

Формирование целостных приемов чтения у детей 6 лет

Среди предметов, преподаваемых в I классе, особая роль принадлежит чтению. Ведь обучение чтению (и письму) «это есть прежде всего своего рода *реальная пропедевтика* всех прочих предметов. Лишь научившись грамоте, школьник получает необходимое орудие для овладения неязыковыми знаниями» [5; 165]. Другими словами, чтение — важный вид речевой деятельности, который вначале выступает только в качестве предмета обучения, затем становится средством обучения и развития детей.

В чтении, как и в любой деятельности, выделяются такие основные компоненты, как мотивационно-целевой, исполнительный и контрольный. Под мотивационно-целевым компонентом понимается умение определять цель своей работы с книгой, ставить конкретные задачи при чтении учебной литературы. Исполнительный компонент включает технику чтения и переработку воспринятой из текста информации (запоминание, осмысление, понимание прочитанного). Умение соотнести полученный результат с поставленной целью составляет сущность контрольного компонента. От уровня овладения чтением в широком понимании (как учебно-речевой деятельностью) зависит успех усвоения детьми знаний по различным предметам курса начальной школы.

Процесс формирования навыка чтения, по Т.Г. Егорову, проходит три этапа: аналитический, синтетический и этап автоматизации [3].

На аналитическом этапе дети овладевают частями целого. Сначала на основе звукового анализа слова усваивают звуко-буквенные обозначения и овладевают механизмом чтения слога, затем — объединением слогов в слова (слоговым чтением). Сознательной целью обучающегося, которую ставит перед ним педагог и для достижения которой он дает ученику соответствующие приемы, является воссоздание звуковой формы слога и слова по графической модели. Понимание прочитанного выступает здесь не как основная задача, а скорее как способ контроля за правильностью

действия: понял — значит правильно прочел [11; 18]. Таким образом, на аналитическом этапе овладения чтением это действие реально выступает только в качестве предмета обучения. (Для детей оно может служить средством достижения какой-либо игровой цели.)

Синтетический этап овладения чтением состоит из двух ступеней. Первая ступень характеризуется становлением целостных приемов чтения на уровне слова, а затем словосочетания (предложения). Действие воссоздания звуковой структуры слова, актуально осознаваемое на предыдущем этапе обучения чтению, постепенно сворачивается, переходит во внутренний план, превращаясь в операцию в составе нового сознательного действия — осмысления предложения. Это начало фразового чтения.

Следующая ступень синтетического чтения — контекстное чтение, при котором налицо интонационное объединение предложений. Здесь усилия учащихся направлены на осмысление связного текста.

Как видим, только начиная с синтетического этапа овладения чтением, когда ребенок овладевает слитным чтением слова и плавным чтением предложения, это действие может использоваться как средство обучения. Лишь владея целостными приемами чтения, ребенок способен осмыслить текст математической задачи, вопрос или задание к тексту и т.д. Необходимость в этом возникает уже в I классе, а начиная со второго овладение достаточно совершенным навыком сознательного, правильного, выразительного и беглого чтения все больше превращается в одно из условий общего развития детей.

Таким образом, возникает необходимость в формировании у шестилетних детей (в период обучения грамоте) начатков синтетического чтения, чтобы оно как можно раньше могло стать «инструментом учения» (В.А. Сухомлинский). Чем раньше дети овладевают фразовым чтением, тем скорее они смогут перейти к контекстному чтению, а затем на этап автоматизации навыка.

Вместе с тем все известные методики обучения детей грамоте

практически ограничиваются этапом обучения чтению слогов [2], [4], [11]. Дальнейший процесс становления навыка чтения — переход к слитному чтению слова, а от него к плавному чтению предложения — остается по существу неконтролируемым.

Разными исследователями предпринимались попытки построить методику обучения начаткам синтетического чтения, раскрыть механизм перехода к целостным приемам чтения. Так, М.И. Омороковой и Л.Ф. Климановой была создана методика обучения детей чтению целым словом после обучения грамоте [6], [10]. Авторы считают, что причиной ошибок в чтении на стадии становления целостных приемов является несовершенство зрительного восприятия. Целенаправленному формированию чтения целыми словами, по их мнению, способствует организация ориентировочно-исследовательской деятельности детей, построенной, во-первых, на различении элементов слов и закреплении порядка расположения отдельных элементов в слове относительно друг друга с обязательной опорой на речедвигательный анализатор; во-вторых, на укрупнении единиц восприятия, т. е. расширении «поля чтения».

М.И. Оморокова и Л.Ф. Климанова исходят из того, что в чтении как речевой деятельности (точнее, в ее исполнительной фазе) в качестве основных компонентов выступают произношение и зрительное восприятие, а целью ее является понимание. Для формирования ориентировочно-исследовательской деятельности детей авторы разработали четыре вида упражнений: 1) упражнения, совершенствующие произношение; 2) упражнения в зрительном восприятии; 3) упражнения, способствующие синтезу процесса чтения слов, предложений и пониманию их значений; 4) упражнения, способствующие сокращению и свертыванию отдельных действий в процессе чтения и развитию чтения про себя. Эти упражнения, несомненно, приводят к совершенствованию отдельных элементов техники чтения, однако их выполнение не вооружает учащихся обобщенными способами слитного чтения слова и словосочетания. Не приводят к этому и

установки на чтение целыми словами («Медленно произнось один слог, старайся увидеть следующий, произноси слоги слитно»), словосочетаниями («Произнось одно слово, старайся увидеть следующее. Схватывай глазами сразу два слова»), на плавное чтение словами без лишних повторений («Старайся понять текст сразу, не повторяй его»). Дети не получают средства объединения слогов и слов в одно целое.

Под обобщенными способами слитного чтения слова и плавного чтения предложения мы понимаем комплексное умение, включающее фонетические, лексические и грамматические рецептивные навыки. Фонетические рецептивные навыки служат для адекватного воссоздания звукового образа слова (словосочетания) по его графической модели. Под лексическими рецептивными навыками имеется в виду умение соотносить звуковой образ слова (словосочетания) с его лексическим значением. Наконец, грамматические рецептивные навыки проявляются в приписывании слову грамматических характеристик, что приводит к осознанию семантических признаков текста.

Для становления слитного чтения слова достаточно овладеть фонетическими и лексическими навыками. Осознанное плавное чтение предложения предполагает, кроме того, формирование у учащихся грамматических рецептивных навыков. Соответственно предметное содержание действий читающего в каждом из названных случаев будет специфичным.

На наш взгляд, наиболее плодотворным является подход к формированию механизма слитного чтения слова, разработанный Л.Н. Невской [7]. Она исходит из того, что звуковая оболочка слова представлена не только звуками (линейными единицами), но и ударением (сверхсегментным элементом слова). Ударение связывает звуковую оболочку слова в законченное единство, обеспечивает восприятие целого слова и его понимание. Автором экспериментально выявлено, что чтение целыми словами успешно формируется на основе вычленения и проставления

ударения в слове и последующего чтения с ориентировкой на ударный гласный звук. Обучение слитному чтению слова Л.Н. Невская осуществляла в русле обучения грамоте по методике Л.Е. Журовой, предусматривающей формирование у детей широкой ориентировки в звуковой системе языка [4]. К концу обучения грамоте навыками слитного чтения слова овладели 84 % детей, остались на уровне слогового чтения 10,6 %, овладели навыком слогового «рубленого» чтения 6 % дошкольников [7, 22—23]. В то же время осознание сверхсегментного элемента слова — ударения и его словоразличительной роли обогащает представления детей о родном языке, способствует дальнейшему развитию теоретического отношения к нему.

Переход на слитное чтение отдельных слов лишь первый шаг в процессе формирования синтетического чтения. Чтение предложений на этой ступени осуществляется путем присоединения слов друг к другу, слова отделяются паузами, каждое читается с обособленной интонацией. Характерным является отрыв служебных слов от знаменательных, каждое из которых наделяется собственным ударением. В результате после первоначального прочтения предложения ребенок не в состоянии проникнуть в его содержание. Чтобы понять прочитанное, он прибегает к повторному чтению группы слов и предложения в целом. Лишь достигнув интонационно слитного, «живого» звучания фразы, ребенок понимает прочитанное.

Приведем пример чтения текста Таней С. (6 лет 9 мес.), выпускницей контрольного I класса четырехлетней начальной школы.

«С...па-ла /спала кош-ка на кры-ше/ спала кошка на крыше, с...жа-ла лапки /сжала лапки. Се-ла под-ле/ села подле кош-ки пи...ти... /п...ти...ч-ка/ птичка. Не... си-ди /не сиди б...лиз-ко/ близко, п...тич-ка, кош-ки хит-ры /не сиди близко, птичка, кошки хитры».

В ходе упражнений некоторые дети самостоятельно переходят к связному чтению предложения. По нашим данным, полученным в экспериментальной группе детского сада, где в методику обучения грамоте Л.Е. Журовой было введено и формирование способа слитного чтения слова по Л.Н. Невской, к

концу обучения 29 % детей читали бегло. Однако этот процесс остается неуправляемым, неконтролируемым.

Чтобы обеспечить эффективный переход от слитного чтения слова к связному чтению предложения, необходимо выяснить, что является предметным содержанием действий читающего при восприятии и переработке предложения.

Складывающееся из слов предложение отражает событие, ситуацию, т.е. связи, объективные отношения между предметами и явлениями. Эти отношения выражены структурными, собственно языковыми отношениями, которые представляют собой отношения между словоформами как компонентами предложения и выражаются в синтаксической связи, зафиксированной с помощью грамматических признаков (предлогов, окончаний слов, а также порядком слов в предложении). В совокупности два вида явлений — объективные и структурные отношения — представляют собой синтаксические отношения.

Восприятие предложения как членимого языкового единства и его смысловая переработка не сводятся к узнаванию отдельных входящих в предложение слов и пониманию их значений. В устной речи, отмечает Б.Ю. Норман, слушающий за воспринимаемыми словами видит не их значения, а смысл всего предложения в целом, поэтому слово воспринимается только в составе всего высказывания: «Воспринимаем мы не звуки и не слова, а высказывания» [9; 65]. Деятельность слушающего можно определить как сложный анализ путем синтеза [там же]. Аналогично обстоит дело и при чтении предложения. Слова, вернее словоформы, должны быть восприняты в их связях, формальных отношениях, кодирующих отношения смысловые. В голове читающего, указывает И.М. Берман, тогда совершается психологический акт объединения слов в фразу, когда на основе узанных признаков грамматической связи, показывающих, как могут быть объединены слова, возникает связь семантическая, совмещение значений, передаваемых этими словами. Только в этом случае происходит

актуализация предложения как языкового единства, несущего определенный смысл [1; 35].

Таким образом, предметным содержанием действий читающего на первой ступени становления синтетического чтения являются синтаксические отношения. На это указывал и Д.Б. Эльконин, который отмечал, что в действии осмысления предложения «все зависит от умения установить синтаксические отношения» [11; 19]. «К сожалению, в современной методике обучения родному языку,— писал он,— существует разрыв между обучением чтению и обучением синтаксису, хотя установление синтаксических связей между словами в предложении лежит в основе быстрого сознательного чтения» [там же].

Чтобы определить конкретное содержание обучения детей элементам синтаксиса, необходимо обратиться к анализу процесса восприятия текста в устной речи. Ведь чтение предложения сходно с его восприятием на слух. Если говорящий (и пишущий) в первую очередь выбирает и разрабатывает структурную схему высказывания (ее синтаксический каркас) [9; 38], то слушающий (и читающий) воспринимает заданную структурную схему. Восприятие текста, отмечает Б.Ю. Норман, это активный встречный процесс, который характеризуется стремлением слушающего предвосхитить сообщение. Слушающий как бы идет навстречу говорящему, пытаясь угадать, опознать его мысль, обгоняя получаемые физические единицы сообщения. Важно отметить, что с самого первого поступившего к нему сообщения, слова или слов, слушающий обязательно представляет себе строение всего высказывания, структурную схему предложения, хотя не осознает этого. На этой основе он и начинает строить опережающий смысл высказывания [9; 65—66]. Предысходным состоянием, кроме ожидания некоторой новой информации, следует также считать готовность к приему словоряда как определенным образом упорядоченной структуры. В голове у читающего при восприятии первого слова (или слов) возникает синтаксическая (сочетательная) схема предложения, в которую в ходе

считывания «укладываются» воспринимаемые слова [1; 57].

Однако чтение предложения имеет и свои характерные особенности. Слушающему даны в готовом виде интонация предложения, членение его на синтагмы — простейшие интонационные единицы речи, выражающие единое смысловое целое. Читающий же лишен опоры на акустические грамматические сигналы. Он должен, опираясь на грамматические и пунктуационные сигналы и на свою языковую апперцепцию, сам задать нужную интонацию, сам должен произвести членение фразы на синтагмы, слить слова внутри синтагм в один словоряд. Этим операциям (в доступной степени) и нужно, на наш взгляд, учить шестилетних детей в процессе обучения грамоте, чтобы к концу его ребенок мог достигнуть начального связного чтения.

Прежде всего, приступая к чтению предложения, ребенок должен выбрать нужную интонацию (в зависимости от знака в конце предложения) и настроиться на восприятие упорядоченной последовательности слов. В голове маленького чтеца при приеме первого слова (или слов) предложения должна возникнуть синтаксическая схема этого предложения, в которую бы укладывались одно за другим считываемые слова и на этой основе осуществлялось бы прогнозирование смысла высказывания. Для этого в ходе чтения ребенок должен воспринимать не только слова в их предметном значении, но и информационные грамматические сигналы, прежде всего окончания слов и строевые слова, указывающие на отношение данного слова к другим словам предложения, и на этой основе объединять слова в структурные группы — словосочетания. Связывая читаемые слова с предшествующими словами, прочтенными ранее, и предвосхищая в определенном порядке последующие слова, он установит линейную связь между ними.

Одновременно с пошаговым объединением слов должно происходить и членение предложения на смысловые группы — синтагмы. Членение предложения на синтагмы называется актуальным членением. Основными

формальными средствами актуального членения предложения являются порядок слов и интонация (а именно место фразового ударения — интонационного центра). Предложения обычно делятся на «данное», т.е. известное читающему (слушающему), и «новое», то, ради чего строится предложение. «Новое» выделяется фразовым ударением. Таким образом познается коммуникативная направленность предложения: что хотел сообщить автор, на что обратить внимание читающего (слушающего).

Наиболее близко к созданию оптимальной методики обучения связному чтению подошли, на наш взгляд, Л.Ю. Невуева и А.А. Зубченко. Ими был проведен опыт формирования смыслового, т. е. связного, сознательного чтения в I классе трехлетней начальной школы в послебукварный период. По мнению авторов, механизм смыслового чтения проходит два основных этапа формирования. Первый этап фонетически слитного чтения. Он состоит из двух ступеней: ориентировки на фонетическое слово (т.е. слово с примыкающими к нему служебными словами и частицами) и ориентировки на «фонему стыка» (т.е. границу слова в речи, место соединения слов в потоке речи). Предметом действий на первом этапе являются фонетические способы слияния звуковых единиц — слогов, фонетических слов — в линейной последовательности. В основе методики формирования способов слияния лежит вычленение ударения и последующее чтение слов с ударением. Второй этап формирования чтения — смысловое чтение, которое на начальных стадиях выступает как действие, ориентированное на способы членения предложения (или текста). Особенностью этого синтагматического членения является выделение групп связанных слов по принципу установления линейной смысловой связи [8; 218]. Установление линейной смысловой связи, указывают авторы, опирается на расчленение общего смысла (т. е. актуальное членение предложения), в результате которого выделяются группы связанных между собой слов.

Как видим, Л.Ю. Невуева и А.А. Зубченко в формировании начального синтетического чтения опираются прежде всего на коммуникативно-

синтаксический анализ предложения. Оригинальные методические приемы, разработанные авторами, достойны широкого применения в обучении связному чтению. Однако они не охватывают во-первых, семантические признаки письменного текста, которые осознаются с помощью грамматических перцептивных навыков, во-вторых, такой важный элемент чтения, как смысловая догадка, возникающая на основе смысловых связей предполагаемой структурной синтаксической схемы предложения.

Опираясь на данные проведенных исследований, анализ навыка чтения детей на синтетическом этапе и определив необходимые для овладения таким чтением умения, мы условно выделяем следующие ступени обучения детей 6 лет начальному связному чтению:

- 1) выработка внимания к грамматическим признакам слов и их роли в связи слов в предложении;
- 2) обучение прогнозированию при чтении;
- 3) обучение слитному чтению слов, редуцированию безударных гласных;
- 4) обучение выделению и слитному чтению фонетического слова;
- 5) формирование умения объединять слова в словосочетания, считывать их без повторного прочтения;
- 6) обучение актуальному чтению предложения и последующему его выразительному прочтению с соответствующей интонацией конца предложения.

Первые пять ступеней служат формированию у детей умения воссоздавать звуковую форму слова и предложения; шестая ступень — выработке смыслового анализа предложения. В совокупности эти умения обеспечивают связное сознательное чтение.

Формирование перечисленных умений в нашем эксперименте начиналось с первого этапа обучения грамоте и охватывало весь его процесс. Выработка внимания к грамматическим признакам слов и их роли в связывании слов в предложении, а также обучение прогнозированию при чтении осуществлялось на протяжении почти всего периода обучения грамоте.

Формирование остальных умений шло на фоне становления этих двух. Причем подготовительная работа к каждой ступени начиналась заблаговременно, параллельно с обучением умениям, предусмотренным предыдущими ступенями.

Выработка внимания к грамматической форме слова достигалась путем обучения детей 6 лет чтению различных форм одного и того же слова (например, *мама, маму, маме, у мамы*) с последующим составлением предложений с ними, а также путем создания проблемных ситуаций, когда в предложении употреблялось слово в неподходящей по смыслу форме (игра «Путаница»).

Обучение прогнозированию развертывания материала при чтении осуществлялось путем систематического использования упражнений на восполнение слов по их частям и пропущенных элементов фразы. При этом детям предлагались фразы как без определяющего контекста, допускающие многие варианты прогнозирования (*Воду налили в ...*), так и с определяющим контекстом (*Книга — наш друг. Береги ...*).

Формирование слитного чтения слова осуществлялось на основе вычленения и проставления ударения в слове и последующего чтения с ориентировкой на ударный гласный звук (по Л.Н. Невской).

Формированию умений, предусмотренных четвертой ступенью, предшествовало обучение детей произношению предложений с ударением в каждом слове и фиксации ударений взмахом руки (прием Л.Ю. Невуевой и А.А. Зубченко), что позволяло легко подсчитывать их количество. При наличии в предложении «коротенького» слова (предлога, союза) ударении оказывалось меньше, чем слов, два слова произносились как одно, с одним ударением. Использовалось схематическое изображение анализируемых предложений: *_/_/_/ (.....)*, (*Белка грызет орешки.*), *_/_/_/ (.....)* {*На столе ваза.*), составление предложений по заданной схеме.

Затем шестилеткам в течение семи занятий предлагались карточки с напечатанными предложениями (по два на карточке). Они должны были

проставить ударения в словах и прочесть предложение в соответствии с проставленными ударениями. Первая карточка содержала предложения без служебных слов (*Галя гуляет. Мама принесла молоко.*). Начиная со второй карточки вводились предложения с предлогами, союзами и частицами (*У Коли санки. Собака лает на кота. Не хвались, а покажи на деле. Витя и Шура идут из школы.*)

Благодаря проведенной ранее подготовительной работе вычленение фонетических слов в предложениях не вызывало у детей трудностей. Они проставляли ударения в знаменательных словах, но опускали служебные, объясняя, что «коротенькое» слово читается вместе со следующим словом, и соединяли служебное слово со знаменательным дужкой.

Следующей ступенью в овладении связным чтением является объединение слов в синтагматическую группу, считывание их без двойного прочитывания. Если на предыдущей ступени дети учились слитно произносить каждое слово в предложении, то теперь основное внимание уделялось слиянию слов, т.е. плавному чтению. Формирование этого умения осуществлялось двумя путями.

Первый путь — постепенное наращивание, добавление слов в обратном порядке — от последнего к первому. На протяжении шести занятий детям предлагались карточки, на которых предложения напечатаны так, чтобы ребенок мог читать их, начиная с последнего слова, последовательно добавляя предыдущие. Например:

мал.

Рома мал.

Наш Рома мал.

работать.

старательно работать.

нужно старательно работать.

В огороде нужно старательно работать.

Чтение таких столбиков снимает догадку по смыслу, позволяет читать следующую строчку без двойного прочитывания, сразу связывая слова интонационно. Слова воспринимаются ребенком как часть фразы.

Второй путь — введение предложенной Л.Ю. Невуевой и А.А. Зубченко операции нанизывания [8; 221—222]. Суть ее также заключается в чтении предложения от последнего слова к первому. Левая часть предложения (все слова, кроме последнего) закрывается листочком бумаги. Движением листочка влево последовательно открываются слова предложения. Операция нанизывания, как и чтение слов предложения в столбиках, направлена на снятие смысловой догадки и предупреждение двойного прочитывания. В обоих случаях внимание ребенка ориентировано на так называемую «фонему стыка», т.е. на интонационную связь слов в процессе чтения. Предложения для упражнений в чтении путем нанизывания отбирались в текстах букваря.

На шестой ступени у детей предварительно формировалось действие актуального членения предложения посредством интонации на основе создания псевдокоммуникативных ситуаций: ребенок повторял прочитанное предложение, отвечая на вопросы взрослого (экспериментатора), якобы не понявшего или не расслышавшего слова или слов предложения. Например, предложение «В лесу спит медведь». Экспериментатор говорил: «Не поняла, где спит медведь?» Ребенок, подчеркивая голосом, отвечал: «*В лесу спит медведь*».

Эксп. Что делает медведь в лесу?

Реб. В лесу *спит* медведь.

Эксп. Кто спит в лесу?

Реб. В лесу спит *медведь*.

Затем осуществлялось обучение детей чтению предложений несколько раз с интонационным выделением каждого очередного слова и определением коммуникативной направленности предложения в каждом случае (что нового

сообщается в этом предложении). Например, «У Лыски были щенки». Прочтя предложение с логическим ударением на словах «У Лыски», дети отмечали, что в нем сообщается, что именно у Лыски, а не у какой-нибудь другой собаки, были щенки. Подчеркнув голосом слово «были», они замечали, что так говорят, «когда спорят, если кто-то думает, что щенков не было». После прочтения предложения с интонационным подчеркиванием слова «щенки» они делали вывод, что так читать не нужно, потому что «никто ведь не подумает, что у собаки Лыски были не щенки, а котята».

При чтении рассказа выяснилось, что главное в данном предложении, какое слово необходимо выделить голосом. Например, чтение рассказа «Лиса и заяц»: «Увидела лиса зайца. Подкралась к нему...» Прочтя второе предложение, дети отмечали, что главное, о чем в нем говорится, это то, что лиса подкралась к зайцу, а не ушла своей дорогой. Слово «подкралась» и нужно выделить голосом.

Параллельно давалась установка: прежде чем прочитать предложение, нужно посмотреть на знак препинания в конце его и читать с соответствующей интонацией. Во-первых, это позволяет предупредить такую распространенную ошибку, как чтение предложений без интонационного отделения их одно от другого. Во-вторых, ориентировка на знак препинания дает возможность сразу строить правильную интонацию внутри предложения. В ходе обучения дети познакомились с запятой — знаком, который показывает, что в чтении нужно сделать маленькую остановку (паузу).

В результате проведенного обучения 72 % детей, участвующих в эксперименте, овладели слитным чтением слова и плавным чтением предложения, начатками выразительного чтения. 12 % шестилеток читали целыми словами, но не связывали их слитно внутри фразы; остались на уровне слогового чтения 16 % детей.

Важным результатом обучения связному чтению по экспериментальной методике выступает элементарное осознание детьми некоторых языковых

явлений, прежде всего коммуникативно-синтаксических отношений в предложении, что позволит им произвольно строить интонационно выразительные высказывания. Полученные результаты дают основание продолжить разработку методики обучения связному чтению на основе установления синтаксических связей между словами в предложении.

В экспериментальном обучении начаткам синтетического чтения основное внимание уделялось исполнительному компоненту этого действия. Мотивационно-целевой компонент учитывался нами лишь постольку, поскольку практически все задания включались в игровую ситуацию. Формирование этой фазы чтения и соответственно контрольного компонента, сформированность которого зависит от сформированности первых двух, требует специального исследования.

1. Берман И. М. Чтение как речевой процесс и как предмет обучения // Очерки методики обучения чтению на иностранных языках. Киев, 1977. С. 9—90.
2. Горецкий В. Г., Кирюшкин В. А., Шанько А. Ф. Обучение грамоте // Обучение в I классе: Пособие для учителя четырехлетней начальной школы в двух книгах. Книга I. М., 1986. С. 7—103.
3. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения. М., 1953. 264 с.
4. Журова Л. Е. Обучение грамоте в детском саду. М., 1978. 151 с.
5. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. 212 с.
6. Климанова Л. Ф. Проблема совершенствования навыка чтения младших школьников: Автореф. канд. дис. М., 1977. 19 с.
7. Невская Л. Н. Психологические предпосылки обучения детей дошкольного возраста слитному чтению: Автореф. канд. дис. М., 1976. 24 с.
8. Невуева Л. Ю., Зубченко А. А. Опыт формирования смыслового чтения в первом классе // Экспериментальные исследования по проблемам усовершенствования учебно-воспитательного процесса в начальных классах и подготовки детей в школе. Материалы II Всесоюзного

симпозиума. Ч. I. Тбилиси, 1974. С. 216—227.

9. *Норман Б. Ю.* Синтаксис речевой деятельности. Минск, 1979. 152 с.

10. *Оморокова М. И.* Навыки чтения младших школьников. М., 1979. 47 с.

11. *Эльконин Д. Б.* Как учить детей читать. М., 1976. 64 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ