на одинаковую букву; чтение текста с пропущенными буквами.

К методам и приемам формирования смысловой стороны чтения относятся упражнения по формированию сознательности и выразительности чтения. Сознательность чтения отрабатывается с помощью показа действий персонажа на макете, в аппликации, при использовании моделирования; детского иллюстрирования текста или отдельных отрывков; выполнения лексико-стилистических упражнений; составления картинного или словесного плана прочитанного; беседы по содержанию прочитанного.

Выразительности чтения педагог добивается с помощью работы над дыханием и артикуляцией; ответов на вопросы поставленных к отдельным словам в предложении; различения на слух текстов разной интонационной окраски, определение интонации с помощью эмоциональной лексики; прослушивания аудиозаписей художественных произведений, исполняемых профессиональными актерами; образца педагога; чтения произведения по нотированному тексту.

Таким образом, в исследовании рассмотрены методы и приемы по формированию навыков чтения на уроках лингвистического цикла. Цель работы достигнута, задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азова, О. И. Диагностика письменной речи у младших школьников / О. И. Азова. – Москва : ТЦ Сфера, 2011. – 64 с.
2. Аристова, Т. А. Коррекция нарушений письменной речи: Учебно-методич. Пособие / Т. А. Аристова, Н. Н. Яковлева. – Санкт-Петербург : КАРО, 2014. – 208 с.
3. Ахутина, Т. В. Нарушения письма: диагностика и коррекция. Актуальные проблемы логопедической практики / Т. В. Ахутина, М. Г. Храковская. – Санкт-Петербург : «Акционер и К», 2014. – 246 с.
4. Ахутина, Т. В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т. В. Ахутина, О. Б. Иншакова. – Москва, 2008. – 128 с.
5. Баранок, О. А. Коррекционные упражнения для младших школьников с дисграфией / О. А. Баранок. – 2009. – №8. – 116 с.
6. Быстрова, Г. А., Сизова Э. А., Шуйская Т. А. Логопедические игры и задания / Г. А. Быстрова, Э. А. Сизова, Т. А. Шуйская – Москва : КАРО – 2008 – 96 с.
7. Волкова Л. С. Логопедия / Л. С. Волкова, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – 5-е изд., испр. и доп. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 479 с.
8. Волкова Л. С. Логопедия: Методическое наследие. – Кн. IV: Нарушения письменной речи. Дислексия, дисграфия / Л. С. Волкова. – Москва : ВЛАДОС, 2007. – 303 с.
9. Волкова, Л. С. Логопедия: учеб. пособие / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова. – Москва : Просвещение; Владос, 1995. – 347 с.
10. Волоскова, Н. Н. Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов / Н. Н. Волоскова – Москва : МПГУ, 2008. – 146 с.

11. Волосовец, Т. В. Основы логопедии: уч. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Т. В. Волосовец, Н. В. Горина, Н. И. Зверева. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
12. Выготский, Л. С. Предыстория письменной речи. Антология гуманной педагогики / Л. С. Выготский. – Москва : Изд-во Шалвы Амонашвили, 2007. – 222 с.
13. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Москва : 2007. – 472 с
14. Гончарова, В. А. Особенности нарушений письменной речи у младших школьников / В. А. Гончарова. – 2015. – № 3(9). – 83 с.
15. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования: Методич. пособие. 3-е изд. / О. Е. Грибова – Москва : АИРИС ПРЕСС, 2008. – 91 с.
16. Елецкая, О. В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи / О. В. Елецкая. – Санкт-Петербург : Речь, 2008. – 176 с.
17. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Книга для логопедов / Л. Н. Ефименкова. – Москва : Просвещение, 2010. – 336 с.
18. Ефименкова, Л. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова // Логопедия сегодня. – 2013. – №4. – 86 с.
19. Иншакова, О. Б. Некоторые приемы коррекции специфических ошибок чтения и письма / О. Б. Иншакова – Санкт-Петербург : Образование, 2007. – 319 с.
20. Иншакова, О. Б. Развитие и коррекция графо-моторных навыков у детей 5-7 лет: Пособие для логопеда / О. Б. Иншакова – Москва : Владос, 2007. – 112 с.

21. Каморина, Е. А. Логопедическая работа с младшими школьниками при нарушении письма и чтения, обусловленных смешением букв по кинетическому сходству / Е. А. Каморина // Логопед. – 2014. – № 2. – 95 с.

22. Киселёва, Н. Ю. Формирование операций контроля при коррекции дисграфии / Н. Ю. Киселёва // Логопед. – 2008. – № 7. – 105 с.

23. Клейменова, О. А. Особенности работы логопеда по преодолению нарушений письма у младших школьников / О. А. Клейманова // Логопед. – 2014. – №5. – 101 с.

24. Корнев, А. Н. Дислексия и дисграфия у детей / А.Н. Корнев. – 2-е изд. – Санкт-Петербург : Гиппократ, 2008. – 224 с.

25. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Санкт-Петербург : Союз, 2011. – 224 с.

26. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Бенедиктова. – Санкт-Петербург : Союз, 2008. – 224 с.

27. Лалаева, Р. И. Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. Вузов / Р. И. Лалаева. – Москва : ВЛАДОС, 2007. – 304 с.

28. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. Москва : Просвещение, 1967. – 132 с.

29. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: учебное пособие / Е. А. Логинова. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. – 208 с.

30. Лурия, А. Р. Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия // Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб.пособие для студ. психол. фак. ВУЗов. – Москва : Академия, 2008. – 340 с.

31. Мазанова, Е. В. Коррекция акустической дисграфии / Е. В. Мазанова – Москва : Издательство ГНОМ, 2013. – 214 с.
32. Парамонова, Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2006. – 128 с.
33. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей / Л. Г. Парамонова – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2011. – 140 с.
34. Поваляева, М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Ростов на Дону : Феникс, 2007. – 127 с.
35. Правдина, О. В. Логопедия: учеб. пособие для студентов пед. Интов / О. В. Правдина. – Москва : Просвещение, 1973. – 272 с.
36. 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, 2007. – 400 с.
37. Спирина, Л. Ф. Коррекция нарушений письма и чтения у учащихся общеобразовательных школ / Л. Ф. Спирина // Дефектология. – 2007. – №2. – 104 с.
38. Филичева, Т. Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва, 1999. – 80 с.
39. Хватцев, М. Е. Логопедия : книга для преподавателей и студентов пед. вузов / М. Е. Хватцев. – Москва : ВЛАДОС, 2011. – 390 с.
40. Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми / Г. В. Чиркина. – Москва : АРКТИ, 2002. – 240 с.
41. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова – Москва : Когито-Центр, 2008. – 138 с.

42. Яструбинская, Е. А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста / Е. А. Яструбинская // Логопедия. – 2014. – №2(4). – 70 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Упражнения на развитие зрительного восприятия

1. Упражнение «На какую букву похоже». Ребенку предлагается рассмотреть несколько картинок с предметами и объектами. Нужно определить, какую букву напоминают изображения.

2. Упражнение «Зашумленные буквы». На карточке буквы наложены друг на друга, сливаются друг с другом. Задача ученика – определить букву и назвать ее.

3. Упражнение «Испорченные буквы». Ученику предлагается рассмотреть несколько изображений недописанных («испорченных») букв. Главная задача – узнать букву и записать ее.

4. Упражнение «Распредели картинки». Цель: дифференциация оптически сходных букв. На карточке написаны смешиваемые буквы, и вразброс расположены картинки, которые начинаются или содержат данные буквы. Ребенку нужно соотнести картинку с буквой.

5. Упражнение «Одна – другая». Учащиеся собирают буквы, используя палочки или спички. Задание: сделать из одной буквы другую (добавить или убрать элемент).

6. Упражнение «Запомни картинки». Педагог демонстрирует поочередно ряд картинок (3-5), дети их запоминают, затем находят их среди других десяти.

7. Упражнение «Вставь букву». На карточке написаны слова, в которых пропущены буквы, например, п – т. Ученику нужно вставить пропущенную букву.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Задания на развитие фонематического восприятия

1. Хлопни в ладоши, если услышишь звук.
2. Прочитай слоговую таблицу и быстро найди и покажи названные слоги.
3. Придумай как можно больше слов на звук.
4. Посмотри на картинки и отбери те, в которых есть звук.
5. Запиши в два столбика слова со звуком. Запиши в первый столбик слова, где звук в начале, во второй столбик, где звук в конце слова.
6. Прослушай предложение, назови слова со звуком.
7. Вставь пропущенную букву (конкретную) в слова.
8. Запиши под диктовку предложения. Подчеркни букву.

Задания на дифференциацию звуков (на примере с – ш)

1. Детям дают карточки со схемами звуков, дает задание: если услышишь звук [с], поднимешь карточку с «улыбкой», если звук [ш] – карточку с квадратом.
2. Запиши в тетради тот слог, который повторяется.
3. Расставь картинки в два вагончика. В первый вагончик слова со звуком [с], во второй вагончик слова со звуком [ш].
4. Придумай слова со звуком [с] и [ш], соответствующие схеме.
5. Запиши под диктовку слова в два столбика – со звуком [с] и со звуком [ш].
6. Запиши под диктовку предложения. Подчеркни буквы «с» и «ш».

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Задания на развитие языкового анализа и синтеза

Синтез и анализ текста

1. Составьте рассказ из предложений, данных в неправильном порядке.
2. Составьте рассказ так, чтобы он состоял из четырех предложений. Используйте схемы.
3. Прослушайте текст, определите количество предложений, нарисуйте схемы предложений.
4. Определите количество предложений в тексте, дополните этот текст еще одним предложением.

Синтез и анализ предложений

1. Посчитайте количество слов в предложении, поднимите соответствующую цифру.
2. Составьте предложение, изменяя слова так, чтобы они «подружились» между собой.
3. Выпишите из предложений в первый столбик слова, отвечающие на вопрос кто? что?, а во второй столбик слова, отвечающие на вопрос что делает?
4. Составьте предложение по схеме с использованием предлогов.

Слоговой анализ и синтез

1. Разложить картинки в два домика, в зависимости от количества слогов.
2. Составить слово из слогов, данных в неправильном порядке.
3. Составить цепочку из слов. Каждое последующее слово должно начинаться с того слога, каким закончилось предыдущее.
4. Составить схему предложения, обозначив, количество слогов в словах.

Звуковой анализ и синтез

1. Составить схемы слов.
2. Придумать и вписать слово в кроссворд.
3. Определить соседей звука.
4. Выбрать из диктуемого предложения слова с тремя (четырьмя, пятью) звуками.
5. Прочитать и сравнить слоги в таблице.
6. Назвать первый звук в словах, которые называет логопед.
7. Составить слово из звуков. Звуки называются в прямом порядке.
8. Зашифровать слова, которые диктует логопед по образцу (только гласные звуки, вместо согласных – точки)
9. Придумать и записать слова, состоящие из 3, 4, 5 звуков.
10. Придумать как можно больше слов из букв другого слова.
11. Сравнить звучание и написание слов: луг – лук, рот – род, угол – уголь, мыл – мил и так далее.
12. Списать слова, вставляя, где нужно мягкий знак.
13. Изменить слова так, чтобы они называли один предмет, подчеркнуть мягкий знак. Голуби – голубь, дни, лоси, тюлени.
14. Образовать от слов, обозначающих предметы, слова обозначающие признак. Пыль – пыльный, мебель, сталь, апрель.
15. Записать под диктовку предложения, подчеркнуть мягкий знак.
16. Записать слова, в которых мягкость согласного звука обозначается гласной второго ряда. Подчеркнуть букву, которая обозначает мягкий согласный зеленым цветом, а гласную красным.
17. Вставить в слова пропущенные буквы а – я, списать предложения.
18. Записать слова в два столбика с гласными первого ряда и с гласными второго ряда.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Задания на развитие словарного запаса

1. Продолжить ряд синонимов: унылый – печальный..., отважный – храбрый..., крупный – огромный....
2. Подобрать противоположные признаки предметов: камень твердый, а пух... (арбуз и лук, дорога и тропинка, день и ночь)
3. Подобрать как можно больше определений, действий к словам: снег, туман, дождь.
4. Придумать предложения со словами: одевать – надевать, шить – вязать – вышивать, мыть – стирать, печь – жарить – варить.
5. Сравнить слова по смыслу: мокрый – мокроватый, красный – красноватый, золотой – золотистый, синий – синеватый.
6. Выписать словосочетания со словами-антонимами, затем со словами-синонимами: от мала до велика; нет худа без добра; из пустого в порожнее; цел и невредим; ни конца ни краю; вопрос жизни и смерти; и стар, и млад.
7. Составить словосочетания, используя слова из двух столбиков

Снежный
Морозный
Лютый
Искристый

Воздух
Ковер
Снег
Мороз

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Задания на развитие грамматического строя

1. Образование множественного числа существительных с чередованием в основе (львенок – львята, лист – листья, пень – пни, ухо – уши)
2. Образование существительных наиболее продуктивными способами (суффиксальным и приставочно-суффиксальным): уменьшительно-ласкательных существительных, названий профессий, названий предметов по назначению, названий детенышей животных.
3. Согласование прилагательных с существительными в падеже.
4. Образование относительных прилагательных: грушевый, шерстяной, рябиновый, железный, мясной.
5. Согласование глаголов и существительных в числе.
6. Согласование глаголов прошедшего времени и существительных в роде.
7. Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида, образование глаголов совершенного вида при помощи приставок (лить – вылить), образование глаголов несовершенного вида суффиксальным способом (стереть – стирать).
8. Дифференциация возвратных и невозвратных глаголов.