

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ГРАММАТИЧЕСКОГО
ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ КАК ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЯ
ЧТЕНИЯ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия
заочной формы обучения, группы 02021253
Ким Татьяны Васильевны

Научный руководитель
к.п.н., доцент
Карачевцева И.Н.

БЕЛГОРОД 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ГРАММАТИЧЕСКОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
1.1. Условия формирования смысловой стороны чтения.....	7
1.2. Особенности смысловой стороны процесса чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи.....	14
1.3. Анализ традиционной системы работы над пониманием прочитанного материала на уроках чтения.....	19
1.4. Особенности работы по формированию навыка грамматического прогнозирования у младших школьников с общим недоразвитием речи...	24
ГЛАВА 2 ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ГРАММАТИЧЕСКОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
2.1. Организация исследования и анализ результатов сформированности навыка грамматического прогнозирования у младших школьников с общим недоразвитием речи.....	30
2.2. Методические рекомендации по формированию навыка грамматического прогнозирования у младших школьников с общим недоразвитием речи.....	35
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	40
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	42
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	49

ВВЕДЕНИЕ

Одним из важных направлений совершенствования системы специального образования является поиск оптимальных условий и средств обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Среди детей с особыми образовательными потребностями, большую часть составляют дети, имеющие общее недоразвитие речи. Эта категория детей может обучаться в массовой школе при создании специальных психолого-педагогических условий, обеспечивающих удовлетворение их особых образовательных потребностей. Они способны освоить программу начального обучения не хуже, чем их сверстники, не имеющие особых образовательных потребностей.

Недостаточность или неравномерность развития у многих учащихся общеобразовательных школ высших психических функций, обеспечивающих готовность к овладению письменной речью, приводят к увеличению распространенности несформированности навыков чтения.

В ходе многочисленных исследований Р.И. Лалаевой, Н.А. Никашиной, Л.Ф.Спировой, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребовой и многих других было доказано, что учащиеся с общим недоразвитием речи испытывают трудности в овладении письменно-речевой деятельностью и процессом чтения.

Продолжается разработка методических подходов к формированию чтения в русле фундаментальных исследований Р.Е. Левиной, согласно которым особое внимание отводится развитию фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи. Об этом говорят в своих работах О.Е. Грибова, Г.Г. Мисаренко и другие.

В последнее десятилетие в специальной педагогике, согласно работам Г.В. Бабиной, О.Е. Грибовой, В.В. Строгановой, проводится изучение вопроса о трудностях формирования смыслового компонента чтения у детей с общим недоразвитием речи. Смысловая обработка текстовой информации при чтении является одним из трудно осваиваемых видов деятельности.

Коррекционные педагоги, такие как Р.И. Лалаева, М.Е. Хватцев и другие, отмечают, что дети с общим недоразвитием речи испытывают специфические сложности в понимании смысла прочитанного.

В связи с этим в последнее десятилетие Т.А. Алтухова, И.Н. Карачевцева активно разрабатывают направление работы по изучению смысловой стороны чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи. Авторы отмечают, что процесс смысловой обработки текста является многоуровневым. Они определяют такие уровни как смысловой (вероятностное прогнозирование), предметно-денотативный (операция выбора ключевых слов), лингвистический (грамматическое прогнозирование).

Значительный интерес в этом плане представляет для нас лингвистический уровень, а именно вопрос о механизмах грамматического прогнозирования в процессе чтения. Поскольку у детей с общим недоразвитием речи часто продолжает оставаться неконтекстное восприятие фразы. Они воспринимают при чтении изолированные слова и притом как равноценные. Они не учитывают лексико-грамматические связи слов, а если и учитывают, то не всегда обладают достаточной речевой подготовкой к их восприятию. Младшие школьники с общим недоразвитием речи часто не могут сгруппировать слова по принципу лексической и грамматической сочетаемости, так как у этих детей нет достаточной речевой опоры.

Недостаточно полное понимание смысла предложения приводит к тому, что ребенок не понимает, что читает. А сам процесс чтения становится бездумным.

По данным К.А. Зимней, прогнозирование как один из важнейших универсальных механизмов речевой деятельности имеет уровневую структуру, в которой неразрывно связаны механизмы прогнозирования грамматической формы высказывания и его семантики. Использование в работе различных видов упражнений по развитию навыка грамматического прогнозирования будет способствовать тому, что младшие школьники с

общим недоразвитием речи будут овладевать процессом чтения, не испытывая трудностей при понимании прочитанного.

Данные исследования позволяют рассматривать работу по формированию навыка грамматического прогнозирования у младших школьников с общим недоразвитием речи как актуальную, приобретающую особую значимость в условиях образования школьников при реализации федерального государственного образовательного стандарта.

Проблема исследования: каковы особенности формирования навыка грамматического прогнозирования у младших школьников с общим недоразвитием речи как профилактика нарушения чтения.

Цель исследования: совершенствование системы работы по формированию навыка грамматического прогнозирования у младших школьников с общим недоразвитием речи в системе профилактики нарушения чтения.

Объект исследования: профилактика нарушения чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: методические рекомендации по формированию навыка грамматического прогнозирования у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Задачи исследования:

1) изучить и проанализировать теоретические основы проблемы формирования навыка грамматического прогнозирования у младших школьников с общим недоразвитием речи;

2) подобрать диагностический материал для изучения сформированности навыка грамматического прогнозирования у младших школьников с общим недоразвитием речи.

3) выявить уровень сформированности навыка грамматического прогнозирования у младших школьников с общим недоразвитием речи.

4) разработать методические рекомендации по формированию навыка грамматического прогнозирования у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования: основывается на предположении, что профилактика нарушения чтения как особого вида речевой деятельности при опоре на направленное формирование механизма грамматического прогнозирования у младших школьников с общим недоразвитием речи будет более эффективным методом, по сравнению с традиционным обучением чтению. Условием успешного формирования навыка грамматического прогнозирования является сформированность процессов словоизменения, навыка согласования частей речи в предложении, понимание грамматического значения слова.

Теоретико-методологическая база исследования: в своем исследовании мы опирались на теорию речевой деятельности и представления о чтении как особом виде речевой деятельности в трудах Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, А.Н. Леонтьева; теорию смысловой обработки текста, представленная в работах А.А. Брудного, Л.П. Доблаева, Т.М. Дридзе, И.А. Зимней, З.И. Клычниковой; особенности формирования смыслового компонента читательской деятельности младших школьников с общим недоразвитием речи И.Н. Карачевцевой.

Методы исследования: методы теоретического исследования (изучение и анализ литературы по данной проблеме), психолого-педагогический эксперимент, качественный и количественный анализ полученных данных.

Экспериментальная база исследования: муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Ломовская средняя общеобразовательная школа Корочанского района, Белгородской области» (МБОУ «Ломовская СОШ Корочанского района Белгородской области»).

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ГРАММАТИЧЕСКОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Условия формирования смысловой стороны чтения

Чтение – это сложный психофизиологический процесс. В его акте принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. В основе этого процесса, как пишет Б.Г. Ананьев, лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем». Чтение, как один из видов письменной речи, является более поздним и более сложным образованием на базе устной речи и представляет собой более высокий этап речевого развития (3).

Чтение начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. Г.А. Волкова выделяет, что на этой основе происходит соотношение букв с соответствующими звуками и осуществляется воспроизведение звукопроизносительного образа, его прочитывания. И, наконец, вследствие соотношения звуковой формы с его значением осуществляется понимание читаемого (9).

Особенно отчетливо чтение как аналитико-синтетический процесс проявляется на ранних этапах развития его у ребенка, который анализирует буквы, переводит их в звуки, объединяет в слоги, а из слогов синтезирует слово. Л.С. Цветкова отмечает, что на поздних же этапах формирования чтения процесс носит более сложный характер. Такое сложное строение процесса чтения приводит к тому, что возможны затруднения в разных звеньях этого процесса (48).

При чтении в единстве проявляются акты устной речи (как исходной базы чтения) и письменной речи (как графического выражения устного

высказывания). Р.И. Лалаева и др. выделяют две основных стороны процесса чтения: технику чтения и понимание читаемого. Под техникой чтения подразумевается, во-первых, восприятие графических знаков, во-вторых, произнесение, воспроизведение разнообразных графических комплексов, а под пониманием – осмысление воспроизведенного материала на основе соотнесения с прошлым опытом чтения (26).

Большое значение уделяется изучению в основном технике чтения и, в частности, процессам зрительного восприятия. В работах Н.Л. Карповой отмечается, что восприятие письменной речи связано с непосредственным воздействием ее физических свойств (последовательности букв) на органы чувств, которое протекает в единстве с воздействием на чтение смыслового содержания письменной речи. Буквы являются как бы пусковым механизмом, под воздействием которого начинается физиологический процесс возбуждения в органах зрения (17).

Зрительное восприятие начинается с процесса опознания, т.е. отнесения предъявленного объекта к какому-либо известному, зафиксированному в памяти классу или категории. Исследователи процесса чтения, одним из которых является А.Л. Ярбус, отмечают, что во время движения глаза по строке восприятие зрительного сигнала отсутствует, т.е. процесс чтения осуществляется только в момент остановки, фиксации глаза, что дает возможность не смешивать зрительные сигналы (50).

Н.И. Жинкин считает, что механизм чтения связан не только со зрительным восприятием букв, но и с речедвижениями. Они позволяют осуществлять контроль за правильностью опознавания зрительных образов, т.е. даже при чтении про себя у читателя отмечаются скрытые речедвигательные возбуждения (16).

Т.Г. Егорова выделяет несколько этапов формирования навыка чтения, которые представлены на рисунке 1.1.



Рис. 1.1. Этапы формирования навыка чтения (по Т.Г. Егоровой)

Рассмотрим каждый из этапов с точки зрения овладения техническим и смысловым навыками чтения.

На ступени овладения звукобуквенными обозначениями дети анализируют речевой поток, предложение, делят на слоги и звуки. Выделив звук из речи, ребенок соотносит его с определенным графическим изображением, буквой. Затем в процессе чтения он осуществляет синтез букв в слоги и слова, соотносит прочитанное слово со словом устной речи. Процесс понимания читаемого характеризуется определенными особенностями. Так, понимание читаемого отдалено во времени от зрительного восприятия слова. Осознание слова осуществляется лишь после того, как читаемое слово произнесено вслух. Но прочитанное слово не всегда сразу осознается, т.е. соотносится со знакомым словом устной речи. Поэтому ребенок, чтобы узнать прочитанное слово, часто повторяет его.

На ступени слогового чтения узнавание букв и слияние звуков в слоги осуществляется без затруднений. Слоги в процессе чтения довольно быстро соотносятся с соответствующими звуковыми комплексами. Единицей чтения, таким образом, является слог. Процесс понимания текста еще отстает во времени от процесса зрительного восприятия читаемого, не сливается с процессом восприятия, а следует за ним.

Степень становления синтетических приемов чтения является переходной от аналитических к синтетическим приемам чтения. На этой ступени простые и знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые

и трудные по своей звуко-слоговой структуре читаются еще по слогам. На этой ступени значительную роль играет смысловая догадка. Опираясь на смысл ранее прочитанного и будучи не в состоянии быстро и точно проконтролировать ее с помощью зрительного восприятия, ребенок часто заменяет слова, окончания слов, т.е. у него наблюдается угадывающее чтение.

Степень синтетического чтения характеризуется целостными приемами чтения. Техническая сторона чтения теперь уже не затрудняет чтеца. Главная задача – осмысливание читаемого. Процессы осмысливания содержания превалируют над процессами восприятия. На этой ступени чтец осуществляет не только синтез слов в предложении, как на предыдущем этапе, но и синтез фраз в едином контексте. Смысловая догадка определяется как содержанием прочитанного предложения, так и смыслом и логикой всего рассказа. Редкими являются ошибки при чтении, поскольку догадка контролируется достаточно развитым целостным восприятием (14).

Также о важности формирования смыслового компонента чтения говорит Л.Н. Ефименкова. Автор отмечает, что понимание или осмысление, подразумевается один из видов сложной мыслительной деятельности человека, который опирается как на когнитивные, так и на лингвистические умения. Читающий не просто извлекает информацию, он сравнивает значение читаемого со своим опытом, имеющейся информацией и знаниями (15).

Н.Г. Морозова использует понятие «смысловой компонент чтения» и делит его на две составляющие: план значений и план смысла. Первый план содержит основное фактическое содержание текста, и успешность его понимания зависит от уровня языкового развития читателя, от степени и характера овладения системой значений слов и их связями. Понимание «плана смысла» отражает «личностное, так или иначе мотивированное отношение к тому, что говорится или описывается» и выражается с помощью мимики и интонации. Первоначально формируется план «значений», а по

мере автоматизации технических операций чтения происходит развитие смыслового плана содержания. Поэтому автор говорит о том, что понимание текста достигается не только за счет понимания отдельных слов, но и синтаксических связей между словами в предложении (33).

А.А. Леонтьев оперирует термином «смысловое восприятие текста» и дает описание его четырех этапов. Смысловое прогнозирование как первый этап предполагает угадывание последующих частей. Последующее «вербальное сличение» предполагает опознание графических образов (знаков препинания, шрифта, грамматической формы и букв) и формирование на этой основе умения делить тексты на слова, словосочетания и предложения. На следующем этапе происходит определение смысловых связей между выделенными элементами текста. И последний этап представляет собой результат всей проделанной смысловой работы обучающегося – понимание текста и подтекста, которое проявляется в формировании собственного отношения к поступкам героев и собственных мыслей по отношению к прочитанному. Основным содержанием смыслового восприятия текста является формирование личностного кода на основе авторского и формулирование главной мысли в рамках собственных понятий (28).

Традиционно в понимании говорят о его многоуровневости, что связано с иерархичностью построения текста. И.Н. Карачевцева отмечает, что каждый из уровней обеспечивается определенными операциями перцептивно-смысловой обработки текста, доведенными до автоматизма. В понимании выделяют:

- 1) понимание содержательной стороны читаемого текста;
- 2) выделение единиц текста по грамматическим признакам и установление между ними субъектно-объектных отношений;
- 3) понимание смысла прочитанного (21).

В ряде специальных исследований по проблеме чтения, указывается, что на начальном этапе обучения чтению еще нет полного соответствия между пониманием отдельных частей (слов, предложений) и целого текста.

Это объясняется отчасти тем, что отец слабо владеет техникой чтения и, по мнению Н.И. Жинкина, читающий вынужден много внимания уделять процессу чтения слов, что резко ослабляет процесс понимания содержания. В результате получаются два слабо связанных между собой процесса: понимание слов и понимание текста (16).

По мнению Г.А. Бондаренко, развитие умений смыслового чтения у младших школьников должно быть направлено на овладение ими навыками и приёмами понимания информации, содержащейся в тексте, а именно — идеи произведения, замысла его автора, оснований поступков героев, причинно-следственных связей явлений и событий. Вместе с тем, смысловое чтение художественного произведения должно обеспечивать включение читателя в эмоциональный настрой текста, в его эстетическую составляющую (7)

Как отмечает Г.В. Королева, цель смыслового чтения – это максимально точно и полно понять содержание текста, уловить все детали и практически осмыслить информацию, внимательное вчитывание и проникновение в смысл с помощью анализа текста. Когда человек действительно вдумчиво читает, то у него обязательно работает воображение. Если ребенок владеет смысловым чтением, то у него развивается устная речь и, как следующая важная ступень развития, речь письменная(24).

Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования включают в метапредметные результаты освоения основной образовательной программы в качестве обязательного компонента развитие смыслового чтения:

- овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами;
- осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах (46).

В Примерной основной образовательной программе начального общего образования под смысловым чтением понимается «осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально - делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации» (38).

В связи с этим А.В. Сапа в своей работе сформулировал основные умения смыслового чтения, развитие которых должно обеспечиваться всей образовательной деятельностью:

- умение осмысливать цели чтения;
- умение выбирать вид чтения в зависимости от его цели;
- умение извлекать необходимую информацию из прослушанных текстов различных жанров;
- умение определять основную и второстепенную информацию;
- умение свободно ориентироваться и воспринимать тексты художественного, научного, публицистического и официально - делового стилей;
- умение понимать и адекватно оценивать языковые средства массовой информации (42).

Е.А. Усович отмечает, что процесс понимания текста возможен при следующих условиях.

1. Формирование фонетико-фонематической стороны речи.
2. Восприятие и понимание лексического значения слов, словосочетаний, употребляемых в прямом и переносном значении. Если слова, их звуковой состав и значение не будут правильно восприняты и поняты, то понимание текста будет неверным.
3. Активный словарный запас.

4. Владение грамматической стороной языка является условием понимания предложений.

По мнению автора необходим и определенный уровень развития логического мышления, предполагающий умение производить различные преобразования первоначальной структуры предложения. У ребенка должна быть сформирована такая операция чтения как прогнозирование (45).

Таким образом, чтение – это один из видов речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание письменного текста. В нем выделяется две стороны: техническая и смысловая стороны чтения. Овладение техникой чтения связано с навыками слитного произношения слов и синтагматического членения предложения. Понимание прочитанного является более сложной стороной чтения, поэтому у детей оно формируется не сразу. К условиям формирования навыка смыслового чтения можно отнести достаточный словарный запас, сформированность фонетико-фонематической стороны, понимание лексического значения слов, развитие грамматической стороны речи.

1.2. Особенности смысловой стороны процесса чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи

В 20-е гг. XX в. изучение проблемы обучения смысловому чтению связано с выделением типов читателей в соответствии с уровнем овладения чтением. А.П. Нечаев полагал, что психологическими причинами разных типов смыслового чтения является уровень развития познавательных процессов обучающихся. Он выделил три группы детей.

- Первую группу составляют дети, которые отличаются осмысленным восприятием прочитанного произведения, отмечена прямая связь с активным воображением.

- Вторая группа – это обучающиеся со слабым осмысленным восприятием, они некритически относятся к прочитанному, присутствует прямая связь с низким уровнем зрительного восприятия.

- Третью группу отличают признаки «психического автоматизма»: сделав неверную догадку, обучающийся повторяет ее при повторном восприятии, отмечена обратная связь с низким уровнем активного воображения (34).

Н.П. Локалова говорит о том, что трудности понимания у младших школьников с ОНР часто обуславливаются тем, что многие предметы и явления окружающей действительности представляют собой совокупности двух взаимозависимых систем связей – внешних (значение) и внутренних (смысл). Особенно отчетливо наличие двух систем связей проявляется на текстовом материале. Наряду с содержательной, открытой для понимания стороной, текст может включать закрытую от непосредственного понимания сторону, но составляющую ее подлинный смысл, или подтекст. Степень выявления субъектом подтекста характеризует глубину понимания, которое идет в направлении раскрытия смысла. Наибольшую трудность для понимания представляет художественный текст, структура которого характеризуется тем, что его элементы включены в разные системы отношений и одновременно участвуют в образовании различных смыслов, которые взаимодействуют, хотя и принадлежат разным структурным уровням текста. Понимание художественного текста и состоит в выявлении глубинных пластов смысла (30).

П.П. Болонский отмечал, что причины трудностей могут быть как в ребенке, так и в учителе. При этом трудности в овладении смысловым чтением различны для обучающихся начальной и средней школы. Для учеников 1-4 классов причинами трудностей являются показатели развития психических процессов, а для обучающихся следующей ступени образования – торопливость, небрежность, боязливость и косноязычие. Так, ошибки

технического чтения связаны с умственным развитием, а ошибки смыслового чтения – с низким уровнем развития показателей техники чтения (6).

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 (47).

В настоящее время под общим недоразвитием речи (ОНР) следует понимать форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом. Как отмечала в своей работе Р.Е. Левина, речь страдает как целостная функциональная система, нарушаются все ее компоненты: фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй (27).

В.П. Глухов пишет о том, что на фоне сравнительно развернутой обиходной речи наблюдается неточное знание и употребление многих слов и недостаточно полная сформированность ряда грамматических форм и категорий языка, появляющаяся, например, в ошибках согласования и управления. Дети не могут связно излагать свои мысли. Наибольшие затруднения наблюдаются при построении произвольной связной речи. Сложные предложения в речи детей отсутствуют (12).

Неправильное логическое ударение или его отсутствие. Отсутствие эмоционального отношения к читаемому. Типичны повторы букв не

объяснимые ни оптическим, ни фонетическим сходством. По мнению Л.Н. Ефименковой у большинства учеников начальных классов с ОНР III уровня, 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 (15).

А.Н. Поповой, под руководством Е.А. Лариной было проведено экспериментальное изучение сформированности интонационной и смысловой стороны речи. В результате математической статистики с использованием критерий Спирмена, исследователями была установлена связь между уровнями сформированности интонационной стороны речи и смыслового компонента чтения у детей с ОНР. Дети с критическим уровнем сформированности интонационной стороны речи имели грубые нарушения просодических компонентов, интонационный навык у них не сформирован. При этом у них отмечались типологические ошибки в понимании прочитанного (сложности определения основной мысли, неверные ответы на вопросы и трудности при пересказе текста). У детей с допустимым уровнем (более малочисленная группа) не было выявлено типологических ошибок смыслового и выразительных компонентов чтения (37).

Понимание взаимосвязи между нарушением чтения и ОНР открывает пути к его предупреждению до того, как ребенок поступает в школу. Как показывают исследования И.Н. Садовниковой в среднем у школьников с ОНР готовность к звуковому анализу почти в два раза хуже, чем у нормального ребенка. Для детей младшего школьного возраста с ОНР характерны нарушения выразительности чтения. 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 (41).

В своей работе Т.А. Алтухова и И.Н. Карачевцева выделяют следующие особенности читательской деятельности у детей с нарушениями речи:

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

2. 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.

3. 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.

4. 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.

5. У большинства учеников начальных классов с ОНР не формируется отношения к тексту, как к единому смысловому целому (1).

При нарушении смыслового компонента чтения С.Г. Ситникова выделяет следующие группы ошибок:

- Искажения звукослоговой структуры слова. Частые ошибки в пропуске согласных при их стечении, пропуски гласных и согласных без

стечения, добавление звуков, перестановка звуков, пропуски и перестановки слогов.

- Нарушение понимания прочитанного, которое может проявляться на уровне слова, предложения и текста.
- Замены слов.
- Аграмматизмы при чтении встречаются при нарушении согласования существительного и прилагательного, нарушения падежных окончаний и др. (44).

Трудности смысловой обработки текста при чтении учащимися с тяжелыми нарушениями речи, по мнению Г.В. Бабиной и Г.Н. Васильевой связаны со следующими особенностями:

- недостаточностью информационно-поисковых умений;
- несформированностью операций антиципации;
- снижением возможности логико-синтаксического и семантического текстового ориентирования и ограничением контекстуализации, что отражает недостаточное функционирование соответствующих механизмов чтения (4).

Таким образом, анализ литературы показал, что у учащихся младших классов с недоразвитием речи отмечаются специфические ошибки чтения. Что обусловлено, прежде всего, имеющимся у данной категории детей преимущественно нарушением устной речи, отклонением в формировании различных речевых компонентов (звукопроизношения, слоговой структуры слова, фонематического восприятия и т.д.), с недостаточностью развития просодического компонента, снижением логико-синтаксического и семантического ориентирования и многом другом. Среди особенностей понимания у младших школьников с ОНР определяются сложности определения основной мысли, неверные ответы на вопросы и трудности при пересказе текста.

1.3. Анализ традиционной системы работы над пониманием прочитанного материала на уроках чтения

Уверенное владение навыком смыслового чтения является одним из основных условий успешности детей в процессе обучения. Однако в настоящий момент формирование навыка смыслового чтения у школьников вызывают серьёзную тревогу у педагогов и родителей. Подавляющее большинство трудностей, которые наблюдаются у детей во время обучения в общеобразовательном учреждении, связаны с тем, что они не могут самостоятельно получать информацию из книг и учебников.

В связи с этим многие исследователи предлагают использовать разные системы работы над пониманием прочитанного материала для младших школьников.

Организацию работы по пониманию литературного произведения М.С. Васильева, М.И. Оморокова, Н.Н. Светловская представили в схеме, в основу которой положены законы восприятия произведения, психологические особенности его понимания детьми с учетом целей и средств обучения.

Этап работы	Приемы работы
I. Подготовка к чтению. Введение в тему.	Слово учителя или беседа
II. Первичное целостное восприятие произведения.	Чтение в слух (I класс) или "про себя" (II-III классы), чтение учителя.
III. Проверка первичного восприятия.	Ответы на вопросы, выясняющие представление о прочитанном.
IV. I ступень анализа - понимание фактического содержания	Последовательное чтение текста учащимися и комментирование его содержания с помощью учителя.
V. II ступень анализа - понимание главных мыслей, чувств героев, оценка поступков.	Анализ картин или смысловых частей текста с помощью выборочного чтения и "словесного рисования" по воображению.
VI. Синтез - целостное восприятие на более глубокой основе (целостное осмысление идейно-образной стороны произведения).	Самостоятельная оценка учащимися прочитанного. Выражение отношения к прочитанному в высказываниях. Выразительное чтение.

Рис. 1.2. Этапы работы над пониманием учащимися литературного произведения (по М.С. Васильевой, М.И. Омороковой, Н.Н. Светловской).

Авторы отмечают, что для правильного восприятия содержания

произведения учащимся необходимо иметь определенный запас жизненных представлений, определенный круг конкретных знаний о действительности. Поэтому естественно, что если этих знаний нет (или они недостаточны), то чтению произведения должна предшествовать работа, направленная на обогащение и уточнение представлений детей. Вопрос о целесообразности проведения специальной работы перед чтением произведения решается учителем, исходя из содержания произведения и общего уровня развития учащихся, т.к. не каждое произведение требует предварительной работы (8).

В работе М.Р. Львова, В.В. Горецкого и О.В. Сосновской предлагается разделить все приемы работы на подготовительном этапе урока на две группы:

- приемы, которые компенсируют несформированность типа правильной читательской деятельности;
- приемы, которые формируют тип правильной читательской деятельности.

К первой группе приемов авторы предлагают отнести беседу учителя с детьми, рассказ учителя, словарную работу. Ко второй – предварительное рассматривание иллюстраций, работу с названием произведения, выделение из текста ориентирующих слов. Беседа используется в том случае, если дети уже владеют определенными знаниями по теме чтения и у них есть по этой теме минимальный читательский опыт. Рассказ учителя целесообразен тогда, когда предстоящая тема чтения или совсем незнакома детям, или знакома мало (31).

Н.Н. Светловская считает, что правильная читательская деятельность – это трехступенчатый процесс целенаправленного индивидуального осмысления и освоения детьми книг (до чтения, в процессе чтения, после чтения). В связи с этим автор выделяет три этапа работы:

1. Сначала проводится подготовка к восприятию текста. Она носит характер предварительной ориентировки. Учащиеся читают ключевые слова и словосочетания, название произведения, фамилию автора, записанные на

доске, рассматривают иллюстрации и делают предложения о содержании текста.

2. Работа в процессе чтения направлена на осмысление текста на уровне содержания. Текст читается по предложениям, абзацам, частям. По ходу чтения задаются уточняющие вопросы для первоначального выступления и понимания прочитанного.

3. На третьей ступени работы с текстом необходимо достижение понимания на уровне смысла. Здесь формируются умения понимать, запоминать и воспроизводить прочитанное. С помощью этих умений осуществляется глубокое, полноценное восприятие произведения. Учащиеся выполняют и творческие задания – иллюстрирование (43).

В своей статье М.П. Воюшина и Т.Г. Рамзаева выделили систему умений, которая позволяет младшим школьникам анализировать художественный текст (произведение). К таким умениям авторы относят:

- умение воспринимать изобразительные средства языка в соответствии с их функцией в художественном произведении;
- умение воссоздать в воображении картины жизни, созданные писателем;
- умение устанавливать причинно-следственные связи, раскрывать «закон щепления» эпизодов;
- умение воспринимать образ-персонаж в соответствии с текстом как один из элементов, служащий, наряду с другими, для раскрытия идеи;
- умение видеть авторскую позицию (отношение, оценку) во всех элементах произведения;
- умение осознать идею произведения.

Авторы системы считают, что формировать выше названные умения поочередно не только бессмысленно, но и не возможно. На каждом уроке идет работа по формированию всей системы умений, но в зависимости от особенностей изучаемого рассказа, от избранного приема анализа какому-то умению может быть уделено больше внимания (10).

Т.А. Пронина пишет о том, что в процессе смыслового чтения используются следующие виды работы с текстом:

- выборочное чтение – чтение части текста в соответствии с заданием. Задания могут быть направлены на выяснение фактического содержания, на установление причинно-следственных связей, на раскрытие художественных особенностей произведений, собственного отношения учащихся к прочитанному.
- ответ на вопросы своими словами – наиболее распространенный вид работы с текстом, позволяющий развивать умение рассуждать по поводу прочитанного, оценивать действующих лиц, соотносить жизненные картины, изображенные автором, с идеей произведения и т. д.
- постановка вопроса самими учащимися (39).

Е.А. Кобелева отмечает, что неотъемлемым элементом анализа каждой части произведения должна стать словарная работа. Уточнение лексического значения слов помогает прояснить содержание, включает воссоздающее воображение детей, помогает уяснить авторское отношение к изображаемым событиям. Словарная работа в ходе анализа текста предполагает и наблюдения за изобразительно-выразительными средствами языка произведения. Данный метод работы позволяет младшим школьникам понять смысл слов, что в дальнейшем будет влиять на качество понимания прочитанного материала (23).

Осознание идеи произведения – это понимание основной мысли автора, ради которого он создал свое творение. Г.М. Юстинская, опираясь на работу Н.Я. Мещеряковой, говорит о том, что авторское отношение к героям, их взаимоотношения, к событиям, важно раскрывать постепенно. Она выделила ряд приемов, способствующих выявлению авторского отношения к действующим лицам:

- учитель сам характеризует отношение автора к герою, а учащиеся подтверждают это с помощью текста;
- учитель привлекает внимание детей к авторским словам,

косвенно характеризующим героя, так называемым «эмоциональным знаком», ученики «расшифровывают» то или иное действие, выражение лица, интонацию героя и на этом основании определяют характер отношения автора к персонажу;

- совместно с учителем дети проводят «эксперимент»: исключают из текста слова, выражения, содержащие авторскую оценку, что помогает лучше осознать роль этой оценки в характеристике персонажа;

- при отсутствии ремарок автора ученики придумывают их совместно с учителем (49).

Таким образом, можно сделать вывод, что трудности понимания прочитанного материала имеются и у младших школьников без особенностей речи. Для того чтобы развивать у детей умение понимать прочитанный материал ряд авторов предлагают различные системы работы. М.С. Васильева рекомендует работу по развитию смыслового чтения строить в соответствии с законами восприятия произведения: подготовка, первичное восприятие, ступени анализа и синтез. Н.Н. Светловская рекомендует организовывать процесс осмысления текста в три этапа: подготовка, осмысление на уровне содержания и достижение понимания. В работе Т.А. Прониной выделяются такие виды работы с текстом, как выборочное чтение, ответы на вопросы, постановка вопроса самим читающим. Описанные авторами системы работы позволяют избежать младшим школьникам трудностей в процессе работы над пониманием прочитанного материала.

1.4. Особенности работы по формированию навыка грамматического прогнозирования у младших школьников с общим недоразвитием речи

Прогнозирование является важной составной частью любой деятельности человека, также как и речевой деятельности. Л.А. Регуш пишет о том, что разработка теоретических и практических аспектов данной

проблемы является чрезвычайно значимой не только для исследования сенсорных процессов, изучения мышления, анализа нейрофизиологических механизмов психики, но и для изучения структуры речевого дефекта и коррекционного обучения детей с системными нарушениями речи (40).

В этой связи становится понятным, насколько важно изучение прогнозирования на речемыслительном уровне. Н.Ю. Климова отмечает, что формирование прогностических операций может рассматриваться как возможность совершенствования процесса обучения чтению, являющегося одним из видов речевой деятельности (22).

Как отмечалось в предыдущих параграфах, процесс обучения чтению является предметом исследований таких авторов, как Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Г.В. Чиркина, Н.Г. Морозова, С.И. Ситникова и многих других. В данных исследованиях были разработаны различные методические аспекты проблемы обучения чтению в рамках традиционного подхода. Авторами в основном рассматривались вопросы формирования фонематического восприятия, навыков звукобуквенного анализа, послогового анализа, развития зрительного гнозиса и т.д.

Однако, согласно исследованиям И.Ю. Гинжол, практика обучения школьников с ОНР свидетельствует о недостаточности формирования только таких навыков и умений, так как это не повышает эффективность овладения процессом чтения (11).

Современный взгляд на чтение как на особый вид речемыслительной деятельности, базирующийся не только на зрительном восприятии информации, но и ее семантическом декодировании нацеливает исследователей на изучение тех операций, которые в полной мере обеспечивают не только техническую, но и смысловую сторону процесса чтения. Об этом говорит в своей работе М.М. Безруких (5).

В этом случае, как пишет С.Ю. Горбунова, особое значение приобретают действия, связанные с возможностью осуществления прогностических операций, позволяющие на основе использования

имеющегося опыта в процессе чтения быстро принимать адекватные смысловые решения. Однако таким навыкам и умениям необходимо специально обучать учащихся с речевой патологией (13).

И.Н. Карачевцевой были выделены три блока операций, формирование которых обеспечивает становление понимания всех уровней читаемого текста и, следовательно, является необходимым условием развития читательской деятельности:

- операции контекстуального и вероятностного прогнозирования, обеспечивающие понимание смыслового уровня;
- операция выбора ключевых слов, обеспечивающая понимание предметно-денотативного уровня;
- операции грамматического прогнозирования и морфемного анализа, обеспечивающие понимание лингвистического уровня читаемого текста.

Автор отмечает, на основании проведенных ею исследований, что максимальные различия при сравнении групп детей с ОНР наблюдаются при понимании на лингвистическом уровне читаемого текста (21).

Поэтому можно предположить, что трудности формирования операций грамматического прогнозирования и морфемного анализа у детей с речевыми нарушениями являются наиболее важными в процессе формирования смыслового компонента чтения.

Грамматическое прогнозирование связано с тем, что каждая единица языковой системы обладает специфической вероятностной связью, или семантической сочетаемостью. Поэтому, согласно работам Н.И. Жинкина, понимание слов зависит от умения соотносить значения слов. Известно, что в синтагматической цепочке лексические единицы могут сочетаться со строго определенными компонентами, и, имея определенный языковой опыт, нетрудно догадаться, каким словом завершится та или иная фраза. Владение навыком сочетаемости слов способствует успешности грамматического прогнозирования (16).

Для успешности формирования навыка грамматического прогнозирования, Е.А. Усович предлагает использовать следующие упражнения: «Спаси слова от буквоежки», «Догадайся, что сказал гном мямля». Смысл данных упражнений в том, чтобы ребенок, прочитав основу слова, верно добавил окончание. Также предлагаются упражнения «Дырявые рассказы». Здесь уже идет усложнение материала, школьник должен по смыслу вставить пропущенное слово. Систематическое использование такого типа упражнений, помогает сформировать навык грамматического прогнозирования (45).

В своей статье И.Н. Карачевцева отмечает, что грамматическое прогнозирование входит в лингвистический уровень понимания текста. Она предлагает вести работу по формированию грамматического прогнозирования в следующих направлениях:

- отработка навыка прогнозирования окончания предложения при ориентировании на окончании глаголов или имен существительных;
- отработка навыка прогнозирования окончания предложения и слов в простых повествовательных текстах, находящихся в определенной падежной форме;
- отработка навыка прогнозирования окончания слов в простых повествовательных текстах:
 - а) прогнозирование окончания форм одного слова;
 - б) прогнозирование окончаний имен существительных и глаголов;
 - в) прогнозирование окончаний большинства слов текста (20).

В исследовательской работе А.А. Мигурской одним из аспектов диагностики было исследование семантической стороны чтения на лексическом уровне, где изучалось прогнозирование на материале разнообразных схем слов, точность и структура значения слова, умение объяснить значение прочитанных слов. На уровне сложных логико-грамматических конструкций и простых предложений в процессе исследования понимания читаемого предлагались следующие задания:

- ответы на вопросы после прочтения предложений,
- повторение предложения,
- выбор и раскладывание сюжетных и предметных картинок в соответствии с содержанием прочитанного предложения.

Также исследовалось лексико-грамматическое прогнозирование в процессе чтения предложений и различных логико-грамматических конструкций. Для диагностики автор использовала материал повествования, описания, текста со скрытым смыслом (басни). Данные приемы диагностики могут быть использованы в качестве направлений работы по формированию навыка грамматического прогнозирования (32).

Описывая свой опыт работы по развитию вербального прогнозирования, Н.Н. Крайняя предлагает использовать прием чтения с решеткой. Он заключается в том, что решетка накладывается на печатный текст, скрывая часть слов. Ребенок будет читать текст, догадываясь по видимой части слова о его скрытой части. Использовать чтение текстов и рассказов с решеткой необходимо проводить на каждом уроке чтения или на коррекционных часах. Положительный результат достигается при ежедневном чтении с решеткой по 10-15 минут. Также в работе можно использовать тексты с ошибками в содержании или несуразницами (25).

Постоянное использование этих заданий способствует эффективному развитию смысловой догадки. Кроме того, их польза состоит в развитии словесно-логической памяти, которая является неотъемлемой частью при формировании навыков грамматического прогнозирования.

Таким образом, можно сделать вывод, что основой прогнозирования является догадка, возникающая на основе прежнего речевого опыта, умения устанавливать смысловые и грамматические связи. Без умения прогнозировать, т.е. понимать целое до того, как будут восприняты все его элементы, невозможно сформировать правильный навык чтения. Исследователи данной проблемы считают прогнозирование одним из основных механизмов чтения, важнейшей его особенностью. Предлагаемые

ими приемы формирования навыка грамматического прогнозирования являются эффективными и проверены на практике.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Таким образом, можно сделать вывод, что чтение – сложный комплексный вид деятельности, состоящий из ряда операций. Достаточно полно навык чтения может характеризовать совокупность нескольких его параметров: способ, скорость, правильность и понимание прочитанного.

Анализ литературы показал, что между недоразвитием речи и сложностью обучения чтению существует тесная взаимосвязь. Дети с ОНР – это особая категория лиц с недостаточными предпосылками для обучения чтению. Затруднения и ошибки у детей с ОНР в первую очередь связаны с нарушением согласования частей речи в предложениях, несформированность процессов словоизменения и словообразования. Данные трудности ведут к трудностям овладения навыка грамматического прогнозирования при чтении. Нарушение правильности чтения накладывает отпечаток на понимание прочитанного. Из-за нарушения правильности чтения искажается смысл прочитанного материала, проявляющийся в невозможности построить последовательность описываемых событий и не умения обобщать и делать самостоятельные выводы.

Многие авторы, такие как С.Ю. Горбунова, И.Н. Карачевцева, А.А. Мигурская уделяют внимание формированию навыка грамматического прогнозирования как методу профилактики нарушения чтения. Они предлагают различного рода игры и упражнения, которые будут способствовать эффективному формированию навыка грамматического прогнозирования.

ГЛАВА 2 ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ГРАММАТИЧЕСКОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Организация исследования и анализ результатов по изучению сформированности навыка грамматического прогнозирования у младших школьников с общим недоразвитием речи

Для выявления уровня сформированности навыка грамматического прогнозирования у детей с ОНР нами было организовано исследование. Оно проводилось на базе МБОУ «Ломовская СОШ Корочанского района Белгородской области». В исследовании приняли участие 10 детей младшего школьного возраста (2 класс), имеющие логопедическое заключение «нарушение чтения и письма, обусловленное общим недоразвитием речи». Обследование проводилось в октябре 2016г.

Эксперимент проводился индивидуально с каждым ребенком во второй половине дня. Обследование проходило в отдельной комнате. Перед обследованием мы пытались создать положительную эмоциональную обстановку, найти контакт с ребенком, добиться того чтобы он вел себя естественно и непринужденно.

Для исследования сформированности навыка грамматического прогнозирования нами были использованы материалы И.Н. Карачевцевой, которые включают в себя:

- Задание 1. Восстановление конца слов в предложении;
- Задание 2. Восстановление конца слов в тексте;
- Задание 3. Чтение квазипредложений для изучения понимания грамматического значения слов во фразе(2, 18).

Каждому заданию соответствует своя система количественной оценки результатов.

Задание № 1. Инструкция по выполнению: прочитай предложения, правильно заканчивая слова с пропущенными окончаниями.

Количественная оценка результатов:

3 балл – слово восстановлено в правильной грамматической форме с первой попытки;

2 балла – ребенок допускает ошибку, но затем самостоятельно исправляет ее.

1 балл – отмечается неправильное согласование в числе глагола с существительным; ребенок не может восстановить слово

Максимальное количество баллов за выполнение задания 18.

Задание № 2. Инструкция по выполнению: читая, вставляй пропущенные окончания в слова. Сравни с исходным текстом. **Количественная оценка результатов:**

3 баллов – задание выполнено, имеется замена 1 – 2 слов на собственные, которые не соответствуют исходному тексту.

2 балла – задание выполнено, но 3 и более слов заменены на собственные, несоответствующие исходному тексту.

1 балл – задание выполнено только с помощью взрослого, ребенок не называет своих слов, а использует предложенные взрослым. При сравнении с исходным текстом ребенок их не объединяет, а считает разными.

Максимальное количество баллов за выполнение задания 3.

Задание № 3. Инструкция по выполнению: прочитай квазипредложения и подбери картинку. Объясни свой выбор.

Количественная оценка результатов:

3 балла – задания выполняются без ошибок, ребенок объясняет свой выбор;

2 балла – задания выполняются в более медленном темпе, ребенок сомневается в своем выборе, может допустить ошибку с последующим ее исправлением. Помощь экспериментатора принимается. Ребенок объясняет выбор.

1 балл – ребенок может сделать как верный, так и неверный выбор. Не может объяснить свой выбор; не справляется с заданием.

Максимальное количество баллов за выполнение задания 12.

Максимальное количество баллов за выполнение всех 3 заданий – 33 балла. Допускается поставить 0 баллов, если ребенок отказался выполнять задание, даже не приступив к нему.

Чтобы, после получения количественных результатов, мы смогли отнести каждого ребенка к определенному уровню сформированности навыка грамматического прогнозирования, были определены следующие уровни:

- Высокий уровень – 26 – 33
- Средний – 17 – 25
- Низкий – 0 – 16

Результаты выполнения младшими школьниками с ОНР диагностических заданий на выявление сформированности навыка грамматического прогнозирования представлены в таблице 2.1. и на рисунке 2.1.

Таблица 2.1.

Количественный результат выполнения младшими школьниками с общим недоразвитием речи диагностических заданий

№ п/п	Имя ребенка	Задание № 1	Задание № 2	Задание № 3	Итог	Уровень сформированности нав.грам.прогноз.
1.	Надежда А.	15	2	10	27	Высокий
2.	Алексей С.	9	1	0	10	Низкий
3.	Анна И.	10	1	2	13	Низкий
4.	Павел К.	8	1	2	11	Низкий
5.	Ирина У.	10	1	8	19	Средний
6.	Федор Т.	16	2	10	28	Высокий
7.	Даниил Т.	12	1	7	20	Средний
8.	Влад Л.	7	1	4	11	Низкий
9.	Игорь Н.	9	1	0	10	Низкий
10.	Лиана О.	14	2	7	23	Средний

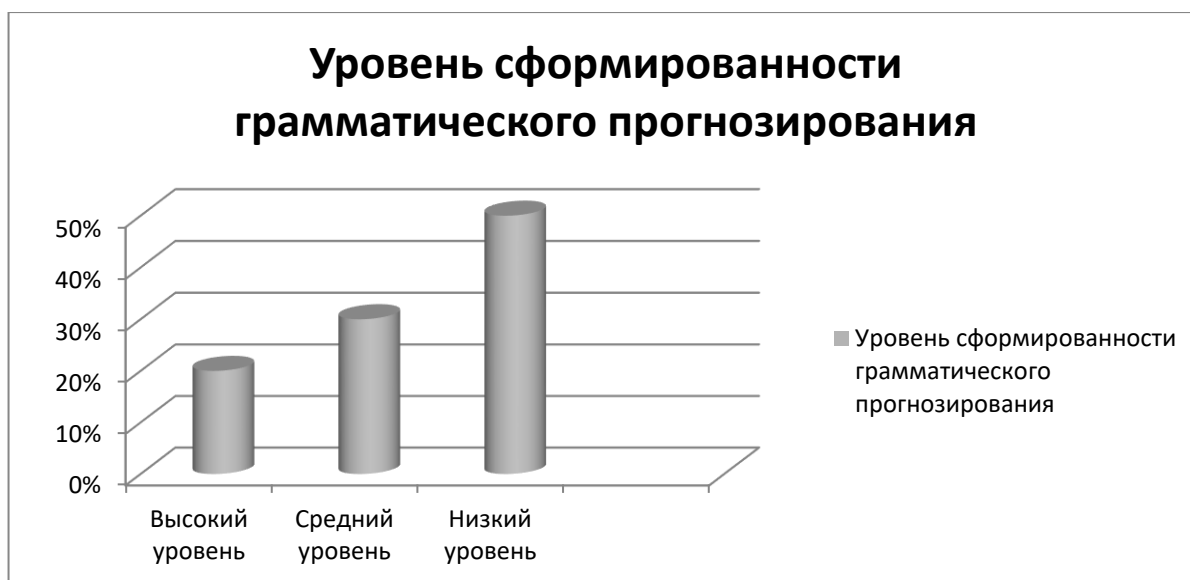


Рис. 2.1. Уровень сформированности навыка грамматического прогнозирования у младших школьников с общим недоразвитием речи

Сделав анализ данных, мы выявили, что задание № 1 было наиболее простым для детей. Возможно, это связано с тем, что представленные предложения были понятны детям и имели четкое отличие по окончанию. Надежда, Федор и Лиана испытывали минимальные трудности при выполнении, дети иногда путались, но, сравнивая два предложения между собой, давали правильные ответы. Ирина, Даниил и Игорь нуждались в помощи взрослого. Дети не замечали разницы в окончаниях, произносили обе фразы одинаково. Только выделение интонацией помогало им справиться с заданием. Влад, Павел, Анна и Алексей обе фразы читали одинаково, помощь взрослого была не эффективна.

Задание № 2 было сложным для выполнения. Например, Надежда, составляя свой текст, добавляла следующие слова «нет более робкого животного, чем *заяц*. Он пугается даже слабого *ветра*. Только поздно вечером или ночью зайчишка выходит из своего *дома*, а с рассветом прячется в *какой-нибудь укромной яме*. Много у трусливого зайчика *врагов*». Она не только подбирала свои слова, но иногда изменяла конструкцию. Большее количество детей не смогло самостоятельно выполнить задания. Единственное, что они вставляли правильно это «нет более робкого

животного, чем заяц». Это свидетельствует о том, что они выделили главного персонажа, но не поняли основной мысли текста

Задание № 3 у некоторых детей вызывало смех, а некоторые дети отнеслись к нему отрицательно. Высокие результаты при выполнении показали Надежда А. и Федор Т. Дети испытывали определенные трудности, но небольшие подсказки со стороны взрослого были эффективны. Например, «*чем отличаются предложения про Кима?*», взрослый делал подсказку обратить внимание на второе слово «*зафондить*» и дети сразу все понимали. Ирина У., Даниил Т. и Лиана О. делали частично правильный выбор, но обосновать свои ответы детям было сложно. Можно сказать, что они выбирали наугад. Алексей С. и Игорь Н. отказались от выполнения задания, им были непонятны слова, также у них отмечается быстрая уставаемость.

В целом, можно отметить, что у младших школьников с ОНР отмечается слабость концентрации внимания, его неустойчивость, быстрая истощаемость. Для школьников характерна конкретность мышления, нарушение причинно-следственных связей, пространственно-временных отношений.

Учитывая количественный показатель выполнения заданий можно отметить, что сильными учащими являются Надежда и Федор. Немного отстает от них Лиана. Остальные дети имеют средний показатель, который, зрительно, можно отнести к низкому уровню сформированности навыка грамматического прогнозирования.

Из данных рисунка 2.1. видно, что видно, что 2 учащихся с ОНР имеют высокий уровень сформированности навыка грамматического прогнозирования, 3 детей достигли среднего уровня сформированности навыка грамматического прогнозирования, а 5 детей имеют низкий уровень сформированности навыка грамматического прогнозирования.

Таким образом, можно сказать, что у младших школьников с ОНР недостаточно сформирован навык грамматического прогнозирования. Лишь 20% учащихся достигли высокого уровня. Среди типичных ошибок

отмечается неумение определять главное смысловое слово, которое является ведущим для грамматического прогнозирования, соотносить слоговую конструкцию с определенным словом, трудность подбора правильного окончания. Они испытывают трудности в определении причинно-следственных и временных отношений, вычлениении из текста новой информации и выделении главной мысли произведения. Из этого следует, что с детьми данной категории необходимо проводить целенаправленную работу по формированию навыка грамматического прогнозирования.

2.2. Методические рекомендации по формированию навыка грамматического прогнозирования у младших школьников с общим недоразвитием речи

С учетом результатов констатирующей части и намеченных путей формирования грамматического прогнозирования у младших школьников с ОНР, нами были разработаны методические рекомендации. При их написании мы опирались на работы Л.Г. Парамоновой «Как подготовить дошкольника к овладению грамотным письмом» (36) и И.Н. Карачевцевой «Использование квазиформ в формировании смысловой стороны чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи» (18).

Данные рекомендации направлены на то, чтобы сформировать у младших школьников с ОНР навык грамматического прогнозирования с помощью различных способов словоизменения и квазиформ, которые представлены на рисунке 2.2.

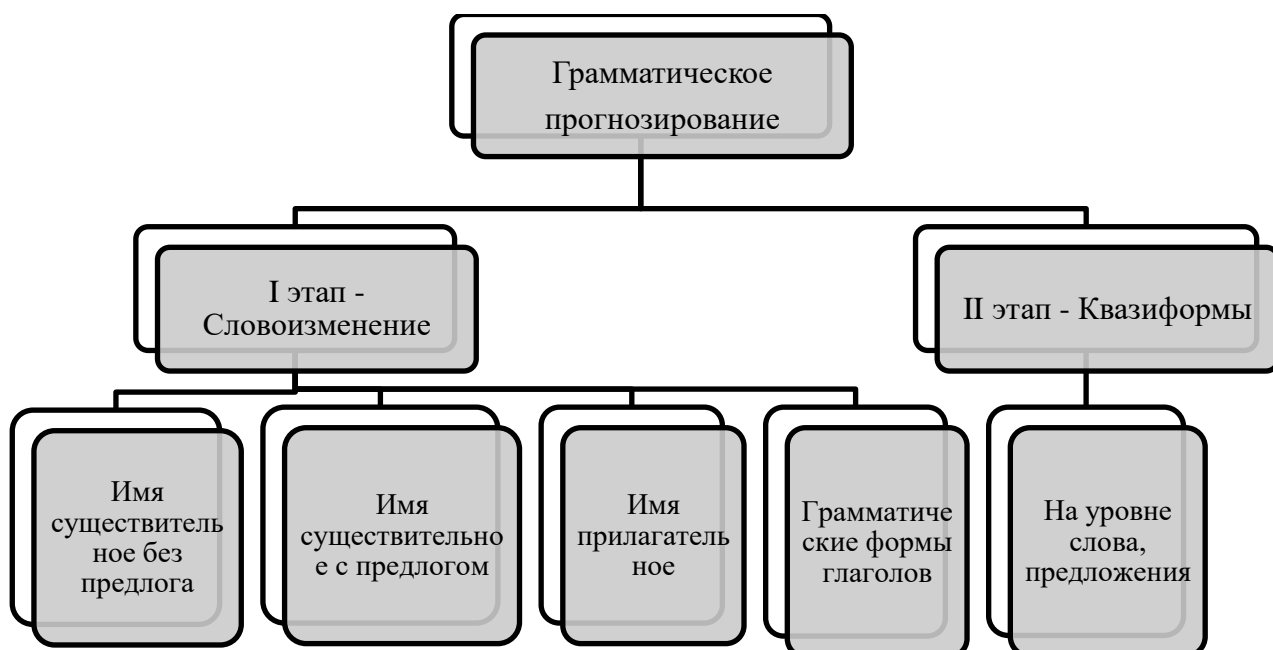


Рис. 2.2. Этапы работы по формированию навыка грамматического прогнозирования у младших школьников с общим недоразвитием речи

Для каждого выделенного направления работы, на определенном этапе формирования навыка грамматического прогнозирования у младших школьников с ОНР, нами были подобраны игры и упражнения. На I этапе можно подбирать игры по разным лексическим темам. Игры и упражнения для формирования навыка грамматического прогнозирования у младших школьников с общим недоразвитием речи представлены в таблице 2.2.

Таблица 2.2.

Игры и упражнения для формирования навыка грамматического прогнозирования у младших школьников с общим недоразвитием речи

№ п/п	Этап работы	Направление	Цель	Игры и упражнения
1.	Словоизменение	Имя существительное без предлога	Сформировать у детей понимание о закономерности в употреблении окончаний слов	Упражнения «Соедини в группу», «Прочитай», игры «Скажи чего не стало», «Встреча», «Деревья молодцы», «Мечтатель»
		Имя существительное с предлогом	Научить детей в каждом случае правильно сочетать предлоги с падежными окончаниями	Упражнение «Прочитай предложения», игры «Потеряшки», «Кухня», «что с чем?», «Приглашение к чаю», «Живой уголок»
		Имя прилагательное	Сформировать у детей понимание, что правильное окончание можно определить с помощью вопроса	Упражнения «Вставь пропущенное окончание», Прочитай пропущенные окончания имени прилагательного», игры «Не хочешь остаться с носом, проверяй окончания вопросом», «Добавь частицу»
		Грамматические формы глаголов	Сформировать у детей представление, что глагол может изменяться, как с помощью окончания, так и с помощью приставки.	Упражнения «Закончи предложение», «Скажи наоборот», игры «Сделай так же», «Я и Мы», «Подскажи действие», Времена»
2.	Квазиформы	Использование квазиформ на уровне слова, предложения	Сформировать у детей понимание у важности правильного употребления суффиксов и окончаний в словах, предложениях	Упражнения «Угадай часть речи», «Подбери пару», «Составь пару», «Прочитай предложение», «Тексты», игра «Замена».

Подобранные нами игры и упражнения подробно представлены в приложениях.

На I этапе работа ведется на привычных для ребенка частях речи. Сначала способы словоизменения отрабатываются на имени существительном: изменения окончания по падежам, числам и родам. Потом идет работа по развитию данных умений на материале имени прилагательного и глаголе. Когда ребенок усваивает закономерности словоизменения и грамматического прогнозирования на материале родного языка, начинается II этап работы – отработка навыков грамматического прогнозирования на квазиформах. Это позволяет ребенку лучше усвоить окончания и суффиксы, которые свойственны для каждой из частей речи. Данный вид работы способствует тому, что младший школьник понимает значение суффиксов, приставок и окончаний, а не просто запоминает, как правильно читается или пишется слово.

Работа будет считаться успешной, если у детей сформируются следующие представления:

- они должны понять, что существует строгая закономерность в употреблении падежных окончаний имен существительных, прилагательных и глаголов.
- они должны научиться безошибочно изменять окончание не только в именительном падеже, но и в косвенном.
- они должны усвоить, что при словоизменении нельзя получить новое слово, но можно изменить его форму, что тоже может поменять смысл предложения.
- у них должен обогатиться словарный запас, т.к. в лексических группах присутствуют названия, которые, возможно, дети встретят впервые.

Таким образом, можно сделать вывод, что в условиях специально организованного обучения формируемый навык грамматического прогнозирования может стать средством овладения чтением как целостным видом деятельности. В качестве основных форм работы использовались упражнения и игровые приемы, поскольку в младшем школьном возрасте учебная деятельность еще не полностью выходит на первый план.

ВЫВОДЫ ПО ВТРОЙ ГЛАВЕ

Итак, нами было проведено экспериментальное исследование на базе МБОУ «Ломовская СОШ Корочанского района Белгородской области». Мы выявляли уровень сформированности навыка грамматического прогнозирования у младших школьников с ОНР. Результаты исследования показали, что у младших школьников с ОНР преобладает низкий уровень сформированности навыка грамматического прогнозирования (50% из 100%). Наибольшие трудности у детей вызывало задание связанное с текстом. Им сложно было установить взаимосвязь между словами, что в свою очередь влияло на правильность используемых окончаний.

В связи с этим нами были разработаны методические рекомендации по формированию навыка грамматического прогнозирования у младших школьников с ОНР. Данные рекомендации можно условно разделить на два этапа. На первом этапе используются игры и упражнения для формирования навыка грамматического прогнозирования на материале существительного с предлогом и без, прилагательного и глагола. На втором этапе представлены игры и упражнения, в основу которых входят квазиформы. Для каждого этапа игры подразделяются на формирование навыка грамматического прогнозирования на уровне слова, предложения, текста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, можно сделать вывод, что чтение – сложный комплексный вид деятельности, состоящий из ряда операций. Многие авторы выделяют техническую и смысловую стороны чтения. Но если техника чтения с переходом ребенка из одного класса в другой может улучшиться, то над смысловой стороной чтения нужно проводить работу.

Н.Г. Морозова, А.А. Леонтьев говорят о том, понимание прочитанного текста достигается не только за счет понимания отдельных слов, но и синтаксических связей между словами в предложении.

В традиционных формах работы по формированию понимания прочитанного используются такие методы, как словарная работа, вопросы на ответы, выделение главных героев в произведении, чтение учителем и беседа по прослушанному материалу.

Анализ литературы показал, что между недоразвитием речи и сложностью обучения чтению существует тесная взаимосвязь. Дети с ОНР – это особая категория лиц с недостаточными предпосылками для обучения чтению. Затруднения и ошибки у детей с ОНР в первую очередь связаны с нарушением согласования частей речи в предложениях, несформированность процессов словоизменения и словообразования. Данные трудности ведут к трудностям овладения навыка грамматического прогнозирования при чтении.

С.Ю. Горбунова, И.Н. Карачевцева, А.А. Мигурская уделяют внимание формированию навыка грамматического прогнозирования как методу профилактики нарушения понимания чтения. Они предлагают различного рода игры и упражнения, которые будут способствовать эффективному формированию навыка грамматического прогнозирования.

Для того чтобы выявить уровень сформированности навыка грамматического прогнозирования у младших школьников с ОНР, мы провели экспериментальное исследование на базе МБОУ «Ломовская СОШ». Полученные нами результаты показали, что 20% детей имеют высокий

уровень сформированности навыка грамматического прогнозирования, 30% - средний уровень навыка грамматического прогнозирования, а 50% детей относятся к низкому уровню навыка грамматического прогнозирования.

В связи с низкими показателями младших школьников с ОНР нами были разработаны методические рекомендации по формированию навыка грамматического прогнозирования. Игры и упражнения подобраны по уровням: слово, предложение, текст. Кроме традиционных частей речи, существительное, прилагательное, глагол, навыки грамматического прогнозирования формируются на материале квазиформ.

Данные игры и упражнения позволят младшим школьникам с ОНР выявить закономерности словоизменения русского языка, что потом позволит им избежать трудностей в процессе понимания прочитанного материала и на письме.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алтухова, Т.А. Изучение особенностей перцептивно-смысловой обработки текстов младшими школьниками с общим недоразвитием речи III и IV уровней. / Т.А. Алтухова, И.Н. Карачевцева // Школьный логопед. – 2014. – №1(4). – С.31–43.
2. Алтухова, Т.А. Применение специальных текстов для формирования перцептивно-смысловых навыков чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.А. Алтухова, И.Н. Карачевцева // Корекційна та соціальна педагогіка і психологія. – 2012. – № 21(1). – С. 7 – 13.
3. Ананьев, Б.Г. Избранные труды по психологии [Текст]: книга по психологии / Б.Г. Ананьев. – СПб: СПбГУ, 2007. – 964 с.
4. Бабина, Г.В. Трудности смысловой обработки текста учащимися с нарушениями речи [Текст] / Г.В. Бабина, Г.Н. Васильева // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: материалы 1 Международной конференции Российской ассоциации дислексии. - Москва: МГСИ, 2004, С. 39 – 44
5. Безруких, М.М. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь [Текст]: методическое пособие / М.М. Безруких. – М.: Астрель, 2004. – 350с.
6. Болонский, П.П. Педология [Текст]: книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 288 с.
7. Бондаренко Г.И. Развитие умений смыслового чтения в начальной школе [Электронный ресурс] / Г. И. Бондаренко // Начальная школа плюс: до и после. Дата посещения: 20.03.2017. Режим доступа: www.school2100.ru
8. Васильева, М.С. Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах [Текст]: книга по теории обучения чтению /

М.С. Васильева, М.И. Оморокова, Н.Н. Светловская. – М.: Педагогика, 2003. – 215 с.

9. Волкова, Г.А. Методика обследования нарушения речи у детей [Текст]: пособие для студентов факультетов коррекционной педагогики университетов и институтов, специалистов в области речевой патологии у детей. / Г.А. Волкова. – М.: Сайма, 2003. – 300 с.

10. Воюшина. М.П. Формирование системы читательских умений в процессе анализа художественного произведения [Текст] /М.П. Воюшина // Начальная школа. – 2004. – №3. – С.39-41.

11. Гинжул, И.Ю. Проблемы формирования универсальных учебных действий у учащихся начальных классов с речевой патологией [Текст] / И.Ю. Гинжул // Специальное образование. – 2014. – № 10. – С. 33-36.

12. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст]: учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений / В.П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.

13. Горбунова, С.Ю. Формирование прогностических операций в процессе обучения чтению младших школьников с системными нарушениями речи [Текст]: диссертация кандидата педагогических наук / С.Ю. Горбунова. – М., 2001. – 137 с.

14. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения [Текст]: пособие для ВУЗов / Т.Г. Егоров. – СПб.: КАРО, 2006. – 263с.

15. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст]: книга для логопедов / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 2001 г. – 160 с.

16. Жинкин, Н.И. Механизмы речи [Текст]: учебно-методическое пособие / Н.И. Жинкин. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 104 с.

17. Исследование чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет [Текст]: хрестоматия / Под ред.: Н.Л. Карповой, Г.Г.

Граник, М.К. Кабардова. – М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. – 431 с.

18. Карачевцева, И.Н. Использование квазиформ в формировании смысловой стороны чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст] / И.Н. Карачевцева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 80. – С. 422 – 426.

19. Карачевцева, И.Н. Необходимость в ДОУ пропедевтической работы по формированию смыслового компонента чтения [Электронный ресурс] / И.Н. Карачевцева // ТЦ Сфера, 2008 г. Дата посещения: 30.01.2017. Режим доступа: <http://tc-sfera.ru/posts/neobhodimost-v-dou-propedevticheskoy-raboty-po-formirovaniyu-smyslovogo-komponenta-chteniya>

20. Карачевцева, И.Н. Организация работы по формированию понимания читаемого текста с младшими школьниками, имеющими общее недоразвитие речи, в условиях общеобразовательной школы [Текст] / И.Н. Карачевцева // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2012. – № 133 – С.267-272.

21. Карачевцева, И.Н. Особенности смыслового компонента читательской деятельности младших школьников с общим недоразвитием речи / И.Н. Карачевцева // Дефектология. – 2009. – № 3. – С. 38–47.

22. Климова, Н.Ю. Особенности развития элементарного прогностического опыта у младших школьников в процессе обучения [Текст] / Н.Ю. Климова // Царскосельские чтения. – 2013. – № 17. – С.81-84.

23. Кобелева, Е.А. Теория и методика обучения литературе [Текст]: учебно-методическое пособие / Е.А. Кобелева. – Киров: ВятГГУ, 2007. – 185 с.

24. Королева, Г.В. Технология эффективного чтения [Текст]: методическое пособие / Г.В. Королева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. – 307 с.

25. Крайняя, Н.Н. Развитие вербального прогнозирования («смысловой догадки») – залог успешного формирования беглого чтения у детей с трудностями в обучении [Электронный ресурс] /Н.Н. Крайняя // сайт: Открытый урок.1 сентября. Дата посещения 27.02.2017.Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/504732/>

26. Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников [Текст]: учебное пособие для студентов дефектологического факультета педагогических институтов / Р.И. Лалаева. – М.: Союз, 2002. – 136 с.

27. Левина, Р.Е. Нарушение речи и письма у детей [Текст]: избранные труды / Р.Е. Левина. – М.: АРКТИ, 2005. – 222 с.

28. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии [Текст]: учебно-методическое пособие / А.А. Леонтьев. – М.: Изд-во МПСИ, 2004. – 535 с.

29. Логопедия [Текст]: учебник для студентов дефектологического факультета педагогических ВУЗов. / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 680 с.

30. Локалова, Н.П. Развитие вербально-смыслового анализа в младшем школьном возрасте [Электронный ресурс] / Н.П. Локалова // Мир психологии. Дата посещения: 01.04.2016. Режим доступа: <http://www.persev.ru/bibliography/razvitie-verbalno-smyslovogo-analiza-v-mladshem-shkolnom-vozhraсте>

31. Львов, М.Р. 9Методика преподавания русского языка в начальных классах [Текст]: методическое пособие для учителей начальных классов / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М.: Академия, 2000. – 368 с.

32. Мигурская, А.А. Сравнительный анализ уровней понимания читаемого у младших школьников с дислексией и без нарушений чтения [Текст] // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2012. – № 3. – С.166-169.

33. Морозова, Н.Г. О понимании текста [Электронный ресурс] / Н. Г. Морозова // Альманах Института коррекционной педагогики № 10 – 2006. Дата посещения: 25.02.2017. Режим доступа: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-10/o-ponimanii-teksta>

34. Нечаев, А.П. Психология и школа [Текст]: избранные психологические труды / Под ред. А.А. Никольской – Воронеж: МОДЭК, 2007. – 349 с.

35. Основы теории и практики логопедии [Текст]: учебник для студентов ВУЗов / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Альянс «Академия», 2014. – 368

36. Парамонова, Л.Г. Как подготовить дошкольника к овладению грамотным письмом. Профилактика дизорфографии [Текст]: методическое пособие / Л.Г. Парамонова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008. – 224 с.

37. Попова, А.Н. Актуальность проблемы формирования смыслового компонента чтения у младших школьников с ОНР [Электронный ресурс] / А.Н. Попова, Е.А. Ларина // Инфо-урок, 2016 г. Дата посещения: 25.03.2017. Режим доступа: <https://www.infouroki.net/popova-an-aktualnost-problemy-formirovaniya-smyslovogo-komponenta-chteniya-u-mladshih-shkolnikov-s-onr.html>

38. Примерная основная образовательная программа начального общего образования [Текст]. – М.: Просвещение, 2009. – 201 с.

39. Пронина, Т.А. Основы смыслового чтения и работы с текстом [Электронный ресурс] / Т.А. Пронина // Сайт: Учительский портал. Дата посещения: 12.04.2017. Режим доступа: <http://www.uchportal.ru/publ/23-1-0-4808>

40. Регуш, Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего [Текст]: учебное пособие / Л.А. Регуш. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.

41. Садовникова, И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма [Текст]: пособие для логопедов, учителей,

психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / Под ред. И.Н. Садовниковой. – М.: АРКТИ, 2005. – 400с.

42. Сапа, А.В. Формирование основ смыслового чтения в рамках реализации ФГОС основного общего образования [Текст] / А.В. Сапа // Эксперимент и инновации в школе. – 2014. – №5. – С.23-42.

43. Светловская, Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя [Текст] / Н.Н. Светловская // Начальная школа. – 2003. – № 1. – С. 11 – 18.

44. Ситникова, С.Г. Вопросы диагностики и коррекции нарушений чтения у младших школьников [Текст] / С. Г. Ситникова // Педагогический опыт: теория, методика, практика : материалы II Междунар. науч.–практ. конф. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 281–283.

45. Усович, Е.А. Осмысленное чтение. Упражнения, направленные на овладение навыком осмысленного чтения [Текст] / Е.А. Усович // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2015. – № 2. – С. 1057 – 1065.

46. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст]: стандарты второго поколения / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

47. Филичева, Т.Б. Нарушения речи у детей [Текст]: пособие для воспитателей дошкольных учреждений / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Профессиональное образование, 2000. – 232с.

48. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст]: библиотека психолога / Л.С. Цветкова. – М.: Юристъ, 2005. – 256 с.

49. Юстинская, Г.М. Теоретические основы формирования читательской культуры учащихся [Текст] / Г.М. Юстинская, А.Н. Андреев // ВеснікМазырскагадзяржаўнагапедагагічнагаўніверсітэтаімя І. П. Шамякіна. – 2010. – №1 (26). – С.71-77.

50. Ярбус, А.Л. Роль движений глаз в процессе зрения [Электронный ресурс] / А.Л. Ярбус // Портал психологических изданий. Дата посещения: 25.03.2017. Режим доступа: <http://psyjournals.ru/exp/2009/n2/22318.shtml>

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Задание 1:

В корзине лежит яблоко

В корзине лежат яблоко

В школу идет девоч

В школу идут девоч

На землю снежинка упа

На землю снежинки упа

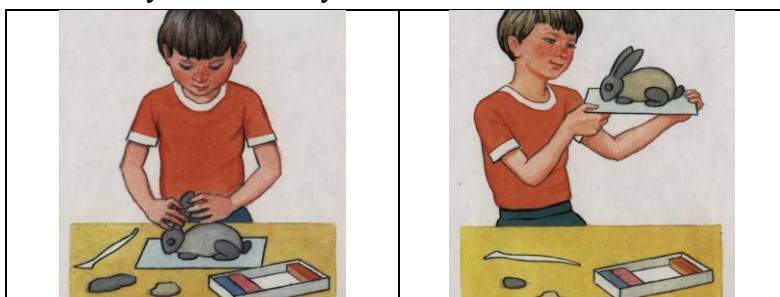
Задание 2: ПРО ЗАЙКУ

Нет более робк... животного, чем заяц. Даже при слаб.. шуме он пуга... и бежит. Только поздно вечер... или ночью робк... зайчишк... выходит из своего убежищ..., а с рассвет... прячется в каком-нибудькромн... уголк.... Много у робк... зайчик... враг.... За ним охотится и голодн... волк, и хищн... ястреб, и охотник.

Задание 3

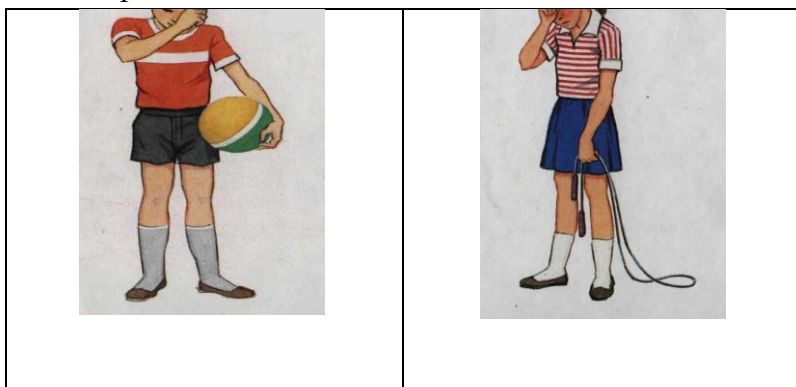
Глюмкулямаэвтану.

Глюмнакулямалвитану.



Ким зафондил.

Ким зафондила



ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Игры и упражнения для формирования навыка грамматического прогнозирования на материале имени существительного, употребляемого без предлога (лексическая тема «Деревья»)

Упражнение «Соедини в группу» Цель: научить ребенка правильно употреблять слова в именительном падеже и множественном числе с помощью вопросов «есть что? вижу что?». **Ход работы:** все слова, данные в именительном (винительном) падеже. Взрослый называет в единственном числе, а ребенок – во множественном. Ребенку дается образец: «есть что? – анчар, вижу что? – анчары». После чего окончания всех остальных слов ребенок образует по аналогии. После выполнения проследить с ребенком закономерность словоизменения.

береза	Берез...
вяз	Вяз...
дуб	Дуб...
ива	Ив...
каштан	Каштан...
кедр	Кедр...
клен	Клен...
кипарис	Кипарис...
липа	Лип...
лиственница	Лиственниц...
осина	Осин...
пальма	Пальм...

Игра «Скажи, чего не стало». Цель: научить ребенка правильно употреблять слова в родительном падеже множественном числе с помощью вопросов «есть что? нет чего?». **Ход работы:** все слова, данные в родительном падеже. Взрослый называет во множественном числе именительном падеже, а ребенок – во множественном числе, но родительном падеже. Ребенку дается образец: «есть что? – анчары, нет чего? – анчаров». После чего окончания всех остальных слов ребенок образует по аналогии. После выполнения проследить с ребенком закономерность словоизменения.

бамбуки	Бамбук...
баобабы	Баобаб...
буки	Бук...
вязы	Вяз...
кедры	Кедр...
кипарисы	Кипарис...
клены	Клен...
ели	Ел...
тополя	Топол...
ивы	Ив...

Игра «Встреча». **Цель:** научить ребенка правильно употреблять слова в дательном падеже множественном числе с помощью вопросов «есть что? рад чему?». **Ход работы:** ребенку дается инструкция «представь, что мы идем по волшебному лесу. В нем растет много разных деревьев, каждое из которых мы рады видеть. А чтобы дерево тоже нам было радо, нужно его правильно назвать. Есть что – анчар, рады чему – анчарам. После чего окончания всех остальных слов ребенок образует по аналогии. После выполнения проследить с ребенком закономерность словоизменения.

баобабы	Баобаб...
березы	Берез...
буки	Бук...
ветлы	Ветл...
вязы	Вяз...
гранатники	Гранатник...
дубы	Дуб...
ивы	Ив...
каштаны	Каштан...
кедры	Кедр...
кипарисы	Кипарис...
клёны	Клен...
липы	Лип...

Игра «Деревья – молодцы!». **Цель:** научить ребенка употреблять правильное окончание в именах существительных творительного падежа множественного числа. **Ход работы:** взрослый дает инструкцию «знаешь, в нашем волшебном лесу, все деревья любят трудиться. И у них всегда все получается. Давай мы им скажем, как мы ими довольны «есть что? – анчары, доволен чем? – анчарами». После чего окончания всех остальных слов ребенок образует по аналогии. После выполнения проследить с ребенком закономерность словоизменения.

баобабы	Баобаб...
березы	Берез...
буки	Бук...
ветлы	Ветл...
вязы	Вяз...
гранатники	Гранатник...
дубы	Дуб...
ивы	Ив...
каштаны	Каштан...
кедры	Кедр...
кипарисы	Кипарис...
клёны	Клен...
липы	Лип...

Игра «Мечтатель». **Цель:** научить ребенка употреблять правильно окончание в именах существительных в предложном падеже. **Ход работы:** ребенку дается инструкция «мы закончили наше путешествие по волшебному лесу, но еще долго будем вспоминать наши волшебные деревья. Давай подумаем о них. Есть что?-анчары, думаю о чем?-об анчарах. После чего окончания всех остальных слов ребенок образует по аналогии. После выполнения проследить с ребенком закономерность словоизменения.

березы	о берез...
буки	о бук...
вязы	о вяз...
гранатники	о гранатник...
дубы	о дуб...
ивы	об ив...
каштаны	о каштан...
кедры	о кедр...
кипарисы	о кипарис...
липы	о лип...
лиственницы	о лиственниц...
осины	об осин...
пальмы	о пальм...
пихты	о пихт...

Упражнение «Прочитай». **Цель:** научить ребенка правильно использовать падежные окончания. **Ход работы:** взрослый предлагает после путешествия еще раз вспомнить, что встретилось в волшебном лесу. Но для этого нужно прочитать текст, вставляя подходящие окончания.

Однажды мы с друзьями пошли гулять в волшебный лес. Там росли берез..., лип..., клен..., и даже пальм... и кипарис.... Но наш путь пролегал дальше, и больше не встречалось на нашем пути берез..., лип..., клен..., и даже пальм... и кипарис.... Вместо них появились другие интересные деревья. Мы были рады баобаб..., бук..., гранатник... и ив.... Это сильные деревья, которые не боятся работы. Поэтому мы были довольны баобаб..., бук..., гранатник... и ив.... Как и все путешествия, наше тоже подошло к концу. Но мы долго будем еще вспоминать обберез..., лип..., клен..., баобаб..., гранатник... и ив...

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Игры и упражнения для формирования навыка грамматического прогнозирования на материале имени существительного, употребляемого с предлогом

Игра «Потеряшки». **Цель:** научить ребенка употреблять правильно окончание в именах существительных с предлогом «без» в родительном падеже. **Ход работы:** ребенку дается инструкция «к нам в гости пришла кукла Маша-растеряша. Давай посмотрим без чего осталась Маша. Например, что? Конфета, без чего осталась Маша? Без конфеты». После чего окончания всех остальных слов ребенок образует по аналогии.

Женский род:

Конфета – без конфет..., книга – без книг..., лестница – без лестниц..., полка – без полк..., ваза – без ваз..., машина – без машин..., картина – без картин..., корзина – без корзин..., собака – без собак...

Мужской род:

Сад – без сад..., диван – без диван..., стол – без стол..., стул – без стул..., шкаф – без шкаф..., стакан – без стакан..., холодильник – без холодильник...

Средний род:

Зеркало – без зеркал..., окно – без окн..., ведро – без ведр..., мясо – без мяс..., молоко – без молок..., золото – без золот..., повидло – без повидл...

Игра «Кухня». **Цель:** научить ребенка употреблять правильно окончание в именах существительных с предлогом «из» в родительном падеже. **Ход работы:** ребенку дается инструкция «сегодня мы с тобой повара. И на нашей кухне много вкусных и полезных продуктов, давай прочитаем, из чего мы с тобой будем готовить, правильно добавляя окончания». После чего окончания всех остальных слов ребенок образует по аналогии. Дополнительно можно дать задание, чтобы ребенок определял род существительных.

Мы приготовим блюдо из чего? – из гриб..., из горох..., из овс..., из рис..., из лапш..., из лук..., из свекл..., из капуст..., из огурц..., из кабачк..., из виноград..., из колбас..., из тест..., из манк..., из гречк..., из бульон..., из рыб..., из баклажан...

Упражнение «Прочитай предложения». **Цель:** научить ребенка употреблять правильно окончания в именах существительных в родительном падеже.

Из-под снег... показались уж подснежник... Эти первые цветочк... очень нежные. Из-под хво... появляется трава. И весна теперь берёт свои права.

Осыпаются листья с берёз... Осыпаются листья и с клён... Ожидаем мы скоро мороз... Он не любит листочков зелёных.

Игра «Что с чем?». **Цель:** закрепление формы творительного падежа существительных с предлогом С. **Ход работы:** детям предлагается прочитать словосочетания, вставляя правильно окончания.

Ведро с вод..., ведро с молок..., ведро с бель..., ведро с бумаг...

Кастрюля с суп..., с борщ..., с картошк..., с гречк..., с рис...

Банка с варень..., с капусто..., с мед..., с мук..., с вод...

Игра «Приглашение к чаю». **Цель:** закрепление формы творительного падежа существительных с предлогом С. **Ход работы:** взрослый дает инструкцию «сегодня мы приглашаем к чаю гостей: Мишку, куклу Таню, Винни-Пуха, зайчика и лисичку. Чтобы накрыть стол к чаю, надо знать, с чем любят пить чай наши гости. Прочитайте предложения и узнайте, с чем любят пить чай наши гости.

Мишка любит чай с мёд..., с малин..., с варень...

Зайчик - с булочк..., с морковк..., с капуст..., с малин...

Лисичка - с печень..., с варень..., с повидл..., с колбас...

Игра «Живой уголок». **Цель:** учить детей правильно употреблять форму творительного падежа существительных в единственном числе с предлогом ЗА. **Ход работы:** взрослый показывает детям картинку и рассказывает, что в одной сказочной школе есть прекрасный живой уголок. Напоминает детям, что за всеми животными нужно ухаживать. Затем раздает детям карточки и просит прочитать, за кем ухаживали ребята в живом уголке.

Ребята в живом уголке ухаживали за Аист..., Акул..., Баран..., Бегемот..., Белк..., Дельфин..., Дятел..., Ёж..., Жираф..., Заяц..., Зебр..., Зме..., Индюк..., Коз..., Коров..., Кошк..., Краб..., Крокодил..., Куриц..., Лам..., Лис..., Медуз..., Носорог..., Обезьян..., Павлин..., Панд..., Петух..., Пингвин....

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Игры и упражнения для формирования навыка грамматического прогнозирования на материале имени прилагательного

Игра «Не хочешь остаться с носом, проверь окончание вопросом».
Ход работы: взрослый называет существительное, а ребенок с помощью вопроса подбирает к нему прилагательное, правильно вставляя окончание.

<i>Взрослый</i>	<i>Ребенок</i>
Дерево какое?	Зелен...
Лимон какой?	Желт...
Малина какая?	Красн...
Трава какая?	Зелен...
Васильки какие?	Сини...
Ландыши какие?	Бел...
Черемуха какая?	Бел...

Упражнение «Вставь пропущенные окончания». **Ход работы:** взрослый раздает детям карточки, а они должны правильно прочитать словосочетания, используя верные окончания.

Шелков... платье, почтов... ящик, тепличн... растение, зимн... забавы, летн... солнце, интересн... книга, весёл... мелодия.

Игра «Добавь частичку». **Ход работы:** взрослый называет существительное, а дети читают к нему прилагательные, правильно употребляя окончания

Вода – холодн..., ключев..., прозрачн...
 Береза – стройн..., белоствольн..., кудряв...
 Лес – тёмн..., дремуч...
 Яблоко – сладк..., сочн..., румян...
 Ручей – быстр..., звонк..., говорлив....
 Солнце – тепл..., ярк..., весенн...
 Небо – чист..., голуб...

Упражнение «Прочитай окончания имен прилагательных». **Ход работы:** взрослый раздает детям карточки, а они должны правильно вписать окончания имен прилагательных и прочитать их. Дополнительно можно определить род и падеж.

У тепл..... печки, на лев..... берегу, в стар..... доме, от темн..... леса, на красн..... скатерти, в дремуч..... лесу, с весел..... друзьями, на пасмурн..... небе, цветн..... карандашами, пестр..... цветов, быстроног..... зайца, с трудн..... задачей, новеньк..... учебник, любопытн..... котенку, старательн..... учеников, бел..... снегом

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Игры и упражнения для формирования навыка грамматического прогнозирования на материале грамматических форм глаголов

Игра «Угадай и сделай так же» Цель: формировать умение детей изменять форму глаголов 3-го лица единственного числа на форму 1-го лица единственного числа этих же глаголов. **Ход работы:** карточки с рисунками-действиями, ребенок должен прочитать предложение и изменить верно окончание глагола

Вова идет. – Я ид.... Катя спит. – Я спл.... Таня пьет. – Я пь.... Алина рисует. – Я рису.... Артем бежит. – Я бег.... Оля читает. – Я чита....

Игра «Я - Мы». Цель: формировать умение детей одни и те же глаголы настоящего времени единственного числа употреблять в 1-м лице множественного лица. **Ход работы:** детям раздаются карточки с пропущенными окончаниями. Они должны прочитать, верно подобрав окончание глагола.

Я иду. – Мы ид... Я пою. – Мы по... Я мою руки. – Мы мо... руки. Я гуляю. – Мы гуля.... Я играю. – Мы игра.... Я сплю. – Мы сп....

Упражнение «Закончи предложения». Цель: формирование навыков на сопоставление глаголов единственного числа в трех лицах: 1, 2 и 3-м. **Ход работы:** на карточке написан глагол в 1-м лице, а ребенок должен прочитать, дописав окончания, во 2-м лице и в 3-м лице.

Я иду. – Ты ид.... – Он ид...; Я стою. – Ты сто... – Он ...сто; Я иду гулять. – Ты ид...гулять. – Он ид...гулять; Я строю дом. – Ты ...стро... дом. – Он стро... дом; Я сплю. – Ты сп.... – Он сп....

Игра «Подскажи действия». Цель: научить детей образовывать и правильно употреблять глагол ЕХАТЬ с разными приставками. **Ход работы:** взрослый дает инструкцию «ребята, на ваших карточках изображена машина. Но водитель запутался, что ему нужно делать. Вам нужно верно прочитать карточки, вставляя нужные приставки, и подсказать водителю действие»

Машина от дома (что сделала?) ...ехала; - Машина по дороге...ехала; - Машина к мосту...ехала; - Машина на мост....ехала); - Машина с моста...ехала); - Машина дерево...ехала).

Упражнение «Скажи наоборот». Цель: научить детей называть действия с противоположным значением. **Ход работы:** детям раздаются карточки, на которых написан глагол. Они должны дописать правильно приставку, чтобы получился противоположный смысл (приставку можно убрать, как в первом глаголе, так и во втором).

Вариант 1

НАливает – ...ливает;

Входит – ...ходит;

ЗАкрывает – ...крывает;

ПРИплывает – ...плывает;
 СОбирает –бирает;
 ПОДъезжает – ...ъезжает.
 Вариант 2
 ...ливает – ВЫливает;

...ходит – ВЫходит;
 ...крывает – ОТкрывает; -
 ...плывает – ОТплывает;
 ...бирает – РАЗбирает;
 ...ъезжает – ОТъезжает.

Игра «Времена». **Цель:** учить детей правильно употреблять окончание глаголов в настоящем, прошедшем и будущем временах. **Ход игры:** детям раздают карточки с предложениями. Они должны прочитать глагол, дополнив его окончанием, определить время (настоящее, прошедшее, будущее).

Мы утром ЧИТАЛ...,
 И днём мы ЧИТА...,
 И вечером БУД... ЧИТ....

Мы утром ИГРАЛ...,
 И днём мы ИГРА...,
 И вечером БУД... ИГР....

Весною жуки ЖУЖЖАЛ...,
 И летом они ЖУЖЖ...,
 И осенью БУД... ЖУЖЖ....

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Игры и упражнения для формирования навыка грамматического прогнозирования на материале квазиформ

Игра «Угадай часть речи». **Цель:** научить детей ориентироваться в частях речи (существительное, прилагательное, глагол) с помощью вопросов, уметь правильно подобрать окончание. **Ход работы:** ребята к нам приехали гости с другой планеты. У себя дома у них есть свой необычный квазиязык, но он чем-то похож на наш. Давайте с вами разберем их слова, определив, где существительное, прилагательное и глагол, правильно расставим окончания.

Имя существительное (Кто это? Что это?)	Имя прилагательное (Какой? Какая? Какое? Какие? Чей?)	Глагол (Что делает? Что уже сделал? Что будет делать?)
--	--	---

Кузинист... мяч, зайчик варкал..., зелюлюкист... бык, лакунист... шарф, мальчик кулямал..., мягкий фаножок..., добрый тивчик..., звери хрюкотал..., у калушкикалуш..., маленькая бутявк..., двери трямк..., глубокая твинниц..., малина усяпал..., красивая напушк....

Игра «Подбери пару». **Цель:** учить детей согласовывать части речи. **Ход работы:** ребята в квазиязыке тоже есть словосочетания. Давайте правильно их прочитаем, вставляя пропущенные окончания. Дополнительно определить часть речи и род.

Вариант 1

Кузинист... жвунчик
Зелюлюкист... калушонок
Лакунист... хрюкотан
Хрюкотательн... фаножок
Бутявкав... понадко
Галюск... твинница

Вариант 2

Кузинистыйжвунч...
Зелюлюкистыйкалушон...
Лакунистыйхрюкот...
Хрюкотательныйфанож...
Бутявкавоепонадк...
Галюскаяятвинниц...

Игра «Замена». **Цель:** научить детей правильно подбирать суффиксы.
Ход работы: ребята, вам нужно изменить слово и объяснить, что это значит.
Например: Калуша (мама) – калушонок (ребенок) – калушоночек (маленький ребенок) – калушище (очень большой)

Мыр – мыр... - мыр.... – мыр....

Книт – книт... - книт.... – книт....

Снупа – снуп... - снуп.... – снуп....

Бутява – бутяв... - бутяв....- бутяв....

Упражнение «Составь пару». **Ход работы:** прочитай слова и объясни их значения, вставляя правильно суффиксы и приставки.

У котенка лупята, а у большого кота луп....

Сахар кладут в сахарницу, а сухари в кростн....

У лисы маленький люибе.....

Мальчик ужешоркал красивый домик.

Машинамулила из гаража

У малыша сиб..... шарик

Мама сварила вяд.... кашу

Упражнение «Прочитай предложение». **Ход работы:** детям дают карточки, они должны прочитать предложения, вставляя окончания.
Определить часть речи.

Зита накулямал.... витану.

Калуша стрямкал.... кузявуюбутявк....

У сит... матуси были котыематусят.....

Гут карочилкажнуты из кажнутн.....

Упражнение «Тексты». **Ход работы:** прочитай текст, вставляя вместо точек правильно окончание, суффикс или приставку. Ответь на вопросы.

Суненьк... капавицаваканша. Она пеканул... викабенк.... Викабенк был такамоназерлив.... Он усяпал с напушк....

О ком сказка?

Что случилось с викабенком?

Кто пеканулвикабенка?

Каким был викабенк?

Чем закончилась сказка?

У брульчихивыжунялисьбрульч....Они пял... фуникие и липуст....
Окасто в дыну. Может хрит... люмбицанаквасть или хронкрончище. Но тать – брульчихасварно путы закалт....

О ком сказка?

Какое событие произошло?

Какие брульчата?

Что делает брульчиха?