



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 навыка чтения у детей младшего школьного возраста
с общим недоразвитием речи (III уровень) на логопедических занятиях**

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) «Логопедия»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

81,41 % авторского текста

Работа рекомен к защите:

рекомендована/не рекомендована

«19» 12 2022 г. кр.ч.б

Зав. кафедрой специальной педагогики,

психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л. А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-406-101-3-1

Вяткина Екатерина Дмитриевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент

Светлана Геннадьевна Щербак

Челябинск

2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....	6
1.1 Формирование навыка чтения в младшем школьном возрасте	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).....	13
1.3 Специфика овладения младшими школьниками с общим недоразвитием речи (III уровень) навыком чтения	22
Выводы по 1 главе.....	30
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ).....	32
2.1 Методика изучения чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).....	32
2.2 Состояние навыков чтения младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень).....	34
2.3 Организация и содержание логопедической работы по формированию навыков чтения у младших школьников с общим недоразвития речи (III уровень) на логопедических занятиях	40
Выводы по 2 главе.....	45
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	47
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	50
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	54
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	55
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	57

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время требования к детям, поступающим в первый класс, значительно возросли. Программа обучения, которую необходимо усвоить посредством чтения, усложнена и насыщена разнообразным материалом. При поступлении в школу, ребенок с общим недоразвитием речи испытывает трудности в обучении чтению. Поэтому научить детей правильному, беглому, осознанному, выразительному чтению – одна из первостепенных задач начального образования.

Согласно данным Т. А. Алтуховой, А. Н. Корнева, Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, Л. Ф. Спириной наблюдается увеличение числа детей с разнообразными сложностями обучения в начальной школе. Психологи считают, что на успеваемость ребенка в школе влияют более двух ста факторов, но самым главным является трудности в овладении навыком чтения. Так, чаще всего, школьник неспособен правильно понимать прочитанное задание, что впоследствии проявляется в стойкой неуспеваемости [1, 19, 22, 25].

У ученика появляются трудности при связном монологическом высказывании, а также выполнение домашнего задания требует больше временных затрат. Формируется и своеобразный психологический барьер, когда школьник не верит в свои возможности, снижается эмоциональная отзывчивость, ребенок начинает вступать в частые конфликты с учителями.

Успешное обучение чтению зависит от проведения ранней диагностики и своевременного оказания помощи детям, имеющие нарушения речи.

Таким образом, изучение нарушения чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) и его формирование являются весьма актуальными. Данный факт позволяет сформулировать тему

исследования «Формирование навыка чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень) на логопедических занятиях».

Объект исследования: процесс формирования навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Предмет исследования: содержание логопедической работы по формированию навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием (III уровень) на логопедических занятиях.

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать содержание логопедической работы по формированию навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием (III уровень) на логопедических занятиях.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).
3. Составить комплекс упражнений по формированию навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

В соответствии с целью и задачами работы в ходе данного исследования применялись теоретические методы (анализ психолого-педагогической и специальной литературы); эмпирические (изучение психолого-педагогической документации, констатирующий и формирующий эксперимент); количественная и качественная обработка полученных результатов.

Экспериментальная работа по изучению и формированию навыка чтения у детей младшего школьного возраста проводилась на базе МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска». В ней принимали участие 6 учащихся второго класса с общим недоразвитием речи (III уровень).

Данная квалификационная работа состоит из двух глав. Первая глава раскрывает теоретические аспекты изучения детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием (III уровень). В ней подробно изучен процесс формирования навыков чтения в младшем школьном возрасте, представлена клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с изучаемым нарушением речи.

Во второй главе мы рассмотрели и проанализировали специальную методическую литературу по обследованию навыка чтения у школьников второго класса с общим недоразвитием речи (III уровень). Также во второй главе описано содержание логопедической работы по формированию навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень), в соответствии с которым составлен комплекс упражнений.

После каждого параграфа даются выводы. В заключении – общий вывод по проделанной работе, список использованных источников и приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1.1 Формирование навыка чтения в младшем школьном возрасте

Чтение является сложным психофизиологическим процессом, в котором задействованы зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. Б. Г. Ананьев считает, что чтение основано на сложнейших механизмах взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем [4].

Чтение является древнейшим видом культурной деятельности человека и основным средством обучения, а также инструментом познания окружающего мира.

Информация, которую использует человек, закодирована. Письмо теснее всего связано с чтением, письмо означает кодирование устной речи, чтение – это декодирование.

Впервые понятие «чтение» определил Д. Б. Эльконин (выдающийся советский психолог и педагог). Он рассматривал первостепенное обучение чтению с точки зрения теории речевой деятельности и умственных действий. Основным предметом действия в начальной школе служит звучащая речь, то есть «действие по воссозданию звукового образа по его графической модели». В данный период происходит понимание способов действия со звуками и буквами [15].

Таким образом, формирование умений и навыков чтения и письма успешно при развитии устной речи, при умении анализировать ее, что зависит от специфики мышления. Так, Л. С. Выготский указывал на то, что значение слова представляет собой акт мышления в собственном смысле слова [6].

Мышление, в свою очередь, причастно к процессу чтения – к такому выводу пришел советский психолог Т. Г. Егоров в 50-е годы XX века. Для

чтения свойственны две взаимосвязанные стороны – движение глаз и речедвигательные процессы, а также движение мыслей. «Синтез данных сторон является конечной задачей развития навыка чтения» [12].

В работе Т. Г. Егорова «Очерки психологии обучения детей чтению» чтение рассматривается как деятельность, состоящая из трех взаимосвязанных действий: восприятие буквенных знаков, озвучивание (произношение) того, что ими обозначено и, наконец, осмысление прочитанного.

На этапе обучения чтению данные действия протекают последовательно, но по мере приобретения опыта эти составляющие синтезируются [12].

Процесс чтения младших школьников неоднократно изучался зарубежными и российскими педагогами и психологами. В результате теоретических и эмпирических исследований 30-50-х годов XX века психологи установили этапы процесса формирования чтения, составили сравнительную характеристику чтения вслух и «про себя», выявили ошибки при чтении, составили их классификацию, а также предприняли попытки объяснить психологическую природу ошибок на каждом этапе формирования навыка чтения. Так, мы можем сделать вывод о том, что процесс навыка чтения развивался постепенно [3].

Т. Г. Егоров выделил три этапа формирования навыка чтения: аналитический, синтетический, а также этап автоматизации.

Как правило, аналитический этап соответствует периоду обучения грамоте и характеризуется главными компонентами процесса чтения: восприятие, произношение и осмысление. В процессе чтения эти компоненты «разорваны», поэтому ребенку необходимо приложить определенные усилия по произведению отдельных операций, то есть увидеть гласную букву, затем соотнести ее со слогом-слиянием, далее нужно подумать, как именно надо прочитать буквы вне слияния, и только потом озвучить каждый увиденный графический слог. По мнению

Т. Г. Егорова, чтение по слогам, – это признак того, что школьник находится на первом, аналитическом этапе формирования навыка [12].

При условии, что все вышеперечисленные компоненты происходят одновременно, младший школьник переходит на новый этап – синтетический, характеризующийся чтением целыми словами и, главное, наличием интонирования. Также необходимо помнить о важности осмысления отдельных единиц произведения, а также о соотношении их с целостным содержанием читаемого. Т. Г. Егоров замечал, – если чтец проявляет интонацию, это значит, что он удерживает в своем сознании общий смысл прочитанного, и, как правило, это происходит на втором годе обучения в школе.

На заключительном этапе техника чтения доведена до автоматизма. Усилия чтеца направлены на осознание содержания прочитанного, а также его формы: идеи произведения, композиции, художественных средств. На данном этапе ребёнок переходит от чтения вслух к чтению «про себя». Эмоциональная реакция на прочитанный текст, его осмысление и стремление к обсуждению являются главными признаками достижения этапа автоматизации навыка чтения [17].

Данная классификация Т. Г. Егорова, установленная в системе четырехлетнего начального обучения, соответствует годам обучения:

- для 1 класса характерно преобладание слогового чтения;
- во 2 классе происходит становление синтетического чтения;
- в 3 классе – синтетическое «невыразительное» чтение;
- в 4 классе – аналитическое «выразительное» чтение [32].

В педагогике существуют понятия «умение» и «навык», которые взаимосвязаны, однако их принято различать. Под умением понимается осознанное действие, а под навыком действие, которое доведено до автоматизма, высокая степень умения [36].

Из этого следует, что читательские умения, доведенные до высокого уровня овладения ими, постепенно перейдут в навык чтения.

Выделяют следующие читательские умения:

- выделять главное из текста, выделять сложную и нужную информацию;
- понимать смысл подтекста;
- анализировать текст, то есть сравнивать его различные части;
- переводить действия на собственный опыт;
- интерпретировать текст: извлекать нужный смысл;
- рассуждать по прочитанному тексту, высказывать свои мысли;
- оценивать текст, видеть авторскую позицию, чувствовать настроение произведения в целом;
- формировать собственное отношение к прочитанному тексту, а также пояснять свой выбор [2, 10, 27].

Навык чтения – это доведенное до автоматизма умение по озвучиванию печатного текста. Навык чтения включает в себя такие качества как: правильность, беглость, осознанность и выразительность.

Правильность, беглость и способ чтения называют техникой чтения [5].

Правильность чтения в значительной степени зависит от длины слов, от степени знакомства со словом, от степени понимания лексического значения, от слогового и морфемного состава слова [12].

Существует также термин «плавное чтение», которое входит в определение правильности чтения. Плавным чтением называется чтение слов с грамматическим ударением, возможным только при слиянии слогов в слове; предлоги читаются слитно с предыдущим словом; при чтении каждого предложения также соблюдаются элементарные требования правильности и плавности. Предложение читается с правильной интонацией, которая определяется содержанием и конечным знаком препинания. При чтении соблюдаются знаки препинания внутри предложения и логическое ударение. Не допускаются паузы, не оправданные пунктуацией или требованием выразительного чтения [28].

Некоторые ошибки проявляются из-за непонимания или искаженного понимания прочитанного; другие – из-за непонимания смысла отдельных слов или фраз; третьи – из-за нетвердого усвоения графического образа букв; четвертые – в результате рассогласования процессов зрительного опознания букв с артикуляционными актами и пониманием [13].

Число ошибок постепенно снижается в результате перехода из класса в класс, но происходит это неравномерно. По наблюдениям Т. Г. Егорова, наиболее резкое снижение количества ошибок наблюдается от первого класса ко второму, то есть тогда, когда совершается переход от слога-аналитической ступени к ступени становления синтетических приемов чтения. Во втором классе, то есть на второй ступени чтения возникает пауза, которая охватывает собой второй и третий классы. Четвертый класс является переломным; здесь происходит граница между ступенью становления синтетических приемов чтения и синтетической ступенью. На этой ступени заметно некоторое улучшение показателей правильности чтения [33].

Выполнение всех правил и устранение ошибок необходимо для правильного чтения.

Под беглостью понимается скорость чтения, обеспечивающая понимание прочитанного текста. Скорость измеряется количеством печатных символов, прочитанных за единицу времени, как правило, это количество слов за 1 минуту. Скорость чтения должна быть в оптимальном диапазоне с учетом возраста и динамики протекания психической деятельности ребенка. При обследовании скорости чтения необходимо учитывать темперамент школьника [27].

Сокращение слогов или букв, или малознакомое заменяется знакомым при отсутствии навыков правильного чтения. Бывает, что ошибки, подразумевающие замену одной буквы другой, происходят нередко вследствие дефектов речи обучающегося, реже – под влиянием

диалектной речи. За ошибку следует считать повторение слогов в словах, а также повторение слов в предложении.

Основная причина ошибок при чтении – определение слова по некоторым опознавательным признакам, что часто бывает ошибочным. Чтение происходит по общему виду [34].

Лишь со временем формируется такой навык чтения, при котором можно с точностью узнать слово по общему виду, по отдельным признакам; при этом обучающийся не останавливается на каждом слоге слова.

Техника чтения и осознанность рассматривается как две стороны процесса чтения. Техника – неотъемлемая часть понимания прочитанного. Основной же целью чтения является понимание как считает Т. Г. Егоров [12].

Осознанность занимает ведущее место среди вышеперечисленных качеств навыка чтения. Она трактуется как понимание замысла автора, осознание художественных средств, реализующих этот замысел; осмысление своего собственного отношения к прочитанному.

Осознанность зависит от необходимого жизненного опыта, от понимания лексического значения слов, от их сочетаемости и от ряда методических условий. Сознательное чтение тесно связано с пониманием смысла из каждой единицы языка: слова, словосочетания, предложения. Осознанность текста предполагает, что обучающиеся овладели техникой чтения и текущий процесс чтения проходит без затруднений. Проводится анализ со стороны содержания и художественных средств, для того, чтобы обучающиеся читали текст осознанно. Таким образом, важнейшим условием осознанного чтения является понимание содержания [35].

Исследователи неоднократно занимались выяснением степени понимания причинно-следственных событий, разных жанров произведений, уровнем понимания художественного образа (в младших классах особенно поступков действующих лиц и их мотивов). Младшие

школьники проходят все основные ступени осознания прочитанного, то есть понимание фактической стороны, подтекста и смысла – считает Н. Г. Морозова. Причем одни учащиеся уже в 1 классе стоят на ступени понимания смысла, другие остаются на уровне фактического понимания предметной стороны. Как полагают исследователи, при слаборазвитом навыке чтения младшие школьники, как правило, остаются на первой ступени осмысления при самостоятельном чтении незнакомого текста [31].

Следовательно, осмысление произведения характеризуется как сложный процесс, в котором различные ступени анализа и синтеза являются основой восприятия прочитанного текста, которая обеспечивает понимание эмоционально-образной и идейной сторон произведения.

Выразительность – это способность средствами устной речи передать слушателям главную мысль произведения и свое собственное отношение к нему. Выразительность чтения как качество формируется в процессе анализа произведения. Л. А. Горбушина утверждает, что чтение текста выразительно, означает найти такое средство в устной речи, с помощью которого можно достаточно точно и правдиво, в соответствии с замыслом писателя, передать все идеи и чувства, вложенные в произведение. Данным средством является интонация [8].

Интонация – совокупность совместно действующих элементов звучащей речи, главнейшие из которых – ударение, темп и ритм, паузы, повышение и понижение голоса [23].

Принципом выразительного чтения является внедрение в идейно-художественный замысел читаемого. Признаками выразительного чтения являются:

- соблюдение пауз и логических ударений, через которые передается основной замысел автора;
- соблюдение интонации вопроса, утверждения, а также умение передавать голосом нужные эмоциональные окраски;

– соблюдение четкого произношения звуков, достаточной громкости, темпа чтения, владение хорошей дикцией.

Таким образом, все названные качества чтения взаимосвязаны между собой и взаимообусловлены. Понимание отдельных единиц текста невозможно без правильно озвученных графических знаков, а без уяснения значения каждой единицы нельзя уяснить их связь. Соответственно, осознание идеи произведения не произойдет без внутренней связи отдельно взятых компонентов текста. В свою очередь, понимание общего смысла произведения помогает правильности чтения отдельных его элементов, а правильное чтение и понимание текста становятся основой для выразительности чтения. Беглость, являясь темпом чтения, при определенных условиях становится средством выразительности [37].

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

Впервые понятие «общее недоразвитие речи» был введен Р. Е. Левиной в 50-60-х годах XX века. Общее недоразвитие речи (Далее ОНР) относится к различным сложным речевым расстройствам, при которых формирование всех составных частей речевой системы нарушено, однако при этом слух и интеллект сохранен. Они связаны с ее звучанием (фонетика) и смысловым (семантическим) аспектом (лексика, грамматика) [39].

Речевая недоразвитость у детей может выражаться полным отсутствием речи, лепетом или развернутой речью с компонентами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. По клинико-педагогической классификации ОНР может отмечаться при моторной или сенсорной алалии, детской афазии, а также при стертой форме дизартрии и дисартрии.

В этиологии ОНР выделяют факторы биологического и социального характера. Биологические факторы включают интоксикации или инфекции

матери в пренатальный период, несовместимость по группе крови или по резус-фактору, патологию натального периода, постнатальные (послеродовые) заболевания центральной нервной системы и травмы мозга в первые годы жизни ребенка. К социальным факторам относят неблагоприятные условия обучения и воспитания, психическую депривацию в сензитивные, то есть наиболее благоприятные периоды развития речи.

В распространенных случаях общее недоразвитие речи является результатом комплексного воздействия и биологических, и социальных факторов.

Выдающиеся исследователи выделяют два фундаментальных подхода к классификации общего недоразвития речи: психолого-педагогический и клинический подход.

Психолого-педагогический подход. Существует четыре уровня речевого развития у детей с речевой патологией. Первые три уровня предложены Р. Е. Левиной, а четвертый, последний – Т. Б. Филичевой.

I уровень – «безречевой» уровень, для которого характерно использование в речи лепетных слов, звукоподражания, жестов и мимики.

II уровень – предпосылки общеупотребительной речи: примитивная речь, часто искаженные слова, появление элементарных грамматических форм и конструкций.

III уровень – развернутая фразовая речь с компонентами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

IV уровень – несущественные изменения всех компонентов речи. Недостаток дифференциации звуков, своеобразие слоговой структуры [39].

Клинический подход. В классификации Е. М. Мастюковой выделяются следующие группы детей с ОНР:

- первая группа – дети с неосложненным вариантом ОНР;
- вторая группа – дети с недоразвитием речи церебрально-органического происхождения;

– третья группа – дети с моторной алалией [39].

Исходя из темы исследования, мы более подробно рассмотрим характеристику детей с ОНР (III уровень), в соответствии с данными подходами.

Итак, с точки зрения психолого-педагогического подхода (Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева) характерным для данного уровня развития речи детей является то, что повседневная речь детей более или менее развернута, имеются нарушения, но не грубые, в развитии фонетики, лексики, а также грамматического строя [24].

В речи детей присутствуют отдельные аграмматичные фразы, неверное или неточное употребление определенных слов, незначительные фонетические недостатки.

Дети с ОНР (III уровень) используют самые простые предложения. При необходимости выстроить более сложные предложения, например, выражающие цепочку взаимосвязанных действий с различными предметами, они испытывают большие трудности. С одной стороны, дети стараются расчленить длинные предложения на несколько коротких, с другой стороны у них категорически не получается включить в цепочку действий данные в ситуации предметы.

В самостоятельных высказываниях, выражающих пространственные, временные и другие отношения, у детей с речевым недоразвитием зачастую отсутствует правильная связь слов в предложениях.

ОНР (III уровень) присуще, прежде всего, неточное, искажённое знание и употребление слов, неспособность образовывать и изменять слова. Такие ошибки не часты, однако, не зная какое-либо слово, дети используют схожее по значению слово (кондуктор – «кассир», кресло – «диван») или заменяют близким по звуковому составу словом (смола – «зола»). То же самое происходит с названиями недостаточно знакомых действий.

Иногда дети употребляют пространные объяснения вместо названия предмета или действия.

На этом этапе развития речи у детей ограниченный речевой запас, благодаря этому в меняющейся ситуации происходит некорректный отбор слов.

Некоторые знакомые детям слова недостаточно закреплены в речи в результате их редкого употребления, именно поэтому при выстраивании предложений они стараются обходить их.

Преимущественно, в речи детей используются качественные прилагательные, которые обозначают ярко выраженные признаки предметов, то есть цвет, форму, величину, а также свойства предметов (горький, холодный, мягкий, легкий).

Относительные и притяжательные прилагательные употребляются исключительно для выражения достаточно знакомых отношений.

На данном этапе речевого развития благополучно обстоят дела с употреблением местоимений, однако речь заметно обедняется вследствие редкого использования, подчеркнем, знакомых наречий.

Дети достаточно часто используют простые предлоги, преимущественно для выражения пространственных отношений (в, к, на, под, за, из), но и здесь допускается большое количество ошибок: предлоги могут заменяться, опускаться и так далее. Например, «положить в шкаф», но «играть городки». Это говорит нам о том, что понимание значений наиболее простых предлогов сформировано недостаточно.

В процессе развития появляется потребность в использовании предлогов, поэтому ребята нередко предпринимают настойчивые попытки правильного применения какого-либо из них.

Чрезвычайно редко употребляются предлоги, которые выражают не только отношения, а также обстоятельства, характеристику состояния или действия, свойства предметов или же способ действия (около – наиболее частое употребление, между, через, сквозь).

На данной стадии развития в речи детей отмечается бедный запас слов, выражающие оттенки значений. В некоторой мере это обуславливается неумением дифференцировать и выделять сходства корневых значений. Наблюдается достаточно большое количество недочетов в словоизменении, в результате чего происходит нарушение синтаксической связи слов в предложениях.

К таким ошибкам Р. Е. Левина относит:

- смешение окончаний тех или иных существительных женского и мужского рода («стоит стула»);
- замена окончаний существительных среднего рода в именительном падеже с окончанием существительных женского рода (окно – «окна»);
- склонение имен существительных среднего рода как существительных женского рода («светит солнца»);
- ошибочные падежные окончания слов женского рода с основой на мягкий согласный («без кровати»);
- ошибочное соотнесение существительных и местоимений («ветер дует, она холодный»);
- неправильные ударения в словах («по стОлу»);
- неправильное различие вида глаголов («сели, пока не перестал ливень»);
- недочеты в беспредложном и предложном управлении («для стенгазета»);
- неверное согласование существительных и прилагательных, преимущественно среднего рода («солнце огненная») [4].

Довольно редко встречается неверное согласование существительных и глаголов («девочка поют»).

Наиболее часто наблюдаются затруднения в словоизменении в процессе выполнения заданий. Дети не всегда способны образовывать

множественное число существительных и глаголов от слов в единственном числе, и наоборот (дом – «домы», брат – «братья», уши – «уша»).

Неспособность использовать способы словообразования приводит к существенно ограниченному варьированию слов. Далее мы приведем некоторые примеры. По заданию необходимо подобрать однокоренные слова к слову «озеро», однако ребенок подбирает «морья», «реки»; преобразовать прилагательное «вишневый» в родственное существительное, ребенок отвечает «из фруктов»; подобрать однокоренное слово к слову «серебряный» подбирает слово «железо». Эти и аналогичные примеры позволяют сделать вывод о том, что средства фонетического выражения значений и морфологический состав слов примечаются в недостаточной мере.

Р. Е. Левина отмечает, что именно поэтому дети с ОНР (III уровень) с трудом выполняют задания на подбор однокоренных слов, их способы образования чрезвычайно бедны, они часто ограничиваются изменениями в роде или числе (дом – «домы» и тому подобное). Крайне редко дети прибегают к наиболее сложным приемам с использованием приставок, суффиксов и так далее. В большинстве случаев подбор слов является совершенно неверным: к слову гриб «гребцы», сантехник – «сан-ник», роса – «рос» и тому подобное [5].

Процесс преобразования слов усложнен и звуковыми смешениями: к слову «свисток» в качестве родственного подбирается слово «цветы» – смешение [с] и [ц].

Ошибки в понимании речи возникают очень редко, они связаны с недостаточным дифференцированием числа, рода, падежа существительных и прилагательных, а также временных форм глагола.

Звуковая сторона речи у детей, имеющих общее недоразвитие речи (III уровень), наиболее развита; пробелы произношения звуков позволяют выявлять закономерные трудности в различении фонем, принадлежащих только к родственным группам [4].

На данном этапе речевого развития дети используют полную слоговую структуру слов по сравнению с предыдущим уровнем. Только в качестве остаточного явления, при произведении незнакомых слов, наблюдаются перестановки звуков, слогов, а также слов (сковорода – «соквоешка», колбаса – «кобалса»).

Специфика связной речи проявляется в нарушении связности и последовательности рассказа, смысловых пропусках значимых элементов сюжета, фрагментарности изложения, нарушении причинно-следственных, а также временных связей в тексте. Это обусловлено низким уровнем самостоятельной речевой деятельности ребенка, неспособностью выделить главные и второстепенные компоненты его замысла и взаимосвязи, невозможностью выстраивания целостной композиции текста. В то же время с данными ошибками наблюдается однообразие и бедность применяемых языковых средств. Например, дети, рассказывая об играх, событиях из жизни, в основном предпочитают использовать короткие фразы, несущие в себе небольшое количество информации. В процессе построения предложений ребята переставляют или же опускают некоторые члены предложения, заменяя сложные предлоги на простые [5].

Самостоятельная речь характеризуется трудностями в воспроизведении слов различной слоговой структуры и звуконаполняемости: антиципации, персеверации, добавление лишних звуков, перестановка слогов, усечение слогов, добавление слогов или слогаобразующей гласной. В звуковой стороне речи проявляется неточность артикуляции некоторых звуков, нечеткость различения их на слух. Недостаточность фонематического восприятия проявляется в трудностях выделения первого и последнего согласного, гласного звука в середине, а также в конце слова, трудностях в подборе картинок, в названии которых имеется заданный звук, дети не всегда способны верно определить наличие звука или его место в слове и так далее. Они не

выполняют самостоятельные задания на придумывание слов на заданный звук [4].

Клинико-педагогический подход Е. М. Мастюковой объединяет все группы детей с ОНР, поскольку для них характерны следующие особенности: общая моторная (двигательная) неловкость, нарушения зрительно-пространственного гнозиса, недостаточное развитие основных двигательных умений и навыков, несформированность ритмичных движений, повышенная двигательная истощаемость, понижена двигательная память и внимание [7].

Общее недоразвитие речи оказывает влияние на становление у детей сенсорной, интеллектуальной, а также волевой сфер.

Связь между различными сторонами психического развития и речевыми нарушениями предполагает наличие вторичных дефектов.

Осложненный характер общего нарушения речи характеризуется не только рассеянной очаговой микросиптоматикой, которая выражается в нарушении тонуса, функции координации движений общего и орального праксиса, а также равновесия, но и рядом особенностей в психической и личностной сфере. К ним относятся: снижение умственной работоспособности, повышенное психическое истощение, эмоциональная нестабильность, чрезмерная раздражительность и излишняя возбудимость.

У детей с ОНР (III уровень) нарушена направленная деятельность в процессе решения вербальных и невербальных задач. Для них свойственны: недостаточная концентрация внимания, низкая познавательная активность, небольшой объем знаний об окружающей среде, затруднения в установлении причин и следствий связей. Тем не менее, у таких детей имеются потенциальные возможности для освоения абстрактными понятиями, при условии оказания помощи со стороны учителя-логопеда [4].

Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина отмечают у детей недостаточность внимания, его объема и распределения. При сравнительно

сохранной логической, семантической (смысловой) памяти у ребят ограничена вербальная память, продуктивность запоминания. Для них характерно забывание усложненных инструкций, элементов и последовательности заданий [39].

При визуальной идентификации предмета в осложненных условиях воспринимают образ предмета со специфическими трудностями, им необходимо большее количество времени для принятия решения, при ответе проявляют неуверенность, допускают ошибки в опознавании. При выполнении заданий «приравнивание к эталону» они пользуются элементарными формами ориентирования. Таким образом, зрительное восприятие у детей сформировано недостаточно.

При рассмотрении мнестических функций Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова и Т. Б. Филичева выделяют, что у таких детей запоминание вербальных стимулов в значительной степени хуже, нежели у детей с безречевой патологией [39].

Дети с ОНР (III уровень) быстро утомляются, испытывают трудности в выборе продуктивной тактики. Так, у них сравнительно хуже сформированы пространственные представления, зрительное восприятие, память и внимание.

Школьники, относящиеся к данной группе развития, малоактивны, малоинициативны в общении. По результатам исследования Юлии Федоровны Гаркуши у детей были выявлены нарушения в общении, которые проявляются в недостаточном развитии мотивационно-потребностной сферы; затруднения связаны с комплексом когнитивных и речевых нарушений; не соответствующая возрастной норме ситуационно-деловая форма общения с взрослыми и детьми. Наличие ОНР у детей приводит к устойчивым нарушениям коммуникативной деятельности. В то же время процесс межличностного взаимодействия между детьми становится затруднительным, создаются существенные сложности на пути их развития и общения [7].

Таким образом, недостаточная сформированность речевой деятельности при ОНР тесно связана с первичным речевым дефектом, этиологическим субстратом которого может служить органическое поражение черепно-мозговых нервов или речевых центров, аномалия периферических органов речи, а также функциональная незрелость центрально-нервной системы. Вместе с тем, у детей наблюдаются общие специфические признаки, которые указывают на системный характер расстройства речевой деятельности: компоненты лексико-грамматического недоразвития, недочеты звукопроизношения, деформация слоговой структуры сложных по звуковой наполняемости слов, затруднения при выполнении звукового анализа и синтеза. Стоит отметить, что данные недостатки проявляются на фоне сохранного слуха и интеллекта.

Пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматики имеют свои долгосрочные последствия в виде специфических нарушений навыков обучения. Учащиеся могут испытывать трудности в запоминании словесного материала. Они не способны долгое время сосредотачиваться на одной задаче или, наоборот, быстро переключаться на другую. Вследствие недостаточного развития моторики рук, нередко сопутствующей общим недоразвитием речи, формируется малоразборчивый почерк. У детей появляется дисграфия, дизорфография, дислексия, плохая успеваемость. Также они стесняются своего речевого недостатка, что становится причиной комплексов, замкнутости и коммуникативной дезадаптации.

1.3 Специфика овладения младшими школьниками с общим недоразвитием речи (III уровень) навыком чтения

Как отмечает М. Е. Хватцев, дислексия – это частичное специфическое нарушение процесса чтения, проявляющееся в затруднениях опознания и узнавания букв, в затруднениях слияния букв в слоги и слогов в слова, в аграмматизме» [5].

Некоторые авторы (М. Лами, К. Лонай, М. Суле, Б. Хальгрэн) отмечают наследственную предрасположенность при нарушениях чтения. Изучение дислексии у близнецов позволило авторам сделать вывод о наследственном характере некоторых факторов, обуславливающих возникновение дислексии (нарушение латерализации, задержка развития речи) [4].

Рейнхольд считает, что встречается особая, врожденная форма дислексии, когда дети наследуют от родителей качественную незрелость головного мозга в его отдельных зонах. Эта незрелость проявляется в специфических задержках развития определенной функции [20].

Большинство авторов отмечает наличие патологических факторов, воздействующих в пренатальный, катальный и постнатальный период. Этиология дислексии связывается с воздействием биологических и социальных факторов. Нарушения чтения могут вызываться причинами органического и функционального характера. Дислексии бывают обусловлены органическими повреждениями зон головного мозга, принимающих участие в процессе чтения (например, при афазии, дизартрии, алалии).

Функциональные причины могут быть связаны с воздействием внутренних (например, длительные соматические заболевания) и внешних (неправильная речь окружающих, двуязычие, недостаточное внимание к развитию речи ребенка со стороны взрослых, дефицит речевых контактов) факторов, которые задерживают формирование психических функций, участвующих в процессе чтения [20].

Существовало несколько классификаций дислексии: Р. Беккер – в основе данной классификации лежит не патогенез дислексий, а степень их проявления.

О. А. Токарева классифицирует нарушения чтения в зависимости от того, какой из анализаторов первично нарушен: слуховой, зрительный, двигательный.

М. Е. Хватцев не учитывал все операции чтения, его классификация не охватывает всех случаев нарушений чтения [39].

Наиболее обоснованной является классификация дислексии, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса чтения, предложенная Р. И. Лалаевой. Выделяются следующие формы дислексии:

1. фонематическая дислексия;
2. семантическая дислексия;
3. аграмматическая дислексия;
4. оптическая дислексия;
5. мнестическая дислексия;
6. тактильная (у слепых детей) [22].

Механизмом фонематической дислексии является нарушение формирования фонематического анализа и синтеза. Симптомы: побуквенное чтение, искажение звукослоговой структуры слова при чтении (пропуски согласных при их стечении, вставки гласных между согласными, перестановки звуков, пропуски, перестановки слогов и другое).

Механизм семантической дислексии связан с недоразвитием звукослогового синтеза, несформированностью представлений о синтаксических связях слов в предложении, несформированностью грамматических обобщений. Симптомы: нарушение понимания читаемого при технически правильном чтении (послоговом, целыми словами), механическое чтение [22].

Механизмом аграмматической дислексии является несформированность морфологических обобщений, трудность дифференциации грамматических форм словоизменения и словообразования, нечеткость представлений о синтаксической структуре предложения. Симптомы: морфологический аграмматизм (нарушение функции словообразования: неправильное воспроизведение окончаний,

суффиксов, приставок, словоформ при чтении); синтаксический аграмматизм (нарушение связи слов в предложении: согласования и управления – нарушения изменения слов по категориям числа, рода, падежа, времени при чтении, трудности употребления предлогов при чтении: замены, пропуски).

Механизм оптической дислексии связан с несформированностью зрительно-пространственных функций: зрительного гнозиса, зрительного мнзиса, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений. Симптомы: замены и смешения графически сходных букв при чтении: букв, отличающихся лишь одним элементом (В – 3, Д – Л, Ъ – Ь и другие), букв, состоящих из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (Т – Г, Р – Ъ, Х – К, П – Н – И и так далее); зеркальное чтение [4].

Механизм мнестической дислексии связан с трудностями установления ассоциаций между звуком и буквой, нарушением процесса речевой памяти. Симптомы: нарушение усвоения букв, порядка следования звуков или слов при чтении: сокращение их количества, пропуски звуков, слов; недифференцированные замены при чтении (например, Ж – М – Л и так далее).

Механизм тактильной дислексии связан с трудностями дифференциации тактильно воспринимаемых букв азбуки Брайля. Встречается у слепых детей. Симптомы: в процессе чтения отмечаются смешения букв, состоящих из одинакового количества точек, точек, расположенных зеркально (Е – И, В – Х), расположенных выше или ниже или отличающихся одной точкой Р (А – Б, Б – Л, Л – К) [4].

Нарушение чтения у школьников чаще всего возникает вследствие недоразвития всех компонентов языка: фонетико-фонематического и лексико-грамматического. При глубоких степенях недоразвития речи дети оказываются не в состоянии овладеть чтением в условиях массовой школы. Дети с менее глубоким недоразвитием речи в первом классе, как

правило, овладевают элементарными навыками чтения и письма, но при этом делают большое количество специфических ошибок, обусловленных отклонениями в развитии фонетической стороны речи, словарного запаса и грамматического строя. Для таких детей необходимы систематические, в течение ряда лет занятия по формированию их устной речи и по подготовке к обучению грамоте, а также совершенствование навыков звукового анализа. Об этом говорили в своих работах Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина [24, 39].

Дети с недоразвитием речи вместо плавного слогового чтения часто пользуются побуквенным угадывающим чтением. При этом они делают много самых разнообразных ошибок. Нередко, стремясь объединить отдельно названные буквы в процессе чтения слов, дети произносят бессмысленный набор звуков, в силу чего ребенок не понимает прочитанное, либо, назвав первые две-три буквы читаемого слова, дети стараются угадать, что они должны прочесть. Это приводит к замене читаемого слова другим, сходным по буквенному составу, отличающимся по значению [4].

Дети с недоразвитием речи могут прочесть слово правильно и тут же, прочитав его вторично, сделать ошибку и воспринять его как совершенно новое, неизвестное. Дети с недоразвитием речи делают при чтении и такие ошибки, которые характерны для детей с нормальным речевым развитием. Но количество этих ошибок будет значительно больше, чем у вторых. Сюда можно отнести ошибки пропуска или добавления букв, перестановки, неправильного окончания слов.

Степень сформированности навыка чтения у детей может быть различной, но во всех случаях наблюдается указанные выше характерные ошибки. Чтение младших школьников характеризуется также замедленным темпом, так как они часто застревают на чтении отдельных слов, часто возвращаются к повторному чтению отдельных букв,

отдельных частей слова или целого слова для того, чтобы правильно соотнести букву с соответствующим звуком или осмыслить читаемое [5].

Несомненно, что у школьников с ОНР (III уровень) нарушения чтения связаны с недостаточностью представлений о звукобуквенном составе слова. Возникший у ребенка в процессе такого чтения звуковой образ слога или слова не сразу узнается. Так возникает чтение по догадке с частой заменой одного слова другим. Этим объясняются и такие ошибки в чтении, как многократное повторение отдельных букв или слогов, пропуски, перестановки, замены, что приводит к искажению прочитанного, к неправильному пониманию и обуславливает резкий замедленный темп чтения [39].

У младших школьников с общим недоразвитием речи наблюдаются не контекстное восприятие фразы. Дети при чтении воспринимают слова во фразе изолированно. Они не учитывают характерных лексико-грамматических связей слов, а если и учитывают, то не всегда имеют достаточную речевую подготовленность к их восприятию. Они часто не могут сгруппировать слова по принципу лексической и грамматической сочетаемости. Это приводит к тому, что чтение нередко превращается в угадывание, что способствует замене суффиксов, окончаний, приставок.

Недостатки в овладении техники чтения влияют на понимание прочитанного. Эти две стороны процесса чтения неразрывно связаны между собой и взаимно обуславливают друг друга [10].

Понимание взаимосвязи между нарушением чтения и недоразвитием речи открывает пути к его предупреждению до того, как ребенок поступает в школу. Как показывают данные ряда авторов в среднем у школьников с недоразвитием речи готовность к звуковому анализу почти в два раза хуже, чем у нормального ребенка [14, 18, 20, 21, 29].

Недоразвитие речи проявляется в значительном отклонении от нормы в формировании фонетических представлений, лежащих в основе звукового анализа. Для детей младшего школьного возраста с

недоразвитием речи характерны нарушения выразительности чтения, отсутствие необходимых пауз, определенных знаками препинания, несоблюдение пауз в конце предложения, отрывистое или слитное чтение. Позднее к ним присоединяются трудности использования вопросительных и восклицательных интонаций, а в некоторых случаях, при отсутствии пауз на точки – интонации конца повествовательного предложения. Неправильное логическое ударение или его отсутствие. Отсутствие эмоционального отношения к читаемому. Типичны повторы букв не объяснимые ни оптическим, ни фонетическим сходством. Нарушения понимания проявляется в двух видах:

1. Отсутствие понимания, проявляющееся в отказе от ответов, в неправильном объяснении мотивов поступков героев.

2. Поверхностное понимание, восприятие только некоторых причинно-следственных отношений, а не внутренней логики событий, определяющей сюжет. Неправильная оценка поступков героев. Снижение объема памяти, объема зрительного восприятия, трудности образования и нестойкость межанализаторных связей, нарушения вербально-логического мышления, являются результатом вторичных отклонений.

Р. Е. Левина подчеркивает, что чтение становится возможным лишь тогда, когда ребенок умеет различать отдельные звуки речи. Только при этом условии буквенные обозначения наполняются для ребенка соответствующим звуковым содержанием. До тех пор, пока каждый отдельный звук из речи не выделен с надлежащей четкостью, буква остается пустым графическим начертанием, не связанным с фонемой [24].

Т. А. Алтухова выделяет следующие особенности читательской деятельности у детей с нарушениями речи.

Недостаточно автоматизированная связь между зрительным образом (буквой) и его звуковой реализацией, что приводит при чтении к специфическим заменам нефонематического характера».

Многие учащиеся с недоразвитием речи не усваивают слогаобразующей функции гласных и основного принципа словообразования в русском языке, сущность которого заключается в том, что согласные обязательно вступают в связи с гласными, образуя при этом слог. Это является причиной длительного сохранения неэффективного побуквенного способа чтения, а также побуквенного чтения в слогах со стечением согласных, либо в словах с конечным согласным (кот, брат, ток) [1].

Для значительной части учащихся предложение выступает в качестве грамматически оформленной целостной смысловой единицы, большая буква и конечные знаки препинания не являются для них критерием вычленения предложения в печатном тексте, что, в свою очередь, может оказывать влияние на понимание читаемого.

Наблюдаются отсутствие, в ряде случаев, «препинания при чтении»: трудности переноса необходимой интонации из устной речи в письменную, что у многих учащихся становится причиной невыразительного чтения, несмотря на достаточный уровень развития смысловой и технической стороны чтения.

У большинства учеников начальных классов с недоразвитием речи, вплоть до 4 класса не формируется отношения к тексту, как к единому смысловому целому, элементы которого определяют друг друга, что проявляется в механическом восприятии читаемого, трудностях выделения основной информации текста, его смысловых частей, в недостаточной сформированности навыков лексического и грамматического предвидения [5].

Исследования памяти и зрительного восприятия у детей с нарушениями речи позволило Т. А. Алтуховой, О. Б. Иншаковой, А. Н. Корневу, И. Н. Садовниковой сделать следующие выводы:

– недостаточный объем оперативной памяти, и отсутствие у ряда детей прогресса в развитии данной психической функции приводит к

длительному сохранению трудностей в воспроизведении и понимании прочитанного;

– существует определенная зависимость между объемом зрительного восприятия и способом чтения, который предполагает наличие у учащихся с недоразвитием речи, уже начиная со 2 класса величины «операционного поля», равной 4-10 печатным знакам (буквам) для формирования соответствующего программным требованиям способа чтения. У значительного числа детей был отмечен более низкий объем восприятия [1, 20].

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи встречаются разнообразные специфические ошибки, связанные как с фонетико-фонематическим, так и с лексико-грамматическим недоразвитием. Их преодоление возможно посредством специальных методов обучения, направленных на восполнение пробелов, имеющих у детей. При этом, как отмечают различные исследователи, обычно при правильном педагогическом подходе дети, имеющие общее недоразвитие речи, овладевают устной и письменной речью, усваивают необходимый объем школьных знаний.

Выводы по 1 главе

Изучив клинико-психолого-педагогическую литературу по теме исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Проблемами изучения чтения занимались такие выдающиеся ученые как Б. Г. Ананьев, Д. Б. Эльконин, Л. С. Выготский, Т. Г. Егоров и другие. Чтение заключается в приеме и обработке текстовой информации, представляет для младших школьников сложный и длительный процесс, требующий от них волевых усилий, более глубокого объема и устойчивого внимания. Выделяют четыре основных качества чтения: правильность, беглость, сознательность и выразительность. Все названные качества взаимосвязаны между собой и взаимообусловлены.

2. Выделяют два фундаментальных подхода к классификации общего недоразвития речи: психолого-педагогический подход (Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой) и клинический подход (Е. М. Мастюковой).

3. У учащихся с ОНР (III уровень) наблюдаются следующие ошибки при чтении: чтение по догадке с частой заменой одного слова другим; многократное повторение отдельных букв или слогов, пропуски, перестановки, замены и так далее. Это приводит к искажению прочитанного, к неправильному пониманию смысла, обуславливает резкий замедленный темп чтения.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ)

2.1 Методика изучения чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)

Для оценки навыка чтения мы использовали методику, предложенную Т. В. Ахутиной и О. Б. Иншаковой. Предлагаемая авторами методика исследования навыка чтения дает достоверные результаты и помогает получить данные о таких параметрах навыка чтения как, скорость, правильность и понимание прочитанного.

В нашем исследовании рассматривались три качества чтения: правильность, скорость чтения и понимание прочитанного. О выразительности, как об одном из основных качеств чтения, можно говорить лишь тогда, когда дети начнут читать плавно, словосочетаниями и словами.

1. Определение правильности чтения и характера ошибок. Для чтения детям предлагается басня Л. Н. Толстого «Муравей и голубка» (Приложение 1).

Процедура проведения: ученикам предлагается прочитать текст от начала до конца, вместе с заголовком.

Инструкция: «Пожалуйста, громко прочитай текст вместе с его названием. Читай внимательно, так как после чтения я задам тебе вопросы».

При чтении текста «Муравей и голубка», исследующий должен оценить способ чтения, а также количество ошибок и их характер (замены, пропуски, перестановки, искажение, угадывающее чтение).

При оценке правильности чтения вслух используется метод количественного и качественного анализа. Количественный анализ

подразумевает подсчет общего числа ошибок, допущенных во время чтения вслух.

Критерии оценки правильности чтения вслух:

- 5 баллов – не более трех ошибок в тексте с их самостоятельной коррекцией;
- 4 балла – 3-4 ошибки на уровне слова и слога;
- 3 балла – не более 6 ошибок на уровне слова и слога;
- 2 балла – 7-8 ошибок на уровне буквы, слога, слова;
- 1 балл – не более 10 ошибок на уровне слова, слога, буквы;
- 0 баллов – множественные ошибки на уровне слова, слога, буквы.

Качественный анализ предполагает классификацию каждой из допущенных ошибок во время чтения. Все обнаруженные ошибки чтения распределяются по следующим группам и фиксируются в сводной таблице.

Ошибки чтения:

- неправильное прочтение окончания независимого слова;
- замена слов по смыслу;
- неправильная постановка ударения;
- замена целых слов по оптическому сходству;
- реверсии слов (прочтение целого слова справа налево);
- нарушение правил орфоэпического чтения;
- смещения и замены;
- непродуктивные повторы;
- количество потерь строки при чтении;
- количество повторов строки при чтении;
- смена направления чтения (справа налево).

2. Определение скорости чтения. Скорость чтения фиксируется с помощью секундомера. Отсчет времени ведется от начала текста, не

включая его название. Определение скорости чтения у каждого школьника осуществляется путем подсчета количества знаков (букв) воспроизведенных за одну минуту при прочтении текста.

Оценка скорости происходит в процессе обследования чтения, результат заносится в сводную таблицу.

Критерии оценки скорости чтения:

- 5 баллов – больше 45 слов;
- 4 балла – 35-45 слов;
- 3 балла – 25-34 слова;
- 2 балла – меньше 25 слов;
- 1 балл – меньше 20 слов.

3.Определение осознанности прочитанного. Для оценки понимания прочитанного предлагаются следующие варианты заданий:

1. Пересказать прочитанное.
2. Выбрать сюжетную картинку, соответствующую прочитанному из ряда предложенных (рисунок 2.1, 2.2, 2.3, 2.4).
3. Ответить на вопросы по прочитанному (Приложение 3).

Таким образом, методы и приемы позволяют изучить способности формирования навыка чтения, механизмы нарушения, симптомы недостаточности.

2.2 Состояние навыков чтения младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень)

Экспериментальная работа по изучению и формированию навыка чтения у детей младшего школьного возраста проводилась на базе МБОУ «С(К)ОШ № 11 г. Челябинска». В ней принимали участие 6 учащихся второго класса с общим недоразвитием речи (III уровень).

Изучение состояния чтения проводилось по методике О. Б. Иншаковой.

Направления исследования:

1. Определение правильности чтения и характера ошибок.
2. Определение скорости чтения.
3. Определение осознанности прочитанного.

По каждому направлению исследования были проанализированы ошибки, допущенные детьми.

Анализ сформированности процесса чтения детей показал следующее (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты изучения способов чтения детей младшего школьного возраста с ОНР

Имя учащегося	Способы чтения			
	Плавное чтение словосочетаниями и словами	Плавное чтение словами с переходом в некоторых случаях на слоги и слияния	Плавное чтение слогами и слияниями	Отрывистое чтение слогами, чтение по буквам, отказ от чтения
Александр		+		
Кирилл			+	
Анастасия			+	
Сергей				+
Анна	+			
Егор				+

Анализ таблицы 1 указывает, что из 6 обследуемых детей были выявлены школьники с разными показателями по способам чтения (от буквенного чтения до чтения целыми словами).

Так, 1 ребенок владеет плавным чтением словосочетаниями и словами, 1 младший школьник читает в основном целыми словами, и лишь отдельные слова по слогам, 2-е участников эксперимента читают по слогам, однослоговые слова целым словом и 2 ученика читают отрывисто слогами, часто повторяя прочитанное для того, чтобы понять смысл, чтение часто сопровождалось комментариями.

При чтении Сергей повторял слоги (го – лу – б – го – луб – ка), звуки (ру – чи – чь – ю – ручью), пропуская окончания, заменяя слова, добавляя звуки. Понимание сложных слов, таких как захлестнула, хлопнуть, вспорхнула, бывало затруднено.

У Егора наблюдалось побуквенное чтение, затруднено слияние звуков в слоге, замена букв, имеющих одинаковые элементы (вместо П читал Н или Т, вместо Ш – Щ), замены звуков, сходных акустически и артикулярно (Б – П, С – Ш, Ж – Ш), замены звуков связанных с неправильным произношением отдельных звуков (вместо Р – Й, Л – В). Как следствие этого – нарушение понимания смысла прочитанного.

Таким образом, основной способ чтения участников на констатирующем этапе исследования – плавное чтение словами, с переходом в некоторых случаях на слоги.

Обследование скорости чтения показало следующие результаты (таблица 2).

Таблица 2 – Результаты изучения скорости чтения детей младшего школьного возраста с ОНР

Имя учащегося	Скорость чтения				
	больше 45 слов	от 35 до 45 слов	от 25 до 34 слов	меньше 25 слов	меньше 20 слов
Александр		+			
Кирилл			+		
Анастасия			+		
Сергей					+
Анна		+			
Егор				+	

Анализ таблицы 2 указывает, что из 6 обследуемых учеников были выявлены дети с разными показателями по технике чтения (от очень медленной до средней).

При использовании метода количественного анализа, мы получили следующие результаты: два ребенка получили по 4 балла, то есть прочитали 35-45 слов; трое учащихся получили по 3 балла, то есть прочитали от 25 до 34 слов; один ученик меньше 25 слов, а это соответствует 2 баллам и оставшийся один ученик прочитал очень медленно, а это 1 балл.

Так, у двух младших школьников техника чтения соответствовала среднему уровню для второго класса, трое учеников читали медленно. Очень медленная техника чтения наблюдалась у одного из детей. Таким образом, скорость чтения участников эксперимента была преимущественно ниже средней. Большое количество детей, имеющих медленную и очень медленную скорость чтения, подразумевало проведение специальных коррекционных мероприятий.

Дополнительно были проанализированы специфические ошибки при чтении детей основной группы (таблица 3).

Таблица 3 – Характер допущенных при чтении ошибок, наиболее часто встречающихся при обследовании детей младшего школьного возраста с ОНР

Фамилия Имя учащегося	Наиболее часто встречающиеся ошибки при чтении				
	Неправильное прочтение окончания слова	Неправильная постановка ударения	Непродуктивные повторы	Замена слов по оптическому сходству	Смещения и замены
Александр	1	2	2		
Кирилл		2	3		2
Анастасия	2			1	2
Сергей	3	1	4	2	1
Анна	2		2		1
Егор		4	4		1

Неправильная постановка ударения отмечалась у 4-х школьников.

Искажения или упрощения структуры слов достаточно часто проявлялись при чтении у 6-ти участников эксперимента.

Непродуктивные повторы наблюдались у 5 детей.

При использовании метода количественного анализа, мы получили следующие результаты: 2 ребенка получили 3 балла, то есть совершили не более 6 ошибок на уровне слова и слога; еще 2 ученика получили 2 балла, допустили 7-8 ошибок на уровне буквы, слога, слова и 2 мальчика получили по одному баллу, ими допущены не более 10 ошибок на уровне слова, слога, буквы.

Анализируя характер допущенных при чтении школьниками основной группы ошибок, мы выявили следующие особенности. У 4 испытуемых наблюдались замены букв. Пропуски гласных и согласных были обнаружены у 5 школьников.

Так, при чтении наблюдались пропуски согласных при стечении, перестановки слогов, например: мурвей – муравей, охонтик – охотник.

Видны постоянные замены близких по звучанию звуков (С – З, Ж – Ш, Ш – С, Т – Д) или схожих по начертанию букв (П – Т, Б – В, Х – Ж), искажение звуковой структуры, например: зах – поп – нуть – захлопнуть, на – тить – ся – напиток.

Замены букв отмечены в разных позициях: «носла» – несла, «шахотел» – захотел, «щеть» – сеть и другие. Подобные смешения графем, видимо, происходят потому, что младшие школьники еще нечетко проводят фонематический анализ слова. У них не отработан навык различения гласных по их основным признакам, а также не до конца сформировано умения пользоваться способами обозначения мягкости на письме, правилами дистрибуции букв в сочетании ЖИ – ШИ, ЧА – ЩА, ЧУ – ЩУ.

Для оценки понимания прочитанного предлагались варианты заданий (таблица 4).

Таблица 4. Результаты изучения осознанности прочитанного у детей младшего школьного возраста с ОНР

Имя учащегося	Осознанность прочитанного										
	Пересказ прочитанного			Выбор сюжетной картинки		Ответы на вопросы					
	Самостоятельный пересказ	Пересказ с помощью	Не выполнил задание	Правильно	Выбрал похожую	1	2	3	4	5	6
Александр	+			+		+	+	+	+	+	+
Кирилл		+			+	+		+	+		
Анастасия	+			+		+	+	+	+	+	+
Сергей			+	+		+					
Анна				+		+	+	+	+	+	+
Егор		+			+		+	+	+		

По первому заданию (пересказать прочитанное), двое детей экспериментальной группы пересказали верно, двое детей пересказали частично, то есть не полностью, а только выделили главную мысль и с помощью учителя, и один ученик не смог выполнить задание.

По второму заданию (выбрать сюжетную картинку, соответствующую прочитанному из ряда предложенных), 4 ребенка экспериментальной группы выбрали правильно, и 2 детей выбрали похожие картинки.

По третьему заданию (ответить на вопросы), трое детей ответили на все вопросы правильно (6 вопросов), двое детей экспериментальной группы ответили правильно на половину вопросов (3-4 вопроса), а на остальные вопросы отвечали с подсказкой логопеда и один мальчик ответили всего на один вопрос и с помощью логопеда.

Таким образом, анализ проведенного исследования показал, что у учащихся младших классов с общим недоразвитием речи (III уровень) отмечаются специфические ошибки чтения, обусловленные, прежде всего, имеющимся у данной категории детей преимущественно нарушением устной речи, отклонением в формировании различных речевых

компонентов (звукопроизношения, слоговой структуры слова, фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи). На фоне речевых нарушений страдает процесс литературного развития. У большинства учеников начальных классов с общим недоразвитием речи (III уровень), вплоть до 4 класса не формируется отношения к тексту, как к единому смысловому целому. Недостатки в овладении техники чтения влияют на понимание прочитанного. Отсутствие понимания проявляется в отказе от ответов, в неправильном объяснении мотивов поступков героев. Проблемы общего недоразвития речи влекут за собой нарушение не только качества чтения, но и овладение учащимися теоретико-литературными знаниями, способности к литературному творчеству.

2.3 Организация и содержание логопедической работы по формированию навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень) на логопедических занятиях

Для устранения нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень) были определены направления коррекционной работы и составлен комплекс упражнений.

При составлении комплекса упражнений по устранению нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень) учитывались следующие принципы:

1. Патогенетический принцип.
2. Принцип учета зоны «ближайшего развития».
3. Принцип системного подхода.
4. Принцип деятельностного подхода.
5. Принцип поэтапности и доступного уровня сложности.

Данный комплекс был составлен по следующим направлениям коррекционной работы:

- упражнения, направленные на формирование правильности чтения;
- упражнения, направленные на развитие скорости чтения;
- упражнения, направленные на формирование умений понимать читаемый текст.

Первая группа упражнений направлена на формирование правильности чтения. Задания, включённые в эту группу, предназначены для тех учащихся, которые допускают большое количество ошибок в процессе чтения текста. Первоначально рекомендуется предлагать тексты, несложные по содержанию и структуре.

1. Чтение строчек наоборот по словам. Написанное прочитывается таким образом, что последнее слово оказывается первым, предпоследнее вторым и так далее. Это упражнение уводит от привычного стереотипа чтения слева направо, развивает точность движений глаз, предупреждает ошибки в грамматической форме слова, пропуски и перестановки слов и слогов.

2. Чтение строчек наоборот по буквам. Написанное прочитывается справа налево так, что каждое слово озвучивается по буквам в обратном порядке. Это упражнение развивает способность строгого побуквенного анализа каждого слова, формирует произвольность регуляции движения глаз, а также создаёт предпосылки для устранения распространённых ошибок «зеркального» чтения.

3. «Заколдованное слово». Первое слово читается обычно, второе (или подчёркнутое) справа налево. Это упражнение развивает способность перцептивной и речедвигательной систем работать при одновременном функционировании двух противоположных установок: на хорошо знакомые, привычные образы и на новые – и гибко переходить от одной к другой. Подчёркивается сначала каждое второе слово, затем слова, несущие основную смысловую нагрузку.

4. Чтение только второй половины слов. Данное упражнение ведёт к резкому уменьшению ошибок, когда правильно прочитывается лишь начало слова, а конец его либо домысливается, либо читается с искажениями.

Вторая группа упражнений, направленная на формирование у учащихся скорости чтения.

1. Динамическое чтение – чтение глазами, именно поэтому следует начинать работу с развития зрительной памяти и внимания.

Этому способствует упражнение «Фотоглаз». За короткое время ученик должен воспринять слово, несколько слов, предложение, «сфотографировать» столбик слов и ответить на вопрос. Можно предлагать задания: «Найди лишнее слово», «Раздели слова на две группы».

2. Задания на увеличение поля зрения:

– Посмотри внимательно в центр первой строки. Не отводя взгляда от центра, назови, какие буквы ты видишь слева направо.

– «Путешествие в слово». Последняя буква одного слова является началом следующего.

– Путаница «Найди начало и конец слова». Найди линию, которая соединяет слоги и буквы в целые слово, прочитайте составленное слово.

– «Собери слово».

– Чтение по таблице. Учащиеся смотрят только на точку и читают все слоги.

– «Шифрограмма». Ученикам необходимо найти спрятанное слово.

3. «Буксир». Логопед читает текст, варьируя скорость чтения в пределах скорости чтения учеников. Дети читают тот же текст про себя, стараясь успевать за учителем. Проверка осуществляется путем внезапной остановки на каком-нибудь слове.

4. «Чтение-спринт». Учащиеся на максимальной для них скорости, читают про себя текст, после прочтения отвечают на вопросы, сформированные перед чтением учителем. При этом нужно в процессе всего чтения плотно сжимать губы и зубы. Читают незнакомый текст.

5. Чтение «Кенгуру». Под счет от одного до трех фиксируем взгляд на начале, середине, конце строки. Читаем абзац. Что запомнили? Чтение вслух. Используется для расширения зоны восприятия на начальном этапе, затем тренируем учащихся на счет раз, два, три, фиксируя взгляд на начале и конце строки.

6. Чтение «Слалом». В течение 20 секунд, перемещая взгляд вертикально-слаломно, пытаемся найти существенную информацию. Это упражнение является тренировкой в скорочтении.

7. Чтение «Разведка». Дети на максимальной скорости просматривают текст и находят ответы на вопросы, поставленные учителем перед чтением. Так, учащиеся учатся вертикальному чтению, умению ориентироваться в тексте, находить главное.

8. Упражнение «молния» заключается в чередовании чтения в комфортном режиме с чтением на максимально доступной каждому ученику скорости чтения про себя, с чтением вслух. Переход на чтение в максимально ускоренном режиме осуществляется по команде «Молния!» и продолжается с 20 секунд до 2 минут.

9. Чтение со счетом слов. Учащиеся на максимальной для них скорости, считая про себя слова текста, одновременно должны уяснить и его содержание, а после окончания подсчета числа слов назвать это число и ответить на сформулированные вопросы к тексту.

10. Поиск в тексте заданных слов. Перед чтением учитель даёт задание найти в тексте определённое слово и подчеркнуть его.

11. Чтение с полосками. Полоска под строкой и полоска над строкой дают возможность ребёнку ускорить темп чтения.

12. Чтение строчек с прикрытой нижней (верхней) половинкой. Чистый лист бумаги накладывается на строку так, чтобы верхние части букв были хорошо видны, а нижние находились под листом. Аналогично проводится чтение строчек с прикрытой верхней половинкой. Данное упражнение формирует умение прочтения нескольких слов сразу. Рекомендуется проводить в парах: один ученик читает, другой проверяет.

Задания на развитие мышления, внимания, восприятия.

1. Сколько спряталось слов?
2. Поставь слоги на место.
3. Найди слова, в которых спрятался слог.
4. Расшифруй слова.
5. Прочитай слова справа налево.
6. Прочитай предложения слева направо.

При использовании приведенных упражнений и видов работ процесс формирования оптимальной техники чтения идет легче и быстрее, совершенствуется устойчивость внимания, оперативная память. При ежедневном использовании фонетической зарядки формируется культура звуковой речи, вырабатывается зрительная память и умение читать без напряжения. В результате работы снимается трудность в чтении, страх и неуверенность учащихся, сокращается количество ошибок при чтении, улучшаются показатели навыков чтения.

Третья группа упражнений направлена на формирование умений сознательного чтения, то есть на понимание структуры и содержания текста.

1. Чтение текста, закрыв последние три буквы всех строчек текста листом бумаги, а затем и начальные три буквы. Необходимо прочитать текст, стараясь угадать невидимые части по смыслу. Данное упражнение развивает у учащихся умение читать по догадке.

2. Чтение текста с добавлением недостающего слога, слова. Упражнение предназначено для совершенствования умения учащихся

прогнозировать состав слова и предложения, что ведёт к усвоению смысла прочитанного.

3. Поиск в тексте смысловых несуразностей. Ученику предлагается текст, в котором содержатся смысловые ошибки. Задача ребёнка состоит в том, чтобы быстро выделить неточности, тем самым понять прочитанное. Упражнение направлено на формирование умения анализировать смысловую структуру текста.

4. Поиск отрывков из разных текстов. Упражнение формирует умение выявлять структурную и смысловую части текста.

Таким образом, предложенная классификация упражнений по совершенствованию навыка чтения учащихся – это всего лишь первый этап на пути становления квалифицированных, талантливых читателей-школьников. Подобные задания позволяют наиболее эффективно и быстро добиваться положительных результатов по чтению, а это, в конечном счёте, приводит к тому, что у учащихся возрастает уверенность в своих силах, появляется интерес и любовь к чтению более крупных художественных произведений.

Выводы по 2 главе

Изучив методики по обследованию процесса чтения у разных авторов, мы пришли к выводу, что целесообразно использовать методику, предложенную Т. В. Ахутиной и О. Б. Иншаковой.

Обследование проводилось в следующих направлениях:

- определение правильности чтения и характер ошибок;
- определение скорости чтения;
- определение осознанности прочитанного.

В ходе обследования качеств чтения было выявлено множество характерных ошибок:

- неправильное прочтение окончания независимого слова;

- неправильная постановка ударения;
- непродуктивные повторы;
- замена целых слов по оптическому сходству;
- смещения и замены.

А также достаточно низкая скорость чтения и не полное понимание прочитанного текста.

Для коррекции навыков чтения мы предложили комплекс упражнений, направленный на развитие всех качеств чтения, а также для развития познавательных процессов: памяти, мышления, внимания.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Овладение полноценным навыком чтения для младших школьников с ОНР (III уровень) является важнейшим условием успешного обучения в школе, поскольку чтение выступает одним из основных способов приобретения информации и во внеучебное время – один из каналов всестороннего воздействия на школьников. Как особый вид деятельности, чтение представляет чрезвычайно большие возможности для умственного, эстетического и речевого развития учащихся. Поэтому вопросам формирования навыка чтения и его коррекции необходимо уделять большое внимание.

Целью нашего исследования было теоретическое изучение и практическое обоснование содержания логопедической работы по формированию навыка чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием (III уровень) на логопедических занятиях.

Для реализации заявленной цели нами были решены следующие задачи:

1. Анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования показал, что чтение заключается в приеме и обработке текстовой информации и представляет для младших школьников сложный и длительный процесс, требующий от них волевых усилий, более глубокого объема и устойчивого внимания. Выделяют четыре основных взаимосвязанных и взаимообусловленных качества чтения: правильность, беглость, сознательность и выразительность.

Исследованием состояния чтения у детей с речевыми нарушениями занимались такие выдающиеся учёные, как Б. Г. Ананьев, Д. Б. Эльконин, Л. С. Выготский, Т. Г. Егоров и другие.

Анализ литературных источников показал, что у учащихся с ОНР (III уровень) наблюдаются ошибки при чтении, связанные с фонетико-фонематическим и лексико-грамматическим недоразвитием. К ним

относятся: чтение по догадке с частой заменой одного слова другим; многократное повторение отдельных букв или слогов, пропуски, перестановки, замена и так далее. Данные ошибки приводят к искажению прочитанного, к неправильному пониманию смысла и обуславливают резкий замедленный темп чтения.

2. Во второй главе приводится описание экспериментальной работы, направленной на изучение состояния чтения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень), и анализ результатов констатирующего эксперимента, в ходе которого было выявлено, что у детей у данной категории детей навык чтения развит неодинаково и недостаточно.

У детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень) наблюдаются следующие нарушения чтения:

- недостаточность представлений о звукобуквенном составе слова: звуковой образ слога или слова не сразу узнается. Возникает чтение по догадке с частой заменой одного слова другим, многократное повторение отдельных букв или слогов, пропуски, перестановки, замены;
- отклонения от нормы в формировании фонетических представлений, лежащих в основе звукового анализа: нарушения выразительности чтения, отсутствие необходимых пауз, определенных знаками препинания, несоблюдение пауз в конце предложения, отрывистое или слитное чтение, трудности использования вопросительных и восклицательных интонаций, неправильное логическое ударение или его отсутствие, отсутствие эмоционального отношения к читаемому;
- недостаточность автоматизированной связи между зрительным образом (буквой) и его звуковой реализацией: специфические замены нефонематического характера;
- не контекстное восприятие фразы: восприятие слова во фразе изолированно. Чтение превращается в угадывание, что приводит к замене суффиксов, окончаний, приставок;

– отсутствие «препинания при чтении»: трудности переноса необходимой интонации из устной речи в письменную, невыразительное чтение;

– не формируется отношение к тексту, как к единому смысловому целому: механическое восприятие читаемого, трудности выделения основной информации текста, его смысловых частей, недостаточная сформированность навыков лексического и грамматического предвидения.

Описанные нарушения указывают на недостаточную сформированность фонетико-фонематических и лексико-грамматических представлений.

3. На основе данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, нами был разработан комплекс игр и упражнений по формированию и развитию навыка чтения у детей младшего школьного возраста с ОНР (III уровень) на логопедических занятиях. Данный комплекс включает в себя упражнения, направленные на формирование правильности чтения, на развитие скорости чтения, а также на формирование умений понимать читаемый текст.

Таким образом, в ходе проведённого нами экспериментального исследования были реализованы заявленные задачи и достигнута поставленная цель.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алтухова Т. А. Анализ состояния обучения чтению учащихся детей с ОНР / Т. А. Алтухова // Дефектология. – 1994. – №5. – С. 43-55.
2. Бунеева Е. В. Технология работы с текстом в начальной школе и в 5-6 классах (Технология формирования правильности читательской деятельности) / Е. В. Бунеева // Образовательные технологии: сб. материалов. – Москва : изд. Баласс, 2008. – С. 65-89.
3. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка / Ф. И. Буслаев. – Москва : изд. Либроком, 2010. – 360 с.
4. Волкова Л. С. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова: В 5 кн. // Кн. V: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушение речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. – Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 480 с.
5. Волкова Л. С. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Л. С. Волкова. – 5-е изд., перераб. и доп. – Москва : Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2009. – 704 с.
6. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : изд. АПН РСФСР, 1991. – 476 с.
7. Гаркуша Ю. Ф. Дети с нарушением речи. Технологии воспитания и обучения: Метод. Пособие / Ю. Ф. Гаркуша. – Москва : НИИ школьных технологий, 2008. – 190 с.
8. Горбушина Л. А. Обучение выразит. чтению младших школьников. Пособие для учителей / Л. А. Горбушина. – Москва : Просвещение, 1981. – 160 с.
9. Джежелей О. В. Формирование круга чтения младших школьников / О. В. Джежелей // «Начальная школа». – 2011. – №1. – С. 33-38.

10. Добраев Л. П. Анализ и понимание текста. Методическое пособие / Л. П. Добраев. – Саратов : изд. Саратовского университета, 1987. – 69 с.
11. Егоров Т. Г. Очерки психологического обучения чтению / Т. Г. Егоров. – Москва : изд. Учпедгиз, 1953. – 144 с.
12. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров. – Санкт-Петербург : изд. КАРО, 2006. – 296 с.
13. Зайцев В. Н. «Резервы обучения чтению». Книга для учителя / В. Н. Зайцев. – Москва : изд. Просвещение, 2012. – 32 с.
14. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи / Г. А. Каше. – Москва : изд. Просвещение, 1985. – 207 с.
15. Климанова Л. Ф. Литературное чтение 1-4 класс / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, Л. А. Виноградская. – Москва : изд. Просвещение, 2012. – С. 53-67.
16. Климанова Л. Ф. Литературное чтение. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Перспектива». 1-4 классы: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / 2-е изд. / Л. Ф. Климанова, М. В. Бойкина. – Москва : изд. Просвещение, 2011. – 64 с.
17. Козырева А. С. Виды работ над текстом на уроках чтения / А. С. Козырева, В. И. Яковлева // «Начальная школа». – 2010. – №3. – С. 67-75.
18. Корнев А. Н. Дислексия и ее двойники: критерии дифференциации / А. Н. Корнев // Изучение нарушений чтения и письма. Итоги и перспективы. – Москва : изд. Моск. социально-гуманитарного института, 2004. – С. 117-125.
19. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : изд. МиМ, 1997. – 286 с.
20. Корнев А. Н. Дислексия и дисграфия у детей / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : изд. Гиппократ, 1995. – 220 с.

21. Корнев. А. Н. Нейропсихологические методы исследования / А. Н. Корнев. Психодиагностические методы в педиатрии и детской психоневрологии. – Санкт-Петербург, 1991. С. 48-73.
22. Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников / Р. И. Лалаева. – Москва : изд. Просвещение, 1983. – 136.
23. Ланин. Б. А. Методика преподавания литературы / Б. А. Ланин // Учебная хрестоматия-практикум для студентов высших педагогических уч. заведений. – Москва : изд. Эксмо, 2007. – 512 с.
24. Левина Р. Е. Нарушения чтения и письма детей: избр. труды / Р.Е. Левина, Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – Москва : изд. Аркти, 2005. – 222 с.
25. Левина Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей / Р. Е. Левина. – Москва : изд. Учпедгиз, 1940. – 72 с.
26. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – Москва : изд. Московского университета, 1981. – 584 с.
27. Леонтьев А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. / А. Н. Леонтьев. – Москва : изд. Смысл, 2009. – 423 с.
28. Леонтьева М. Р. Справка о проблемах и перспективах развития начального образования / М. Р. Леонтьева // «Начальная школа». – 2014. – №4. – С. 5-11.
29. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека / А. Р. Лурия. – Санкт-Петербург : изд. Питер, 2008. – 621 с.
30. Львов М. Р. Школа творческого мышления: Уч. пособие по рус. яз. для обуч. в нач. кл. / М. Р. Львов. – Москва : изд. Дидакт, 1993. – 288 с.
31. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе / Н. Г. Морозова. – Москва : изд. Знание, 2009. – 246 с.
32. Одегова В. Ф. Дифференцированная работа при чтении художественного произведения / В. Ф. Одегова. – 2014. – №2. – С. 40-45.

33. Оморокова М. И. Совершенствование чтения младших школьников / М. И. Оморокова. – Москва : изд. Просвещение, 2003. – 198 с.
34. Подласый И. П. Педагогика / И. П. Подласый. – Москва : изд. Юрайт; Высшее образование, 2010. – 574 с.
35. Репкина Н. В. Что такое развивающие обучение? / Н. В. Репкина. – Томск, 2013. – С. 23-40.
36. Рубинштейн М. М. Педагогическая психология в связи с общей педагогикой / М. М. Рубинштейн. – Москва : изд. Мир, 1927. – 310 с.
37. Светловская Н. Н. Методика обучения чтению: что это такое? / Н. Н. Светловская // «Начальная школа». – 2005. – № 2. – С. 90-124.
38. Ушинский К. Д. Собрание сочинений в 7 томах / К. Д. Ушинский. – Москва : изд. АПН РСФСР, 1949. Т. 5. – 591 с.
39. Филичева Т. Б. Дети с ОНР. Воспитание и обучение / Т. Б. Филичева. – Москва, 2006.
40. Эльконин Д. Б. Как научить детей читать: Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – Москва : изд. «Институт практической психологии», Воронеж : изд. НПО «МОДЭК», 1997. – С. 323-349.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Текст для проверки техники чтения

Муравей и голубка.

Муравей спустился к ручью. Он захотел пить. Волна захлестнула его и чуть не потопила. Голубка несла ветку. Она увидела, что муравей тонет, и бросила ему ветку. Муравей сел на неё и спасся.

Потом охотник расставил сеть на голубку и хотел захлопнуть. Муравей подполз к охотнику и укусил его за ногу. Охотник охнул и уронил сеть, а голуба улетела.

(По Л. К. Толстому)

58 слов

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Иллюстрации к заданию



Рисунок 1 – Иллюстрация к заданию «Выбери подходящую картинку» №1



Рисунок 2 – Иллюстрация к заданию «Выбери подходящую картинку» №2



Рисунок 3 – Иллюстрация к произведению «Муравей и голубка» №1



Рисунок 4 – Иллюстрация к произведению «Муравей и голубка» №2

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Вопросы к басне

1. Какие чувства вы испытывали, читая рассказ?
2. Какая беда случилась с муравьем?
3. Как помогла ему голубка?
4. Что случилось с голубкой?
5. Как муравей спас голубку?
6. Какова главная мысль текста?