**Тема: «Формирование навыка правильного**

 **и осознанного чтения»**

1. **В чем проявляются трудности чтения у ваших детей?**
2. **Где учился читать ребенок?**
3. **Сколько времени ребенок читал в 1 классе ежедневно?**
4. **Читали ли вы вместе с ребенком?**

1.1. Психологические особенности усвоения чтения

Механизм чтения состоит в том, что вся информация, которой человек пользуется в своей деятельности, закодирована; это значит, что каждой единице значения соответствует условный знак, или кодовая единица. В устной речи используется звуковой код, или наш звуковой язык, в котором значение каждого слова закодировано в определенном комплексе звуков речи; на письме используется другой код – буквенный, в котором буквы соотнесены со звуками первого, устного, звукового кода. Переход с одного кода на другой называется перекодированием.

Механизм чтения состоит в перекодировании печатных (или письменных) знаков и их комплексов в смысловые единицы, в слова; письмо же представляет собой процесс перекодирования смысловых единиц нашей речи в условные знаки или их комплексы, которые могут быть написаны или напечатаны.

Чтение представляет собой сложный психофизиологический процесс, в котором участвуют различные анализаторы: зрительный, речедвигательный, речеслуховой. В основе его лежат сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем.

**Процесс чтения начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв.** В дальнейшем происходит соотнесение букв с соответствующими звуками и осуществляется воспроизведение звукопроизносительного образа слова, его прочитывание. И, наконец, вследствие соотнесения звуковой формы слова с его значением осуществляется понимание читаемого. Таким образом, в этом процессе можно условно выделить две стороны: техническую (соотнесение зрительного образа написанного слова с его произношением) и смысловую, которая является основной целью чтения. Между ними существует тесная связь. Понимание читаемого определяется характером восприятия. С другой стороны, зрительное восприятие испытывает на себе влияние смыслового содержания ранее прочитанного.

Опытный чтец воспринимает одновременно не букву, а слово или группу слов. Но это не означает, что игнорируется буквенный состав слова. Скорость чтения и точность зрительного восприятия слова во многом зависят от его длины, от графического начертания букв, от характера элементов, составляющих букву.

Опытный чтец узнает слово целиком, но при этом в процессе узнавания слова ориентиром служат доминирующие, наиболее характерные буквы, а также буквы, элементы которых выступают над строкой или находятся под строкой. Узнаванию слова во многом помогает смысл ранее прочитанной части текста. Особенно большое значение для правильного узнавания слова имеют предыдущие слова, фразы. При чтении начального слова предложения или текста, малознакомых слов, а также при восприятии непривычной грамматической конструкции роль смысловой догадки в значительной степени снижается. В этом случае процесс чтения основывается на непосредственном зрительном восприятии слов. Таким образом, роль смысловой догадки при чтении зависит от многих факторов: места слова в предложении, от особенностей лексики, грамматической конструкции читаемого предложения или текста.

Использование смысловой догадки имеет как положительное, так и отрицательное значение. Смысловая догадка способствует целостному восприятию текста, лучшему и более точному его осознанию. Она ускоряет процесс чтения. Вместе с тем, использование смысловой догадки является причиной разнообразных ошибок: замен слов, пропусков, перестановок звуков в слове, аграмматизмов. Причиной этого является то, что смысловая догадка недостаточно контролируется зрительным восприятием.

**Чтение взрослого человека представляет собой сформировавшееся действие, навык. Прежде чем стать навыком, чтение в процессе своего формирования проходит ряд этапов, качественно своеобразных ступеней. На каждом из предыдущих этапов создаются условия и предпосылки формирования последующего этапа, качественно более высокого.**

Согласно классификации Т.Г. Егорова, получившей признание среди педагогов, процесс формирования навыка чтения имеет следующие этапы:

 1) овладение звукобуквенными обозначениями;

2) слогоаналитическое (или слоговое) чтение;

3) становление синтетических приемов чтения;

4) синтетическое чтение.

**На первом этапе** — овладения звукобуквенными обозначениями — нормативно развивающиеся дети получают представление о фонеме, учатся делить слоги и слова на звуки; выделенный из устной речи звук начинают соотносить с его оптическим символом — буквой. Исследователи подчеркивают, что на этом этапе понимание читаемого отделено от процесса восприятия графем, зрительный образ слова не вызывает у ребенка ассоциаций с его значением.

**На следующем этапе** — слогоаналитического чтения — происходит процесс слияния звуков в слоги, которые воспринимаются как часть слова. Но разрыв между восприятием читаемого слова и пониманием его смысла еще сохраняется.

**На третьем этапе** — становления синтетического чтения — ребенок уже не читает слово по слогам, он узнает его по усвоенным опорам, знакомым ему графемам. Однако слова еще не являются оптически привычными образами, поэтому такое «узнавание» по догадке часто бывает ошибочным. Сложные по структуре и малознакомые слова ребенок по-прежнему читает еще по слогам.

**На последнем этапе** — синтетического чтения — процесс чтения уже не представляет затруднений, так как нет разрыва между зрительным восприятием и осмыслением читаемого. Автоматизация процесса чтения позволяет читающему проводить логический анализ текста. В центре внимания читателя находится восприятие содержания текста, а не зрительных образов.

Формирование навыка чтения осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения.

Как видим, процесс чтения – это сложный, весьма трудный процесс.

Основными условиями успешного овладения навыком чтения являются: сформированность устной речи, фонетико-фонематической ее стороны (произношения, слуховой дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза), лексико-грамматического строя, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа, синтеза и мнезиса.

В современной общеобразовательной школе литературное чтение в начальных классах является составной частью систематического курса русского языка и литературы. На ступени начального обучения чтение является одновременно целью и средством обучения, воспитания и развития учащихся. Формирование навыка чтения одновременно способствует развитию мышления, памяти, восприятия и речи школьников, расширению их знаний и представлений об окружающем мире.

**Дислексия** — это частичное нарушение процесса чтения, проявляющееся в стойких и повторяющихся ошибках чтения, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе чтения.

Замедленное овладение чтением и ошибки чтения могут наблюдаться у детей ленивых, с нарушением поведения, педагогически запущенных даже в тех случаях, когда у них в достаточной степени сформированы высшие психические функции, необходимые для овладения навыком чтения. В этом случае у ребенка имеются нарушения чтения иного характера, чем дислексия.

Ошибки чтения могут иметь место и при неправильной методике обучения чтению (побуквенное чтение, методика целых слов и др.). Так, побуквенное чтение, с одной стороны, может проявляться у ребенка вследствие неправильного обучения чтению в семье. И если у ребенка нет нарушений фонематического развития, то в этом случае побуквенное чтение еще не свидетельствует о наличии дислексии. Но, с другой стороны, побуквенное чтение может быть признаком дислексии, если оно связано с несформированностью фонематического анализа и синтеза.

Ошибки чтения могут наблюдаться у детей с плохим зрением из-за неразличения букв. Если эти ошибки не связаны с несформированностью зрительно-пространственных функций, а обусловлены лишь снижением зрения, они не классифицируются как дислексические ошибки и исчезают при коррекции нарушений остроты зрения.

Таким образом, наличие ошибок чтения само по себе еще не свидетельствует о наличии дислексии. О дислексии речь идет лишь в том случае, когда ошибки чтения обусловлены недоразвитием высших психических функций.

Дислексия проявляется в замедлении процесса овладения чтением, в замедленном темпе чтения (брадилексии), в нарушении движения глаз по строке в процессе чтения, в стойких и повторяющихся ошибках при чтении.

Количество и характер ошибок варьируется в зависимости от тяжести дислексии у ребенка, этапа овладения навыком чтения, сложности читаемого речевого материала (слогов, слов, предложений, текста).

При дислексии отмечаются следующие группы ошибок:

1.Неусвоение букв, неточное соотнесение звука и буквы, которое проявляется в заменах и смешениях звуков при чтении. При дислексии может наблюдаться различный характер замен и смешений: а) замены и смешения фонетически близких звуков (звонких и глухих, например тевочка, лобата); аффрикат и звуков, входящих в их состав (например, одувантик); б) замены графически сходных букв (х-ж, п-н и др.); в) недифференцированные, вариативные замены (ж-м-л и т. д.).

2. Побуквенное чтение — нарушение слияния звуков в слоги и слова. При этом способе чтения буквы называются поочередно, «бухштабируются», нанизываются одна на другую.

3.Искажения звукослоговой структуры слова. Наиболее распространенные ошибки чтения этой группы: а) пропуски согласных при стечении; б) пропуски согласных и гласных при отсутствии стечения; в) добавление звуков; г) перестановка звуков; д) пропуски, перестановки слогов.

4. Нарушение понимания прочитанного, которое может проявляться как на уровне отдельного слова, так и на уровне предложения и текста. Нарушение понимания прочитанного может быть первичным, но может быть и вторичным. В первом случае нарушение понимания прочитанного наблюдается при технически правильном чтении, во втором случае оно является следствием неправильного чтения.

5. Замены слов (захлестнула - захлопнула).

6. Аграмматизмы при чтении. Чаще всего наблюдаются ошибки согласования существительного и прилагательного, нарушения падежных окончаний, изменения окончаний глаголов и др. Аграмматизмы при чтении выявляются, как правило, на аналитико-синтетической и синтетической ступени овладения навыком чтения.

Соотношение ошибок чтения во многом зависит от этапа овладения навыком чтения. На аналитическом этапе овладения чтением преобладают замены звуков, нарушения слияния звуков в слоги (побуквенное чтение), искажения звукослоговой структуры слова. Нарушения понимания прочитанного чаще всего носят вторичный характер, они обусловлены технически неправильным чтением. На аналитико-синтетическом и синтетическом этапе овладения навыком чтения доминирующими ошибками выступают искажения звукослоговой структуры слова, аграмматизмы, замены слов, а также нарушения понимания прочитанного.

Течение дислексии носит регрессирующий характер с постепенным уменьшением количества и видов ошибок, а также степени дислексии.

**Дислексия отрицательно влияет на формирование личности ребенка.** Неудачи школьника при овладении чтением могут способствовать возникновению и закреплению таких черт характера, как неуверенность в себе, робость, тревожная мнительность или, наоборот, агрессивность, озлобленность, негативизм. В одних случаях эти аффективные реакции являются следствием дислексии. В других случаях они непосредственно не связаны с дислексией, а лишь сопровождают ее течение, включаясь в общую структуру нервно-психических заболеваний, например, при некоторых органических поражениях головного мозга.

Рассматривая психологический аспект механизмов нарушения чтения, выявляется взаимосвязь между нарушением чтения и сформированностью пространственных представлений, устной речи и психолингвистикой.

Дислексия и нарушения пространственных представлений.

У детей с нарушениями чтения наблюдаются трудности ориентировки во всех пространственных направлениях, затруднения в определении правого и левого, верха и низа. Отмечается неточность в определении формы, величины. Несформированность оптико-пространственных представлений проявляется в рисовании, при составлении целого из частей при конструировании, в неспособности воспроизведения заданной формы.

Выявляется и задержка в дифференциации правой и левой частей тела.

Соотношения между левшеством и дислексией не прямые, а сложные, опосредованные. Во многих случаях, особенно при переучивании левшей или смешанной доминанте, у детей наблюдаются специфические трудности формирования пространственных представлений, смешения правой и левой сторон. В норме различение правого и левого формируется к 6 годам.

Не сам факт левшества, а несформированность пространственных представлений, которая наблюдается у переученных левшей и при смешанной доминанте, вызывает нарушения чтения.

Дислексия и нарушения устной речи.

У детей с дислексией наблюдаются нарушения звукопроизношения, бедность словаря, неточность употребления слов. Они неправильно оформляют свою речь, избегают сложных фраз, ограничиваются короткими предложениями, у них часто встречаются нарушения связной речи.

Выделяют следующие механизмы дислексии:

1) несформированность сенсомоторных операций (зрительно-пространственный анализ букв и их сочетаний в слове); 2) несформированность языковых операций, операций со звуками, слогами, словами и предложениями в тексте (фонематический, морфологический, синтаксический уровень); 3) нарушение семантических операций (соотнесение со смыслом).

2.1. Особенности овладения чтением учащимися начальных классов

Обучение детей идет по классической программе, «Школа России».

Программа по чтению для младших школьников четко ориентирована на формирование и развитие у учащихся речевых навыков, главным из которых является навык чтения. Задача уроков литературного чтения заключается в интенсивном развитии навыка чтения как вида речевой деятельности: от громкоречевой формы чтения до чтения про себя, осуществляемого как умственное действие, протекающее во внутреннем плане.

Развитие навыка чтения на первом году обучения предполагает формирование целостных синтетических приемов чтения на уровне слова (чтение целыми словами), интонационное объединение слов в словосочетания и предложения, увеличение скорости (беглое чтение), на втором году обучения – постепенное введение чтения про себя, на третьем году обучения – наращивание скорости чтения и овладение рациональными приемами чтения.

Параллельно с формированием беглого чтения в течение всех лет ведется целенаправленная работа по формированию умения постигать смысл прочитанного, обобщать и выделять главное. Учащиеся овладевают приемами выразительного чтения, решают коммуникативные задачи, возникающие при чтении. Разбирая произведения, дети обучаются переносу приемов устно-речевого общения на чтение текстов.

Требования к уровню сформированности навыка чтения для:

3 класса – правильное, сознательное, достаточно беглое и выразительное чтение целыми словами. Соотнесение интонации (темпа, логических ударений, пауз, тона чтения) с содержанием читаемого текста. Темп чтения – 70-75 слов в минуту;

4 класса – беглое, сознательное, правильное, выразительное, чтение с соблюдением основных норм литературного произношения. Осознанное чтение про себя любого по объему и жанру текста. Темп чтения – 80-90 слов в минуту.

У детей наблюдается значительно более медленный темп чтени. В конце букварного периода скорость чтения детей в среднем составляет 15 слов в минуту вместо 30-40 слов. Даже после 3-4 лет обучения скорость чтения некоторых детей не превышает 40 слов в минуту, у других детей она достигает 70-80 слов в минуту.

Процесс чтения у детей, особенно в 1 классе, сопровождается большим количеством разнообразных ошибок.

Нарушения технической стороны процесса чтения учащихся проявляются в незнании букв (или нетвердом их знании), замедленном чтении, в нарушении слияния букв (побуквенном чтении), искажениях звуко-слоговой структуры слов (особенно состоящих из большого количества слогов, слогов со стечением согласных).

Дети часто пользуются своеобразным способом чтения, постепенным «нанизыванием» звуков к предыдущим звукам, который Н.А.Цыпина обозначает термином «причитывание» (с-ст-сто-л-стол).

Распространенными ошибками чтения являются замены звуков: а) замены звуков, сходных по звучанию и произношению (звонких и глухих, аффрикат и их компонентов, смешения гласных, уподобление гласных); б) замены звуков, соответствующих буквам, сходным по начертанию (т-г, ш-щ).

В процессе чтения у детей наблюдаются различного рода искажения звуко-слоговой структуры слова. Частыми ошибками являются пропуски, перестановки, добавления звуков и слогов.

Особую трудность для этих детей представляет чтение слогов со стечением согласных. При чтении таких слогов дети читают первую согласную слога как отдельный слог, отделяя ее паузой от других согласных того же слога (в-зя-ли). Часто наблюдается пропуск одного из согласных звуков стечения, добавления гласной между согласными (страна-стана, сатрана). Сходные ошибки дети допускают при чтении закрытого слога (вбе-жа-л, мо-й-ся). Особенно большое количество искажений наблюдается при чтении многосложных слов.

Значительную трудность для детей представляют слоги с мягкими согласными. Известно, что одна и та же буква соотносится как с твердыми, так и с мягкими звуками, т. е. с двумя фонемами. Выбор фонемы определяется последующей гласной буквой, что значительно усложняет процесс чтения.

Наиболее распространенными ошибками у детей являются ошибки на замену букв.

В процессе чтения детей часто наблюдаются регрессии, возвращение к ранее прочитанному.

Дети часто делают неправильное ударение, их чтение является маловыразительным, монотонным. У этих детей нарушается интонационная структура читаемого предложения. Часто в конце предложения отсутствует интонационная завершенность. И, наоборот, в середине предложения наблюдается интонация завершенности, вследствие чего предложение как бы разделяется на две бессмысленные части.

У детей обнаруживаются значительные нарушения семантической стороны процесса чтения. Эти нарушения связаны с влиянием целого комплекса факторов: недостаточностью представлений об окружающей действительности, снижением уровня аналитико-синтетической деятельности, трудностью установления временных, пространственных, причинно-следственных зависимостей, трудностью организации и систематизации смысла прочитанного, бедностью и неточностью словаря, недоразвитием грамматического строя речи, а также несформированностью технической стороны процесса чтения.

На первоначальном этапе овладения чтением у детей наблюдается неточность понимания отдельных слов, словосочетаний, текста. Этих детей затрудняет понимание образных выражений, метафор, переносного значения слова.

Особенно большие трудности семантического характера выявляются при чтении текста. Так, при пересказе прочитанного дети не могут выделить главную мысль, отразить временные, причинно-следственные связи, оценить ситуацию, поступки действующих лиц. У детей с ЗПР вследствие недостаточности процессов синтеза нарушено целостное восприятие текста.

Таким образом, дети долго и с большим трудом овладевают техникой чтения; недостаточно понимают смысл прочитанного; во время чтения допускают большое количество разнообразных ошибок.

**Трудности, испытываемые детьми при овладении чтением, обусловлены рядом факторов. Психофизиологической основой затруднений являются замедленный темп приема и переработки зрительно воспринимаемой информации, сложности установления взаимных связей между зрительным, слуховым и речедвигательным центрами, участвующими в акте чтения, низкий темп протекания мыслительных процессов, лежащих в основе осмысления воспринимаемой информации, слабость самоконтроля. К психолого-педагогическим факторам можно отнести крайне низкую готовность детей к учебной деятельности на уроках чтения, несформированностью мотивации к данному виду деятельности.**

2.2. Методические рекомендации по устранению нарушений чтения учащихся начальных классов

Проблема неуспеваемости детей младшего школьного возраста по чтению - одна из центральных в педагогике и педагогической психологии. Несмотря на постоянное внимание педагогов и психологов к этой проблеме, она остается актуальной.

Рассмотрев в предыдущем параграфе особенности овладения чтением младшими школьниками, мы можем сделать вывод о том, что при работе с такими детьми необходимо постоянно использовать схемы, памятки, занимательный материал, увлекательные формы и методы работы, дидактический материал.

Дислексия вызывается несформированностью психических функций, осуществляющих процесс чтения в норме: зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений, фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, недоразвития лексико-грамматического строя речи.

Соответственно должна строиться и коррекционная работа по этим направлениям.

Рассмотрим приемы работы по разделам предложенные Р.И. Лалаевой.

1. Развитие зрительного восприятия, анализа и синтеза.

С целью **развития зрительного гнозиса** предлагаются следующие задания:

назвать предметы по их контурам; назвать недорисованные предметы; определить по фрагменту предмет; назвать перечеркнутые изображения; выделить предметные изображения, наложенные друг на друга; узнать предмет по частям; определить, какой части не хватает у предмета; найти рисунки (фрагменты) на общей картине;распределить изображения предметов по их реальной величине (предлагаются одинаковые по величине изображения предметов, реально различающихся по величине); соотнести изображенные картинки с соответствующими их форме геометрическими фигурами; нахождение фигуры среди других; дорисовывание незаконченных контуров кругов, треугольников; дорисовывание симметричных изображений; составление разрезанных на части картинок;дополнение рисунка (предлагается нарисовать домик, справа и сверху от домика — солнце, слева от домика — забор, справа внизу нарисовать озеро, справа от забора — цветы). Детям предлагается найти нужную вставку); зашумленный рисунок; определить по силуэту предмет; конструирование фигур из палочек; анализ нелепых картинок (детям предлагается рассмотреть картинки и определить, что на них нарисовано неправильно); соедини точки, чтобы получился рисунок.

**Формирование буквенного гнозиса.**

В процессе работы по развитию буквенного гнозиса предлагаются следующие задания:

найти букву среди ряда других букв (после длительного и кратковременного предъявления); сравнить одни и те же буквы, но написанные разным шрифтом (печатным и рукописным). Для этого логопед предлагает детям карточки с различными буквами: а, б, в, г, д. Этому этапу различения букв необходимо уделить пристальное внимание. У детей долго формируется зрительный образ буквы; назвать или написать буквы, перечеркнутые дополнительньми линиями. Сначала предъявляются буквы, хорошо знакомые ребенку; определить букву в неправильном положении; дописать букву; выделить буквы, наложенные друг на друга (написать или назвать); на фоне контурных изображений предметов найти "спрятавшиеся" буквы; конструирование печатных и рукописных букв из элементов;

 реконструирование букв:

а) добавляя элементы (например, сделать из буквы Р букву В);

б) уменьшая количество элементов (например, сделать из буквы Ж букву К);

 в) изменяя про-странственное расположение элементов ( например, сделать из буквы Р букву Ь, из буквы Т букву Г);

написать букву в воздухе, водой на доске; сделать букву из проволоки; выложить из гороха; написать букву на однотонном подносе посыпанным манной крупой; протоптать тропинку в виде буквы; написать букву на ладони или спине ребенка; узнать букву по контуру из точек или по верхней части буквы; зашумленные буквы.

**Развитие зрительной памяти.**

С целью развития зрительной памяти предлагаются следующие задания: запомнить 4—5 картинок, а затем найти их среди других 8-10; запомнить буквы, цифры или фигуры (3—5), а затем выбрать их среди других (8—10); разложить буквы, цифры, фигуры в первоначальной последовательности; игра "Чего не стало?" На столе раскладываются 5—6 игрушек. Дети должны запомнить их. Затем взрослый убирает одну, а дети должны отгадать, какой игрушки не стало; игра "Что изменилось?" Взрослый раскладывает 4—5 картинок и предлагает детям запомнить их последовательность. Затем логопед незаметно меняет их расположение. Дети должны определить, что изменилось, и восстановить первоначальное расположение картинок.

2. Развитие фонематического восприятия, анализа и синтеза. Работа по уточнению и закреплению дифференциации звуков проводится с опорой на различные анализаторы (речеслуховой, речедвигательный, зрительный и т.д.).

Работа проводится в следующей последовательности:

1. выделение (узнавание) звука на фоне слова, т.е. определение наличия звука в слове;

2. вычленение звука в начале и в конце слова. Определить первый и последний звук в слове, а также его место (начало, середина, конец слова). При формировании указанного действия предлагаются следующие задания: определить в слове заданный звук, последний звук; определить место звука в слове;

3. определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам.

При формировании сложных форм фонематического анализа необходимо учитывать, что всякое умственное действие проходит определенные этапы формирования: составление предварительного представления о задании (ориентировочная основа будущего действия), освоение действия с предметами, далее выполнения действия в плане громкой речи, перенос действия во внутренний план, окончательное становление внутреннего действия (переход на уровень интеллектуальных умений и навыков).

Параллельно с работой по формированию фонематического анализа слога и слова проводится коррекция нарушений чтения. **Так, при побуквенном чтении основное внимание обращается на то, чтобы в процессе чтения ученик ориентировался на гласную открытого слога, а затем произносил звуки слога слитно. Необходимость ориентировки на последующую гласную вызвана произносительной особенностью открытого слога.** Артикуляция первого согласного звука в этом слоге зависит от последующего гласного звука. Поэтому слитное произношение слога возможно лишь в том случае, когда определен последующий гласный звук. В этом случае артикуляция первого звука не будет артикуляцией изолированного звука, что происходит при побуквенном чтении, а будет начальной стадией артикуляции слога.

Усвоение действия фонематического анализа слова, а также навык чтения слога с ориентировкой на последующий гласный звук служат предпосылкой слитного чтения, что способствует устранению побуквенного чтения и искажений звукослоговой структуры слова при чтении.

В процессе коррекции чтения используется не только устный анализ слов, но и составление слов из букв разрезной азбуки, разнообразные письменные упражнения.

Перечислим некоторые из них:

вставить в слова пропущенные буквы; выбрать из предложения слова с определенным количеством звуков или записать их; добавить 1, 2, 3, 4 звука к одному и тому же слогу так, чтобы получились разные слова; по сюжетной картинке подобрать слова с определенным количеством звуков; преобразовать слова добавляя звук в начале или в конце слова, изменяя один звук слова; какие слова можно составить из букв слова; выбрать слова из предложения, которые соответствуют данной графической схеме и т.д.

Недоразвитие грамматического строя речи проявляются в аграмматизмах в процессе чтения.

Овладение морфологической системой языка должно осуществляться в тесной связи с усвоением структуры предложения.

Для этого используются письменные упражнения: вставить пропущенные суффиксы, приставки в предложениях; к названию одного предмета дописать названия двух, пяти предметов; письменные ответы на вопросы одним словом, словосочетанием, предложением; к названию большого предмета дописать название маленького предмета; к названию предмета дописать название его цвета; дописать приставки в словах предложения; к названию предмета добавить слово, отвечающее на вопрос какой? какая? какое?; из слов, данных в беспорядке составить предложение и записать его; вставить в предложение слова вместо картинок; закончить предложение, подобрав нужное слово; придумать и записать предложение с данным словосочетанием; добавить недостающую букву в глагольную форму; изменить словосочетание, данное в скобках; к названию животного дописать название его детеныша; выделить и записать общую часть родственных слов; диктанты предложений и текста.

При коррекции нарушений чтения стоят следующие задачи:

1.развитие фонематического анализа и синтеза;

2.развитие лексико-грамматического строя речи;

3. развитие связной речи: обучение пересказу. Оно включает в себя:

1)обучение детей выделению главных смысловых звеньев рассказа;

2) формирование навыков планирования развернутых высказываний;

3) тематическое единство;

4) соблюдение последовательности в передаче событий, логической связи между частями – фрагментами рассказа, завершенность каждого фрагмента, его соответствие оригиналу.

4.развитие познавательных процессов детей (внимание, память, мышление, воображение);

5.развитие зрительного и слухового восприятия, внимания, памяти;

Виды чтения:

1. Слитно читать слоги;
2. Чтение слов по слогам;
3. Зашумленное чтение – «расческа»;
4. «Окошечко» - чтение, чтобы держать строку;
5. Чтение вверх ногами.