Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»
Институт непрерывного педагогического образования

Кафедра психологии

Реферат по теме

«Процесс формирования беглости чтения младших школьников и
особенности его организации у младших школьников с ТНР»

по направлению подготовки 44.03.03 – специальное
(дефектологическое) образование
Профиль - Логопедия

Преподаватель
_____/ Федина. С.В.
(подпись) (Ф.И.О.)
“ ___ ” _____ 2023 г.

студент гр. 9701зо
_____/ Петрова А.А.
(подпись) (Ф.И.О.)
“ ___ ” _____ 2023 г.

Содержание

Введение.....	3
1. Школьники с тяжёлыми нарушениями речи как читатели.....	4
2. Формирование навыка читательской компетенции у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи.....	14
3. Методы и приемы для формирования навыка чтения для обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР).....	18
Заключение.....	23
Список литературы.....	24

Введение

Литература как учебная дисциплина играет важную роль в развитии ребёнка. Знакомство с произведениями русских и зарубежных классиков содействует обогащению социального опыта ученика, формированию у него языковой компетенции, полноценному личностному становлению. Школьный курс литературы ориентирован на овладение детьми читательской деятельностью. При высоком уровне её развития ребёнок умеет выбирать книги для самостоятельного чтения; выявлять мысль, скрытую в том или ином фрагменте, а также свободно ориентироваться в смысловом пространстве текста в целом.

Сущность чтения как особого вида деятельности была предметом исследования ведущих отечественных учёных. Так, З. И. Клычникова писала, что процесс чтения не может быть приравнен лишь к пониманию текста. После знакомства с текстом читатель приходит к принятию того или иного решения, осмысливает проблему, делает выводы. Это обеспечивает формирование мировоззрения, сознания и самосознания [1].

1. Школьники с тяжёлыми нарушениями речи как читатели

Нельзя не отметить роль курса литературы в развитии читательской деятельности, нравственном воспитании, преодолении вторичных и последующих нарушений у детей с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР). Трудности, которые возникают у ребёнка с патологией речи при знакомстве с тем или иным произведением, обусловлены иным ходом речевого развития, а также возникающими в этой связи особыми образовательными потребностями. Одновременно с неполноценной вербальной коммуникацией школьники с ТНР демонстрируют недостаточную сформированность мышления, восприятия, воображения, а также других психических процессов.

Предпосылки к овладению детьми с патологией речи читательской деятельностью закладываются уже на этапе дошкольного детства. Это происходит благодаря знакомству ребёнка с потешками, загадками, сказками, короткими занимательными стихами, а также в связи с проведением коррекционной работы, ориентированной на освоение воспитанниками различных уровней языка на материале описательных и повествовательных рассказов. Так, О. С. Кузьмина и И. М. Скуратова отмечают, что одна из главных задач обучения дошкольников названной категории заключается в формировании у них умений передавать те или иные сообщения без нарушений логики, программировать различные с точки зрения содержания высказывания. Авторы обращают внимание на необходимость использования приёма наглядного моделирования, благодаря которому удаётся стимулировать речевую активность детей, научить их строить описательные рассказы и понимать содержание текстов этого функционально-стилистического типа [5]. Безусловно, использование специальных приёмов коррекционного воздействия, в том числе и наглядного моделирования, принципиально важно для подготовки ребёнка к восприятию текстов художественных произведений, большинство из которых богато описаниями

природы, её явлений; внешности человека, его эмоциональных состояний и чувств; интерьера и др.

Ещё более важная роль в формировании у детей с ТНР читательской деятельности, в воспитании читательской культуры принадлежит начальному периоду школьного обучения. У истоков разработки проблемы обучения чтению учащихся с патологией речи стояли Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирина и др. Благодаря трудам этих выдающихся учёных и их научных последователей были определены основные пути обучения школьников с ТНР правильному, осознанному, выразительному, беглому чтению.

В современной теории и практике логопедии продолжается выявление специфики формирования у детей названной категории письма и чтения, определение условий, благодаря которым ребёнок сможет овладеть умениями осуществлять смысловую переработку воспринятого текста.

Так, Н. Э. Логинова убедительно доказывает, что при тяжёлой речевой патологии отмечаются нарушения операционных компонентов мышления. Более того, явно прослеживаются недостатки вербальной памяти; зрительно-пространственные представления окончательно не сформированы. Также младшие школьники с ТНР не умеют полноценно осуществлять регуляцию собственной деятельности. В результате страдают отдельные компоненты деятельности [5].

Характеристика детей, представленная Н. Э. Логиновой, позволяет понять отдельные причины, препятствующие динамичному ходу формирования у ребёнка с ТНР способности осмысливать прочитанное, осуществлять анализ текста.

На многочисленные сложности овладения младшими школьниками с ТНР письмом и чтением, конструктивными способами социально-коммуникативного взаимодействия, навыками вербального общения справедливо указывают Л. В. Ковригина и О. Г. Грибукова. В одной из своих работ авторы рассматривают механизм психолого-педагогического сопровождения первоклассников с патологией речи в образовательной

организации общего типа [3]. Исследователи правы, утверждая, что в связи со структурой имеющегося нарушения ученики с ТНР нуждаются в длительном и регулярном психолого-педагогическом сопровождении и коррекционном воздействии. Соответственно, ещё до освоения курса литературы дети с патологией речи должны быть подготовлены к восприятию и пониманию художественного текста. Эта задача должна решаться и на логопедических занятиях, и в процессе уроков, и в ходе внеклассных мероприятий.

Веско обосновать значение внеурочной работы для развития у школьников литературно-творческих умений удалось В. П. Быковой и А. А. Князевой. Авторами предложены методические пути, благодаря которым ребёнок успешнее овладевает литературным образованием, приобщается к литературе и творчеству [3].

Несмотря на активный поиск путей формирования у школьников с ТНР читательской деятельности, в логопедии остаётся много открытых вопросов, касающихся литературного образования этих детей. От успешного решения данных вопросов во многом зависит эффект коррекционного воздействия: овладение обучающимися социальным опытом, базовыми общечеловеческими ценностями, навыками конструктивного взаимодействия с окружающими людьми, а также способностью самостоятельно приобретать знания, необходимые для полноценной жизнедеятельности, самореализации, достижения поставленных целей.

Проведённое нами исследование с участием школьников с ТНР позволило получить сведения, позволяющие охарактеризовать этих обучающихся как читателей. Изучались читательские интересы детей с патологией речи, состояние умений осуществлять анализ прочитанных текстов, формулировать умозаключения по результатам прочитанных произведений, использовать необходимые языковые средства. Оценка учеников рассматриваемой категории как читателей осуществлялась по следующим выделенным нами параметрам:

- умение ориентироваться в тексте с учётом его композиции и содержания;
- умение правильно осмыслить прочитанное, понимать и передавать сюжет;
- умение понимать идейный замысел произведения, осмысливать подтекст;
- умение объективно оценивать образ литературного персонажа, характеризовать его высказывания и поступки;
- умение понимать значение языковых средств.

Охарактеризуем школьников с ТНР как читателей по каждому параметру.

Умение ориентироваться в тексте с учётом его композиции и содержания.

На уроках литературы школьникам с ТНР приходится знакомиться с текстами, имеющими разную жанровую принадлежность и различную композицию (строение). Так, линейная композиция свойственна многочисленным произведениям А. П. Чехова (например, рассказ «Пересолил»), И. С. Тургенева (например, роман «Отцы и дети»), И. А. Бунина (например, рассказ «Лапти») и др. С параллельной композицией школьники сталкиваются в процессе чтения романа Л. Н. Толстого «Война и мир» и др. К числу произведений с кольцевой композицией относится поэма Н. В. Гоголя «Мёртвые души». Ещё один из типов композиции, которому присуще нарушение хронологической последовательности, — это так называемая «художественная инверсия». Такую композицию имеет роман М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» и другие произведения.

Наиболее успешно школьники с ТНР ориентируются в текстах с линейной композицией. Но даже при работе с произведениями, имеющими такое строение, ученики испытывают сложности. Так, дети затрачивают большое время на поиск высказываний героев, характеризующих их намерения, поступки, а также описаний тех или иных частей, способствующих

верному осмыслению сюжета. Если учеников просят зачитать фрагмент для подтверждения своего ответа, то они вместо цитирования нужной части начинают воспроизводить весь абзац, затрудняясь выделить главное и сделать акцент именно на нём.

В других случаях школьники сталкиваются с необходимостью отыскать ряд высказываний для создания целостной картины события или характеристики персонажа. При этом ученики с ТНР не находят необходимые части текста, оперируют отдельными цитатами, нередко имеющими второстепенное значение для рассматриваемой проблемы. Отметим, что успешная ориентировка в тексте возможна только в том случае, если произведение было прочитано ребёнком внимательно, если сложилось адекватное представление о системе событий и образов героев. Чтобы облегчить ориентировку в тексте, предупредить потерю интереса к чтению, целесообразно предварительно познакомить учеников с особенностями композиции изучаемого произведения, особенно если композиционное строение не имеет линейного характера.

Умение правильно осмыслить прочитанное, понимать и передавать сюжет.

Формирование у ребёнка с ТНР понимания прочитанного текста происходит на базе общих закономерностей восприятия произведений художественной литературы. Ученики вполне могут верно понять содержание тех рассказов, повестей, которые наиболее близки жизненному опыту. В этом случае дети верно передают суть тех событий, о которых читали. В то же время в силу имеющихся вторичных нарушений ребёнок с ТНР оставляет без внимания некоторые части, фрагменты, микротемы произведения. Чаще остальных из поля зрения школьников выпадают описания (природы, интерьера, внешнего облика человека и др.), а также рассуждения автора или его героев. Ученик, затрудняясь понять содержание довольно сложных речевых оборотов, оставляет их без внимания, пытаясь «выхватить» лишь событийные компоненты, повествующие о течении событий, о действиях

персонажей и т.п. В результате восприятие сюжета является фрагментарным. У школьника не складывается целостного и завершённого представления о произведении. Отдельные факты из жизни героев искажаются.

Особую сложность у детей с ТНР вызывает понимание текстов исторического характера. Например, к числу таких произведений относится повесть А. С. Пушкина «Капитанская дочка». При чтении текстов такого рода ребёнку следует принимать во внимание, в какой период происходили события, как жили люди, каким был их быт, как они зарабатывали на жизнь, какими возможностями располагала медицина, на каком уровне развития находилась техника. Так, без предварительного обсуждения исторического времени, описываемого А. С. Пушкиным в произведении «Капитанская дочка», школьники с ТНР не понимали, почему человек мог заблудиться во время бурана, потерять дорогу, что мешало воспользоваться навигатором, прослушать прогноз погоды и т.п. Удивлял учеников и способ перемещения главного героя рассказа А. П. Чехова «Пересолил» землемера Глеба Гавриловича Смирнова-на телеге, управляемой возницей. Школьникам с патологией речи самостоятельно сложно понять, в какой исторический период происходят события и чем этот период отличается от современного.

Обсуждая содержание прочитанных текстов, ученики с патологией речи в основном сообщают о том, что им больше запомнилось. Отмечается пропуск ряда фрагментов, значимых для целостного понимания текста произведения. Ребёнок с ТНР нередко отдаёт приоритет деталям внешнего плана повествования, который не всегда обеспечивает понимание особенностей поступков, поведения и характера литературного героя. Особенно это отмечается при изучении романов, то есть произведений со сложной структурной организацией, системой героев, параллельно разворачивающимися событиями и т. д.

Умение понимать идейный замысел произведения, осмысливать подтекст.

Формирование этого умения у школьников с ТНР осуществляется наиболее сложно. Отметим: дети данной категории успешнее передают событийный аспект текста, чем устанавливают его идею. Так, например, ученики в целом смогли передать основную суть рассказа А. П. Чехова «Пересолил», но затруднились объяснить, почему писатель так назвал свой рассказ; зачем главному герою Глебу Гавриловичу нужно было всё время пугать своего возницу Клима, который и так его боялся. Аналогична ситуация с рассказом И. А. Бунина «Лапти». Чтобы ученики смогли объяснить мотивацию поступка Нефёда (отправиться во время непогоды, грозившей смертью, за лаптями, которые требовал тяжело больной мальчик), они должны знать об исконно русской традиции: нельзя отказывать в последней просьбе умирающему человеку.

По причине грубого нарушения речи школьники не могут окончательно осознать глубокие эмоциональные переживания того или иного литературного героя, влияние на персонажа происходящих с ним событий. Так, ученики с ТНР, познакомившись со стихотворением С. А. Есенина «Песнь о собаке», не могли охарактеризовать автора в качестве литературного героя, как человека, имеющего тонкую душевную организацию, остро чувствующего чужую боль; как человека, осуждающего те действия людей, которые многим кажутся естественными, не вызывают осуждения.

Безусловно, в ходе уроков литературы следует особое внимание уделять формированию у школьников с ОНР навыков осуществлять комплексный анализ текста. Так, детей следует учить высказывать личное суждение о прочитанном, аргументировать собственные высказывания, проводить параллели с реальными жизненными ситуациями, а также аналогичными событиями, описанными в произведениях других писателей и поэтов. Эффективен такой приём коррекционной работы, когда на уроке зачитывается фрагмент текста (1-2 абзаца). Затем, следуя по пути «от слова к мысли», свойственному чтению и отмеченному А. Р. Лурия [9], педагогу следует остановиться на анализе этой части произведения. При этом в речи учителя

должны найти выражение те мысли автора, которые не были прямо указаны в тексте, а звучали в подтексте рассказа, повести, поэмы и т.д. Благодаря регулярному использованию таких приёмов у учеников с ТНР будет развиваться способность осмысливать подтекст, понимание мотивов, которыми руководствуется герой при совершении тех или иных действий, поступков, при принятии решений.

Умение объективно оценивать образ литературного персонажа, характеризовать его высказывания и поступки.

Представления детей с ТНР о персонажах бывают не только неточными, но и искажёнными. Школьникам с патологией речи довольно сложно составить объективную характеристику героя, поскольку для это требуется оценить его поведение в разных жизненных ситуациях, особенности взаимодействия со всеми другими субъектами, с которыми он вступает во взаимодействие. Так, например, целостное представление о Жилине (главном герое повести Л.Н. Толстого «Кавказский пленник»), качествах его характера складывается из целого комплекса компонентов. Это особенности внешнего облика; отношение к своей лошади в критической ситуации; поведение в плену; взаимоотношения с другими персонажами (с Костылиным, с проживающей в ауле девочкой, с неприятелями-татарами); размышления, планы, намерения и др. При этом ученики с патологией речи обычно характеризуют героя лишь на основе 1-2 компонентов из числа перечисленных. В основном это поступки персонажа, о которых прямо сообщается в тексте. В результате восприятие образа литературного героя остаётся неполным, приближённым, с отсутствием указаний на особые, индивидуальные качества.

Если на уроках литературы практикуется сопоставительный анализ героев (Жилина и Костылина, Гринёва и Швабрина), то ученики ограничиваются полярными оценками. Свои выводы дети формулируют преимущественного с опорой на отдельные фрагменты художественного произведения. Сам приём сравнения освоен учениками недостаточно. В

результате вместо того, чтобы найти общее и различное в образах персонажей, дети стремятся к описанию каждого героя в отдельности.

Систематизируя данные об особенностях восприятия школьниками с ТНР литературного персонажа, особо отметим следующее:

- восприятие героя произведения является наивно-реалистическим. Это обусловлено тем, что дети осуществляют упрощённый, поверхностный, примитивный анализ текста. Формулируя личное отношение к персонажу, ученики пользуются довольно примитивной диадой: понравился или нет;

- при оценке характера героя произведения отмечается заметное преобладание анализа над синтезом. Школьники ограничиваются перечислением поступков персонажа, отдельных черт его характера. При этом дети затрудняются сделать резюме, сформулировать вывод по результатам проведённого анализа;

- ученики акцентируют внимание на внешних признаках поведения героя, но оставляют без внимания его переживания, сомнения, духовные искания, причины воодушевления и разочарования, то есть упускают из вида всё то, что позволяет осмыслить внутренний мир героя.

Все указанные особенности ограничивают ребёнка в понимании не только отдельного образа героя, но и художественного произведения в целом.

Умение понимать значение языковых средств.

Школьники с ТНР характеризуются нарушением лексико-грамматического строя речи. Это осложняет как самостоятельное построение синтаксических конструкций, так и осмысление тех языковых средств, которыми оперирует автор произведения. Особую сложность у детей вызывает понимание лексики, которая относится к числу устаревшей и малоупотребительной. Например, при чтении рассказа А.П. Чехова «Пересолил» школьники допускали ошибочное толкование слов «межевание», «верста», «здоровеннейший» и др. Прослеживалось также неверное понимание устойчивых оборотов и образных средств языка следующего типа: «к чёрту на кулички», «бог миловал», «богу душу отдал»,

«не губи моей души», «возница с мухой», «дитя природы», «черепашья езда». В результате ученики сталкивались с объективной сложностью понять содержание всего теста.

Читая вслух или формулируя вывод, дети с ТНР допускают аграмматизмы; пользуются далёкими синонимическими заменами; смешивают лексические единицы, сходные по звукобуквенному составу; допускают многочисленные отступления от норм словообразования. Ошибки аналогичного типа были обнаружены С. Н. Викжано-вич у детей-инофонов, а также у детей с общим недоразвитием речи и с задержкой темпа речевого развития [5]. Соответственно, ряд трудностей, с которыми сталкиваются дети с ТНР при продуцировании и осмыслении содержания высказываний, могут отмечаться и у других групп обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Нередко ученики с ТНР не могут без помощи учителя или опоры на текст выбрать лексику, чтобы охарактеризовать героев, их поступки, дать оценку событиям, а также спрогнозировать те последствия, которые могут возникнуть в результате тех или иных действий персонажа. Трудности такого рода сложно поддаются логопедической коррекции, в связи с чем требуют особого внимания со стороны учителя с целью выбора им методических приёмов, позволяющих осуществлять преодоление имеющихся у детей речевых нарушений на материале произведений различной жанровой принадлежности.

Таким образом, школьники с ТНР характеризуются недоразвитием читательской деятельности. Эти дети не могут организовать самостоятельное знакомство с тем или иным произведением. При выборе книги нуждаются в помощи со стороны взрослого. У учеников с патологией речи наблюдаются выраженные сложности в освоении смыслового пространства текста, в понимании скрытых мыслей, подтекста. Присущее детям нарушение лексико-грамматического строя речи приводит к тому, что они ошибочно трактуют содержание отдельных слов, фраз, а также целых фрагментов произведения. В

данной связи требуется поиск эффективных логопедических технологий, способствующих обогащению социально-коммуникативного опыта и повышению качества литературного образования школьников с ТНР.

2. Формирование навыка читательской компетенции у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

Чтение у детей с тяжелыми нарушениями речи (в дальнейшем ТНР) распространяется на способы навыка чтения, темп чтения и на понимание прочитанного. Дети с недоразвитием речи вместо плавного слогового чтения часто пользуются побуквенное, угадывающее чтение. При этом они делают много самых разнообразных ошибок. Нередко, у таких детей наблюдается тенденция объединения отдельно названных букв в процессе чтения в слова, и как следствие того, слово теряет свое значение. Учащиеся с недоразвитием речи при первичном прочтении текста могут правильно прочитывать слова, но при повторном чтении, могут допустить ошибки, воспринимая слово и текст, как что новое для них.

Часто встречающиеся ошибки у детей во время чтения:

замена одних букв другими;

ошибки носят неустойчивый характер;

происходят замены целых слов;

недочитывание или изменение окончаний;

некоторые виды ошибок характерны для нормально читающих детей.

Чтение детей с нарушениями речи представляет собой совокупность различных нарушений, а именно: замедленный темп, застревание при чтении отдельных слов, преимущественно возвращение к повторному прочтению отдельных букв, частей слова и целых слов. Преобладающие нарушения проявляются в фонетико-фонематической системе, так и в лексико-грамматической системе, все это выражается в общем недоразвитии речи.

Нарушение навыка чтения составляет отдельную группу детей. Данное нарушение проявляет себя в том, что у детей наблюдается нарушение технической стороны речи (затруднения в соотношении зрительного образа слова с произношением), также и страдает смысловая сторона, которая является основой чтения. Чтение можно считать правильным, когда ребенок осуществляет в своем речевом потоке и четко дифференцирует отдельные звуки в речи, тогда буквенное содержание становится и наполняется звуковым содержанием.

В период начального обучения чтению главным становится процесс узнавания буквы и соответствующего ей звука, то в дальнейшем процесс чтения перерастает в соотношение зрительного распознавания и звукового образа слога, слов, фраз.

Несформированность представлений о звуко-буквенном составе слова приводит к тому, что возникают нарушения формирования образа слова. Нарушение чёткого представления о звуковом составе слова формирует у ребенка и замедляет процесс дальнейшего зрительного представления образа слова. Необходимым условием для правильного зрительного представления, восприятия и узнавания слогов и слов, является четкое произношение фонем.

Нарушение навыка чтения у данной категории детей приводит к формированию у них дислексии. У таких детей наблюдаются затруднения в разучивании стихотворений, слабое воспроизведение графического ритма, преобладают затруднения в названии дней недели, месяцев, букв алфавита и т.д. Также наблюдаются и преобладает нарушение процесса овладения на ранних ступенях языкового развития, и как следствие – недоразвитие устной речи. Преобладает задержка в речевом развитии, которая проявляется в несвоевременном звукообразовании или в медленном развитии экспрессивного языка (отставание от нормальных детей не менее чем на 2 года), они испытывают большие затруднения при обучении чтению и письму. Эти затруднения проявляются в том, что дети при чтении не могут соотносить письменные знаки (зрительные символы) со звуками речи, называю буквы не

верно, смешивают буквы сходные по начертанию, отдельные слоги, слова читают в обратном порядке.

Акт чтения осуществляется слаженной работой целого ряда физиологических компонентов, принимающих участие в организации этого процесса. В процессах чтения принимают участие различные анализаторы: слуховой, зрительный и двигательный. Нарушение любого анализатора приводит к нарушению процесса чтения.

При рассмотрении каждого из ведущих анализаторов процесса чтения, можно прийти к следующим характеристикам, которые стойко проявляются у детей с тяжелыми нарушениями речи:

роль слухового анализатора нужна для точной дифференциации фонемы и прочной связи с буквой (графемой). У детей с тяжелыми нарушениями речи часто наблюдается тенденция к нарушению фонематического слуха, как следствия владения навыком чтения.

зрительный анализатор играет немаловажную роль в различных актах чтения. У детей с ТНР преобладает недоразвитие или снижение работы данного анализатора. Данное нарушение проявляется в недостаточном процессе формирования и развития процесса чтения. Преобладают повышенные или пониженные рефлексии, которые также отражаются на процессе формирования чтения.

Основными характеристиками дислексии являются:

Дислексические ошибки проявляются в заменах, перестановках, и пропусках букв.

Преобладает стойкость характера нарушения и продолжительности течения заболевания.

Несформированность чтения и проявление дислексии оказывает отрицательное влияние на развитие всех компонентов языковой системы, и как результат наблюдаются неуспехи в других предметных областях.

В чтении детей с ТНР на разных этапах развития проявляются следующие виды ошибок:

- добавление других звуков;
- пропуски букв;
- замены другими словами;
- нарушения в произношении букв;
- повторы слов.

Известно, что при чтении огромную роль играет боковое зрение, позволяющее вести глаз вдоль строки, не соскальзывая с нее. Кроме того, принято полагать, боковое видение расширяет равномерный охват тех слов, которые не находятся в фокусе, и тем самым ускоряет осмысление. Такой навык чтения у детей с тяжелыми нарушениями речи не сформирован, и это часто приводит к тому, что замедляется процесс чтения. Дети при чтении сползают с одной строчки на другую, и указывает на обратное влияние бокового зрения. Процесс чтения нарушается из-за частых остановок, и происходит торможение.

Устная речь и чтение как различные стороны единого языкового процесса внутренне тесно связаны, поэтому различные нарушения устной речи, бесспорно, отражается на процессе чтения.

При чтении у детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдается частые смешения и пропуски букв, замена одних букв другими при смешении звуков, сходных по артикуляции и звучанию, затруднения при сливании букв в слоги и слова. Ошибки в чтении закономерно связаны с дефектами произношения.

Таким образом, лексические, морфологические и синтаксические трудности нередко наслаиваются и дополняют друг друга, что приводит к значительным нарушениям чтения и в итоге к не сформированности читательской компетенции.

3. Методы и приемы для формирования навыка чтения для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР)

Одна из целей начального образования - научить школьников полноценному навыку чтения, т.к. это основа для дальнейшего обучения всем школьным предметам, базовый источник получения информации, а также способ общения. Научить детей правильному, беглому, осознанному, выразительному чтению – одна из задач начального образования. И эта задача чрезвычайно актуальна, так как чтение играет огромную роль в образовании, воспитании и развитии человека. Перечень основных понятий: навык, техника, выразительность, беглость, правильность и осознанность чтения. Чтение - это сложный и весьма тяжелый процесс, отнимающий у младших школьников много времени и сил. Беглое, осознанное, правильное, выразительное чтение и понимание прочитанного – это высокое мастерство. Но все эти навыки необходимы, чтобы в дальнейшем младший школьник получал радость и удовольствие от процесса чтения.

Благодаря посещенным урокам, чтению методической литературы мы смогли составить и использовать в своей работе с учащимися с ТНР список упражнений, направленных на формирование навыков чтения. Все виды работ мы разделили на три группы:

1. упражнения для развития техники чтения;
2. упражнения для формирования навыков выразительного чтения;
3. упражнения для понимания смысла чтения.

Упражнения для развития техники чтения:

- упражнение «Догонялки». Педагог или хорошо читающий ученик читает текст вслух, а остальные шепотом стараются его обогнать. Затем читающему ребёнку разрешается замолчать или прочитать про себя, через несколько минут снова начать читать вслух и свериться с учащимися, кто впереди, а кто отстаёт;

- упражнение «Наступи на пятку» (читают в паре два ученика или педагог и класс через слово в ускоренном темпе);

- чтение в группах или парах по_одному предложению (чья пара или группа раньше закончит чтение; чтение в паре развивает умение распределять внимание и положительно сказывается на качестве чтения слабых учащихся);
- чтение в паре с линейкой (хорошо читающий ученик закрывает линейкой прочитанную строчку, его сосед старается за ним успеть прочитать);
- динамическое чтение (на карточке или доске записан столбик из 6-8 слов и постепенно увеличивается количество букв в словах);
- бинарное чтение (одинаковый текст читают одновременно два ученика);
- упражнение «Буксир»:
 - а) педагог читает вслух, изменяя при чтении скорость; учащиеся читают вслух, чтобы успеть за педагогом;
 - б) педагог читает вслух, а ученики про себя; педагог останавливается, а учащиеся должны показать, где остановился педагог;
- упражнение «Ловушка» (педагог или хорошо и быстро читающий ученик читает знакомый текст и заменяет некоторые слова синонимами; учащиеся стараются найти эту замену);
- упражнение «Голова и хвост» (педагог или ученик начинает читать предложение, учащиеся быстро находят его и дочитывают все вместе);
- круговое чтение (небольшой текст читают друг за другом несколько раз);
- упражнение «Найди меня» (на листах написаны строчки букв, между буквами «спрятаны» целые слова, учащиеся их находят);
- упражнение «Фотоглаз»:
 - а) на доске записан столбик слов, которые учащиеся читают определенное время; слова закрываются, учащиеся по памяти называют слова;
 - б) педагог показывает кадр фильма, а учащиеся должны озвучить подпись к кадру.

Упражнения для формирования навыков выразительного чтения:

- артикуляция: гласные и согласные звуки, слоги различных типов;

- чтение скороговорок;
- упражнение «Окончания» (обязательно нужно четко произносить окончания слов; упражнение должно длиться не более 30 секунд);
- выделение голосом разных слов в предложении (то одного, то другого);
- упражнение «На одном дыхании» (прочитать предложение от начала до конца на глубоком вдохе);
- выборочное чтение вопросительных и восклицательных предложений;
- чтение одного предложения с различной интонацией;
- упражнение «Эхо» (педагог произносит 1-2 строчки стихотворения, а учащиеся повторяют их с такой же интонацией);
- упражнение «Ускорение» (одно предложение нужно повторять несколько раз, постепенно увеличивая темп и силу голоса);
- разметка текста (учащиеся совместно с педагогом выполняют разметку в тексте, используя паузы, логические ударение, усиление или ослабление голоса);
- чтение под музыку (педагог подбирает подходящую мелодию к тексту и предлагает ученикам разные фрагменты мелодий, а они должны выбрать наиболее подходящую к тексту мелодию и прочитать текст под музыку);
- чтение-пение (всем классом подбирается мотив знакомой песни, и текст напеваётся на этот мотив);
- чтение с настроением (один учащийся читает текст, а другие должны угадать, какое у него настроение);
- упражнение «Голоса» (учащиеся читают текст и подражают детским голосам, голосам зверей, птиц...);
- чтение по ролям;
- чтение по ролям без использования слов автора;
- инсценировка прочитанного;
- дикторское чтение (текст нужно разделить на части, затем учащиеся готовятся читать каждый свою часть в роли «диктора»);
- конкурс чтецов (каждый ученик готовится к конкурсу дома сам).

Упражнения для понимания смысла текста:

- проводится работа над словом (трудные, новые, непонятные слова зачитываются, и объясняется их значение и смысл);
- подбирается заголовок к тексту;
- текст делится на части и составляется его план;
- работа над определением типа текста;
- подбираются картинки, рисунки к тексту;
- по подобранным рисункам и картинкам определяется содержание текста;
- можно придумать фильм к тексту, разделив его на части и выполнив к каждой части рисунок и подпись. Затем соединить все рисунки вместе и пересказать текст;
- выборочное чтение (найти и зачитать из текста изображение природы, воспроизведение диалога действующих лиц...);
- проводится работа с текстом по вопросам учителя, учащихся или используются вопросы в конце текста;
- использование упражнения «Пропущенное слово», когда педагог, читая текст, специально пропускает слово, а учащиеся должны подобрать его по смыслу;
- восстановление небольшого текста из записанного и разрезанного на части текста или нескольких текстов;
- работа по распространению предложений (дополнение предложений однородными членами);
- фантограммы (это когда учащиеся фантазируют при работе с текстом):
 - а) в знакомом тексте педагог изменяет что-то: описание героя, погоду, место, где происходит действие, дети сами придумывают, как изменится текст;
 - б) дети сами придумывают продолжение сказки, повести, басни, рассказа;
- работа по составлению кроссворда к пройденному тексту;
- проведение викторин по разделу или большому тексту;

- учащиеся анализируют поведение, характеры, поступки действующих лиц в виде сочинения;

- ребята подбирают пословицы, поговорки по тематике произведения.

Все перечисленные упражнения помогают педагогу проводить интересные уроки, активизируют познавательную деятельность учеников, прививают им любовь к урокам чтения и в конечном итоге формируют навыки чтения.

Заключение

Ребенок с речевыми нарушениями испытывает огромные трудности в овладении процессом чтения и автоматически попадает в «группу риска»: он с трудом запоминает буквы, соотносит их со звуками, испытывает трудности слияния букв в прямой и обратный слог, им тяжело передать смысл прочитанного слова или предложения.

Для овладения навыками чтения детьми с тяжелыми речевыми нарушениями важно, прежде всего, проводить подготовительную работу по развитию грамматического строя речи, формированию словарного запаса, развитию фонетико-фонематического восприятия и формированию правильного произношения. Данная работа начинается с младшего дошкольного возраста и проходит на протяжении всего пребывания ребенка в

логопедической группе детского сада и осуществляется на занятиях с логопедом и во второй половине дня, совместно с воспитателем группы.

Обучение чтению детей с тяжелыми нарушениями речи, имеет свои особенности и отличия, о которых сказано ниже и, проходят, как правило, на занятиях по обучению грамоте.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Развитие устной речи. М.: Детская речь. - 1966. Ч. 1. – 245 с.
2. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Просвещение 1999. - 328 с.
3. Сыченко О. Г., Донец Л. П., Выродова И. Г. Формирование навыка читательской компетенции у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи // Развитие личности и общества: экономические, политико-правовые и культурные аспекты : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 28 декабря 2021г. : Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ),

2021. С. 99-101. URL: <https://apni.ru/article/3424-formirovanie-navika-chitatelskoj-kompetentsii> (дата обращения: 06.06.2023)

4. Худенко Е.Д. Современные подходы к организации коррекционного обучения в образовательных учреждениях // Развитие и коррекция. М.: - 1998. - Вып. 1. - 159 с.

5. Четверикова Татьяна Юрьевна Школьники с тяжёлыми нарушениями речи как читатели // Концепт. 2017. №S11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolniki-s-tyazhyolymi-narusheniyami-rechi-kak-chitateli> (дата обращения: 06.06.2023).