

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В. П. Астафьева)
Институт социально–гуманитарных технологий
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

Дроздова Маргарита Сергеевна

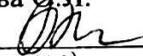
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Особенности формирования навыка чтения у учащихся 1 классов с общим недоразвитием речи III уровня
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа Логопедическое сопровождение детей с нарушениями речи

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

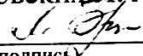
Заведующий кафедрой

к.п.н., доцент Беляева О.Л.

20.11.2020 
(дата, подпись)

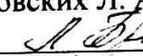
Руководитель магистерской программы

к.п.н., доцент Брюховских Л.А.

20.11.20 
(дата, подпись)

Научный руководитель

к.п.н., доцент Брюховских Л.А.

20.11.20 
(дата, подпись)

Обучающийся

Дроздова М. С.

20.11.20 
(дата, подпись)

Красноярск 2020

Реферат магистерской диссертации

Структура магистерской работы: работа объёмом в 60 страниц, состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии (70 источника), 4 приложений. Работа проиллюстрирована 17 таблицами.

Цель исследования: разработка методических рекомендаций, которые учитывают выявленные особенности формирования навыков чтения у младших школьников с дизартрией и общим недоразвитие речи III уровня.

Объект: навык чтения у учащихся 1 классов

В работе использовались следующие **методы исследования:** теоретические – анализ психолого–педагогической и научно–методической литературы по проблеме исследования; эмпирические – анализ психолого–педагогической и медицинской документации с целью отбора для участия в эксперименте учащихся; экспериментальные – констатирующий эксперимент качественный и количественный анализ данных эксперимента.

Теоретической основой явились: труды таких авторов как Корнев А.Н. «Нарушения чтения и письма у детей: Учебно–методическое пособие», Лалаева Р.И. «Нарушение процесса овладения чтением у школьников» и Алтухова Т.А. «Анализ состояния обучения чтению учащихся детей с общим недоразвитие речи».

Полученные результаты и их новизна: в ходе проведенного исследования выявлено, что учащиеся первых классов демонстрируют вариативные результаты проведенных обследований в зависимости от применённой методики диагностики навыка чтения.

Теоретическая значимость исследования: подтверждение данных о состоянии навыков чтения у обучающихся первых классов с общим недоразвитие речи. Уточнила особенности проявления навыка чтения у учащихся с общим недоразвитие речи посредством диагностики, а также, что учащиеся демонстрируют вариативные результаты.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанная автором диагностика может быть использована как альтернативный метод обследования формирования навыка чтения учащихся начальных классов. Методические рекомендации имеют практическое значение и могут использоваться в коррекционной работе учителей–логопедов.

По теме диссертации опубликованы 2 статьи, 1 методические рекомендации для учителей и родителей.

Structure of the master's thesis: the work is 60 pages long, consists of an introduction, two chapters, conclusion, bibliography (70 sources), 4 appendices. The work is illustrated with 18 tables.

The purpose of the study: to develop methodological recommendations that take into account the identified features of the formation of reading skills in younger students with dysarthria and General speech underdevelopment of level III.

Object: reading skills of 1st grade students

The study used the following research methods: theoretical–analysis of psychological–pedagogical and scientific–methodological literature on the research problem; empirical–analysis of psychological–pedagogical and medical documentation for the purpose of selecting students to participate in the experiment; experimental–ascertaining experiment qualitative and quantitative analysis of experimental data.

The theoretical basis was: the works of such authors as Kornev A. N. «Reading and writing in children: Educational–methodical manual», Lalaeva R. I. «Violation of process of mastering reading at school» and Altukhova T. A. «Analysis of learning to read students children with General underdevelopment of speech».

The results obtained and their novelty: in the course of the study, it was revealed that first–grade students demonstrate variable results of examinations, depending on the applied method of diagnosing reading skills.

Theoretical significance of the study: confirmation of data on the state of reading skills in primary school students with General speech underdevelopment. Clarified the features of the display of reading skills in students with General speech underdevelopment diagnosis, as well as that students dismantle variable results.

The practical significance of the study is that the diagnostics developed by the author can be used as an alternative method for examining the formation of reading skills of primary school students. Methodological recommendations are of practical significance and can be used in the correctional work of speech therapy teachers.

2 articles and 1 methodological recommendations for teachers and parents were published on the topic of the dissertation.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретически основы формирования навыка чтения у учащихся первых классов.....	7
1.1. Понятие чтения как вида речевой деятельности.....	7
1.2. Особенности формирования навыков чтения у учащихся начальных классов с общим недоразвитие речи III уровня.....	13
1.3. Обзор методик обследования навыков чтения у учащихся.....	21
Выводы по первой главе.....	26
Глава 2. Экспериментально исследование особенностей формирования навыка чтения у учащихся первых классов.....	27
2.1. Организация и методика исследования.....	27
2.2. Анализ навыка чтения у учащихся начальных классов общеобразовательной школы с дизартрией.....	33
2.3. Методические рекомендации по преодолению выявленных особенностей навыка чтения у учащихся начальных классов с с общим недоразвитие речи III уровня	43
Выводы по второй главе.....	51
Заключение.....	52
Библиография.....	53
Приложения.....	60

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы. Чтение играет огромную роль в образовании, воспитании и развитии человека. Это связано с тем, что уже со второго года обучения оно ставится главным средством обучения и донесения материала. Но у части учащихся к этому времени освоенность навыка чтения не достигает нужного уровня, что приводит к нарушению процесса обучения. Так же возможна школьная дезадаптация учащегося. Нарушения освоения навыка чтения может приводить к затруднению понимания вербальной информации, траты большего количества интеллектуальных сил на обработку материала. Такие расстройства приводят к дальнейшему угасанию интереса к обучению и потере мотивации. Решение проблемы чтения требует комплексного подхода и участия в нём специалистов нескольких профилей. В случае коррекционной работы с детьми с дизартрией можно говорить о привлечении таких специалистов, как логопеды, нейропсихологи, дефектологи, учителя начальных классов. Предупреждением проблем с чтением в отечественной литературе занимались такие исследователи, как А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, В.А. Ковшиков, И.Н. Садовникова, Л.С. Цветкова.

В основе формирования навыка чтения лежит по мнению ученых устная речь, а именно такие её стороны, как её фонетико–фонетическая сторона, лексико–грамматический строй. Кроме того, отдельно выделяют влияние пространственных представлений, зрительно–моторной координации, слухоречевую и зрительную память (Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова, В.И. Голод, С.Ф. Иваненко, О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, И.Н. Садовникова, А.В. Семенович, Э.Г. Симерницкая, Л.Ф. Спирина и др.). Исследователями особо подчеркивается, что становлению навыка чтения препятствует совокупность нарушений указанных психических функций, поскольку в этом случае сразу несколько компонентов функционального базиса чтения оказываются дезорганизованными. [7; 38; 55]

Объект работы – навык чтения у учащихся 1 классов

Предмет работы – особенности формирования навыка чтения у учащихся 1 классов с общим недоразвитием речи III уровня

Гипотеза: Автором предполагается, что у обучающихся с общим недоразвитием речи третьего уровня будут выявлены особенности формирования навыка, выражающиеся в следующем:

- Низкая скорость чтения
- Недостаточное понимание прочитанного текста
- Технические недостатки чтения
- Предполагается так же, что учащиеся будут показывать вариативные результаты в зависимости от методик и условий проведения,
- выявленные особенности формирования навыков чтения помогут нам разработать методические рекомендации на основе использования игровых методов в коррекционной работе.

Цель исследования – разработка методических рекомендаций, учитывающих выявление особенности сформированности навыков чтения у младших школьников с дизартрией и общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи:

1. изучение психолого–педагогической литературы по проблеме исследования;
2. составление методики исследования чтения учащихся первых классов с дизартрией;
3. проведение исследовательской работы;
4. анализ полученных данных, выделение выявленных особенностей;
5. составление методических рекомендаций по преодолению и профилактике навыков чтения учащихся с дизартрией.

Методы исследования определялись в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования определялись следующие методы:

1. теоретические – анализ психолого–педагогической и научно–методической литературы по проблеме исследования;
2. эмпирические – анализ педагогической и медицинской документации с целью отбора для участия в эксперименте учащихся;
3. экспериментальные – констатирующий эксперимент
4. качественный и количественный анализ данных эксперимента

Теоретико–методологическая основа. Теоретической основой исследования послужили труды следующих авторов:

- А.Н. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно–методическое пособие
- Р.И. Лалаева Нарушение процесса овладения чтением у школьников
- Т.А. Алтухова Анализ состояния обучения чтению учащихся детей с общим недоразвитие речи

База исследования: Обследование проводилось на базе Муниципальное автономное образовательное учреждение «Гимназия №8» г. Красноярска

Теоретическое значения – подтверждение данных о состоянии навыков чтения у обучающихся начальных классов с общим недоразвитие речи. Уточнила особенности проявления навыка чтения у учащихся с общим недоразвитие речи диагностикой, а также, что учащиеся демонстрируют вариативные результаты.

Практическая значимость – разработанная автором диагностика может быть использована как альтернативный метод обследования формирования навыка чтения учащихся начальных классов. Методические рекомендации имеют практическое значение и могут использоваться в коррекционной работе учителей–логопедов.

Структура работы обусловлена предметом, целью и задачами исследования. Работа состоит из введения, двух глав, заключения и приложений к работе. Введение раскрывает актуальность, объект, предмет,

цель, задачи и методы исследования, раскрывает теоретическую и практическую значимость работы.

В первой главе рассматриваются понятие навыка чтения, особенности его формирования у учащихся начальных классов с общим недоразвитием речи, а также описываются методики исследования навыка. Во второй главе описывается проведенное исследование, а именно описание методик исследования, анализ полученных результатов и приводятся методические рекомендации.

В заключении подводятся итоги исследования, формируются выводы по рассматриваемой теме.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ

1.1. Понятие чтения как вида речевой деятельности

Изучение процесса чтения можно начинать отсчитывать с середины 19 века, если за первые работы в этой области принять работы по неврологии П. Брока, и К. Вернике. Первым же русским исследователем, в широком смысле слова, изучения чтения и проблем при формировании этого навыка, можно назвать Л.Н. Толстого. Он, изучив разнообразные методики обучения чтению, имеющие широкое применение в Западной Европе, пришёл к выводу, что у каждой культуры свой подход и имеется преимущественная связь с одной какой-то методой. И исходя из этого предложил свои методы и упражнения для обучения грамоте детей. [56, с. 74–89]

Чтение исследовалось не только с точки зрения неврологии и педагогики, но изучалась взаимосвязь этого процесса с другими центрами, в частности со зрительным. Исследования зрительно-пространственного восприятия, зрительной памяти и влияние их сформированности на процесс чтения ведётся примерно с конца 19 – начала 20 века. [68] В исследованиях велась работа по изучению восприятия информации при движении глаз. В дальнейшем эти исследования продолжились несколькими авторами (К. Rayner, Ю.Б. Дормашев, В.Я. Романов, Ю.Б. Гиппенрейтер, Л.И. Леушина) [19;21;70], которые предложили свои методики фиксации движения глаз при чтении текста. Была установлена важная роль различных зрительных движений во время чтения. Так, Т.Г. Егоров в своих трудах подробно говорит, что зрительные движения опытного чтеца не являются равномерными и поступательными. В них присутствуют регрессии, забегание глаз вперед. Сами же зрительные движения, осуществляются в виде быстрых скачков из одной точки фиксации в другую. Такие скачки называют саккадами – быстрые, строго согласованные движения глаз, происходящие одновременно и в одном направлении. При этом автор особо подчеркивает, что чтение во время саккад невозможно осуществлять из-за

скорости движения глаз. Сам же процесс восприятия текста осуществляется только в моменты фиксаций. Скорость чтения текста зависит от количества фиксаций, что в свою очередь зависят от многих факторов: самого текста, количества незнакомых слов, условий чтения и т.д. [22, с. 5–7]

Все эти исследования нам показывают, что составляющими чтения являются не только психические аспекты, включающие в себя память, внимание, но и некоторая физиологическая составляющая – зрительное и зрительно–пространственное восприятие. Так же, рядом ученых (М.М. Безруких, В.В. Иванов) отмечается, что перечисленные процессы и степень их сформированности влияют на успешность освоения навыка чтения у дошкольников и младших школьников. [8] Это так же указывает на то, что чтение – это неоднородный процесс и эта неоднородность рассматривается исследователями как одна из его характеристик, определяющих сложность овладения и исследования.

Помимо исследования самого процесса, исследователями выводились понятие самого чтения. При этом, авторами они приводились немного различные. Так, Б.Г. Ананьев определял чтение как «сложный психофизиологический процесс, в котором принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы». По словам Б.Г. Ананьева, в основе процесса чтения лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем». [4, с. 106] То есть выделяется скорее физиологическая составляющая процесса чтения и успешность усвоения навыка зависит в первую очередь от развития и формирования первой сигнальной системы.

Если же обращаться к работам А.Р. Лурии, то можно увидеть следующее понятие, а именно, что «чтение, по сути, является процессом перешифровки одних символов – зрительных (графических) в другую систему символов – устную речевую (артикуляторную). На основе этих сложных перешифровок и происходит процесс декодирования понимания сообщения». [43] Таким образом за основу процессе выделяются так же

физиологические и психические процессы, а именно зрительное восприятие символов, соотнесении их с определенной фонемой и дальнейшее воспроизведение этой фонемы.

Это так же отмечал А.Р. Лурия в своей работе, а именно, что при чтении «процесс начинается со зрительного восприятия и анализа графемы, переходит к перешифровке комплекса графем в соответствующие звуковые структуры и кончается усвоением значения написанного». И состав этих операций различается на всех этапах формирования навыка. Если на начальных этапах чтение представляет собой развернутую деятельность, включающую все упомянутые выше операции, то на дальнейших этапах оно превращается в свернутый, высокоавтоматизированный процесс, почти не включающий в свой состав звуковой анализ и синтез. [44]

Согласно Т.Г. Егорову чтение понимается как сложный процесс состоящих из совокупности техники чтения и смыслового содержания текста. Он особенно подчеркивает, что эти две стороны чтения неразрывно связаны и взаимно обуславливают друг друга. [23, с. 3–4] То есть процесс чтения разделялся ученым на две уровня – технический и смысловой, а также выделялась их тесная взаимосвязь.

Согласно Д.Б. Эльконину, чтение как «процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической (буквенной) модели» определяет. В этом определении важно указание на то, что начинающий читать действует со звуковой стороной языка и что без правильного воссоздания звуковой формы слова невозможно понимание читаемого. [62, с. 323–349]

Согласно Оксфордскому толковому словарю, чтение – это совокупность практик и процедур работы с письменным текстом и непосредственно процесс работы с текстом, направленный на извлечение из него информации, на восприятие текста и его понимание. [48]

Следует отметить так же понятие, приводимое Л.С. Цветковой, согласно которому «чтение – одна из сложных и значимых форм психической деятельности человека, которая выполняет психологические и

социальные функции». Здесь важно обратить внимание на подчеркивание социальной составляющей понятия, которую можно трактовать как влияние на нравственное развитие человека и обогащение личности знаниями. [59]

Таким образом, несмотря на обширную историю исследований, общепринятого понятие чтения, как вида речевой деятельности в современной науке нет. Несмотря на это в определениях авторов можно выделить сходство, а именно то, что чтение является сложным психическим процессом по перешифровке и восприятия текстовой информации, в котором участвуют зрительные, речедвигательные и речеслуховые анализаторы. Отдельно выделяется не только восприятие, но и понимание прочитанного текста.

По более современным представлениям, понятие чтение некоторыми авторами (Г.А. Цукерман, Г.С. Ковалева, М.И. Кузнецова, А.А. Пинский) считается несколько узкими и ими приводится более широкое понятие – читательская грамотность. Данное понятие выделяет не только техническую и смысловую сторону чтения, но и включает в себя аналитическую составляющую дальнейшей работы с текстом. Так же предполагается некоторая доля саморефлексии. [49;60]

Согласно Г.А. Цукерман, «читательская грамотность – это способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни». Данный автор рассуждает, что понятие чтения часто воспринимается только как декодировка графических символов в звуковую форму и ассоциируется с чтением вслух. Читательская грамотность, по мнению Г.А. Цукерман, же включает гораздо более широкий спектр компетенций – от базисного декодирования, знания слов, грамматики, структуры текста до знаний о мире. Читательская грамотность также включает метакогнитивные компетенции: понимание своего непонимания, умение восстанавливать и поддерживать свое понимание на должном уровне. [61]

Ряд ученых, таких как И. Миллис, М. Мартин, А. Кеннеди, К. Тронг считают, что «читательская грамотность – это способность понимать и использовать письменную речь во всем разнообразии ее форм для целей, требуемых обществом и (или) ценных для индивида. На основе разнообразных текстов юные читатели конструируют собственные значения. Они читают, чтобы учиться, чтобы участвовать в школьных и внешкольных читательских сообществах и для удовольствия». [69]

Согласно Н.Ф. Виноградовой следует рассматривать такое понятие «читательской грамотности – совокупность умений и навыков, отражающих: потребность в читательской деятельности с целью успешной социализации, дальнейшего образования, саморазвития; готовность к смысловому чтению: восприятию письменных текстов, анализу, оценке, интерпретации и обобщению представленной в них информации; способность извлекать необходимую информацию для ее преобразования в соответствии с учебной задачей; ориентироваться с помощью различной текстовой информации в жизненных ситуациях». [17]

А настоящее время некоторыми исследователями (М.М. Безруких) подвергается сомнению необходимость выделения в отдельное понятие как осмысленное чтение. Сомнения связаны с рассуждениями, что поскольку целью чтения является получения информации из текста, то чтение без понимания смысла прочитанного нельзя отнести к чтению как таковому. [9] Из этого следует, что целесообразность включения в понятие читательской грамотности смысловой составляющей чтения может быть подвергнуто сомнению, поскольку сам процесс чтения подразумевает смысловой компонент и должен приниматься во внимание по умолчанию, без дополнительного обозначения.

Таким образом, понятие читательской грамотности является довольно новым и помимо самого навыка чтения включается в себя критическую оценку своих знаний, способность их анализировать и применять. Читательская грамотность предполагает построение суждений на основе

прочитанной информации и их оценку, для чего требуется большая самостоятельность мышления и воображения. Формирование данного понятия, методов развития и оценивания, представляется исследователям весьма перспективным для личностного роста и дальнейшей успешности индивида во взрослой жизни.

В данном параграфе работы требовалось изучить понятие чтения. В процессе изучения были сделаны следующие выводы, что понятие чтения общепринятого на данном этапе не выведено. Различными учеными приводятся их собственные авторские теоретические разработки в данном вопросе. Так же некоторыми исследователями обозначаются более широкие понятия, чем чтение, а именно понятие читательской грамотности.

1.2. Особенности формирования навыков чтения у учащихся начальных классов с ОНР III уровня

Как известно, чтение занимает важное место в процессе усвоения знаний. Его значение с каждым годом только возрастает в современных условиях увеличения роста объема научно–технической информации, а также совершенствования системы образования, где большое внимание уделяется самообразованию и саморазвитию школьников. По мнению Т. А. Алтуховой овладение прочным навыком чтения на начальном этапе школьного обучения играет важную роль в успешности школьников, как для развития речевой культуры учащихся, так и для реализации их интеллектуальных и творческих возможностей. [3]

Следующие ступени овладения чтением выделял Т. Г. Егоровым (1953): «а) овладение звуко–буквенными обозначениями, б) послоговое чтение, в) ступень становления синтетических приемов чтения и г) ступень синтетического чтения». [22, с. 5–7]

Если рассмотреть иную интерпретацию выделения этапов становления чтения, то можно выделить три этапа – аналитический, синтетический и автоматизированный. (А.К. Аксенова, С.Т. Безруких и др.) [1;12] По мнению же А.Н. Корнева выделялось два уровня чтения:

1. Процесс чтения, как декодировки (зрительное восприятие буквы или слога и дальнейшее соотнесение с соответствующим аллофоном)
2. Читательская деятельность (извлечение и создание смысла из письменного текста). [31]

В последние годы отмечается рост детей с нарушением чтения и письма. Так, согласно данным кафедры нейропсихологии факультета психологии МГУ 30% младших школьников страдают нарушениями чтения.

В следствии вышеприведенной статистики исследование проблемы формирования и коррекции навыка чтения у младших школьников имеет

важное значение. Так, по мнению психологов, при изучении такого явления педагогами обычно подвергается обследованию сам акт замедленного, неправильного чтения вне сопоставления с общими процессами речи и другими психологическими процессами. Исходя из этого, для более детального понимания специфики расстройства навыка чтения необходимо углубленное и комплексное изучение и анализ речевого и психологического развития в каждом конкретном случае несколькими специалистами (психолог, логопед, дефектолог).

В различных подходах главную роль в возникновении нарушений навыка чтения отводят разным факторам. Один подход считает более значимым позднее развитие речи. У детей наблюдаются нарушения звукопроизношения, недостаточное развитие лексики. Так же отмечается проблемы в грамматическом строе речи. (Р. Беккер, С. Борель–Мезонни, Р. Е. Левина и др.). [13;14;48]

Ошибки в виде искажений при чтении у детей с недостаточным развитием лексико–грамматического строя не возникает правильной смысловой догадки, наблюдаются аграмматизмы. [36]

Другой же подход относит предшествующие нарушению навыка чтения позднее развитие речи к следствию возникновения расстройства. Причиной же в ряде случаев указывается специфическое развитие головного мозга ещё на стадии эмбриогенезе. А именно, в коре головного мозга наблюдаются скопления нейронов в местах для них не свойственных (А. Галабурда, 1985г.). [67]

Третья же группа исследователей (А.Н. Корнев, М.М. Безруких) считает, что необходим комплексный подход к рассмотрению проблем формирования навыка чтения у детей – стоит учитывать и физиологический аспект, и психологический, и отдельно выносят особенности формирования речевой деятельности.

Согласно Т.Б. Филичевой, «формирование навыка чтения у детей с нарушением речи – длительный и сложный процесс. Вначале старшие

дошкольники читают послоговым способом, т.е. все сложные слова – по слогам. Затем начинают короткие слова прочитывать целиком, но более сложные все чаще читают по слогам. Потом наступает период, когда большую часть слов читают слитно и только некоторые – по слогам. И наконец, достигается синтетический способ чтения, т.е. чтение целыми словами. Если ребенок с нарушением речи одни слова читает целиком, а другие – по слогам, то можно считать, что он находится на переходном этапе от слогового способа чтения к синтетическому». [57, с. 67]

Если же отдельно рассматривать учащихся с дизартрией и ОНР третьего уровня, то согласно Т.А. Алтуховой, у них наблюдаются такие ошибки при прочтении слов: замены слов, вследствие неправильной догадки, персеверации, элизии и т.д. Это нередко приводит к искажению прочитанного, к неправильному пониманию смысла, обуславливает резкий замедленный темп чтения, восприятие слова во фразе изолированно; дети, как правило, не учитывают характерных лексико–грамматических связей слов. [2, с. 43–55.]

Не полное понимание смысла прочитанного, ведет учащегося к прерывистому чтению, сопровождаемому множественными паузами, которые происходят практически после каждого слова. В итоге чтение безвыразительное и монотонное, логические паузы не соблюдаются. [39]

Несомненно, что у детей, имеющими нарушения чтения, проблемы в овладении навыком связаны так же и с недостаточностью формирования звуко–буквенного анализа и синтеза. Но при этом анализ ошибок, произведенный Л.С. Волковой, показывает, что объяснение абсолютно всех ошибок данной недостаточностью является некорректным. Значительно число ошибок связано также и с недостаточностью лексико–грамматического развития. [41, с.24]

По мнению А.Н. Корнева, вышеперечисленные особенности ведут к целому ряду проблем в дальнейшем обучении в общеобразовательной школе. А именно к стойкому чувству неуспешности в учебе, невротическим

расстройствам (фобия чтения, школьная фобия), депрессии и психогенной школьной дезадаптации. То есть помимо непосредственно проблем с пониманием и работой с текстом у детей возникают психологические проблемы и снижение успеваемости не только по таким предметам, как русский и литература, но и по математике, и в целом по любому предмету, в котором необходима высокая продуктивность обработки материала учебников. [33] Исходя из этого можно сделать вывод, что работа логопеда при работе с нарушениями чтения у детей должна идти совместно с психологом, классным руководителем и родителями. Необходимо синхронизировать ведение терапевтической ситуации у всех участников образовательного процесса. От степени полноты контактной работы будет зависеть успех дальнейших коррекционных мероприятий.

В условиях массовой школы, согласно Л.Н. Ефименковой, коррекционная работа имеет свою специфику. В первую очередь особенность заключается в проведении не только коррекционных занятий с учениками, у которых выявлены нарушения письма и чтения, но также и с учащимися первых классов с целью профилактики этих нарушений. В дальнейшем, после проведения диагностики, формируются группы коррекционных занятий, а также некоторым ученикам назначаются индивидуальные. Логопедом ведется Журнал посещений, в котором фиксируется присутствие ребенка на уроке, тема занятия. Оценки в данный журнал не ставятся. Как правило домашнее задание для детей, посещающих групповые занятия не предусмотрено и задается оно лишь для учеников, посещающих индивидуальные занятия. [24]

Развитие и коррекция речевых функций, как направление логопедической работы в рамках массовой школы описано многими авторами очень подробно. Традиционно нарушения чтения письма и чтения у младших школьников связывали с недоразвитием речи, а именно с недостатками фонематического восприятия, словарного запаса, грамматического строя.

Развитие фонематического восприятия у младших школьников предполагает работу над дифференциацией звуков, которые имеют акустико–артикуляторное сходство. Согласно О.А. Величенковой, М.Н. Русецкой коррекционная работы по дифференцированию оппозиционных согласных и части гласных звуков должна базироваться с учетом индивидуального подхода. Г.Г. Мисаренко говорит, что при групповых занятиях с этими детьми логопеду для упрощения работы по составлению перспективного плана коррекции необходимо «составление так называемого профиля группы». В этом профиле группы учитель–логопед фиксирует те ошибки чтения, которые допускают учащиеся данной группы. [46]

Если же говорить о работе с фонематическим восприятием исходя из работ И.Н. Садовниковой, то работа на фонетическом уровне включает два основных направления:

- развитие звукового анализа слов (от простых форм – к сложным);
- дифференциация фонем, имеющих сходные характеристики. [54]

То есть сначала предполагается работа над уточнение артикуляционно–акустических свойств каждого звука смешиваемой пары и дальнейшая их дифференциация.

В процессе логопедической работы по коррекции нарушений чтения у учащихся начальных классов общеобразовательной школы как правило так же уделяется внимание развитию словарного запаса детей. По мнению О.А. Величенковой, при коррекции нарушений чтения это особенно важно, поскольку именно лексическими трудностями обусловлены такие ошибки, как чтение по догадке, когда ребенок, ориентируется на контекст и не читает, а пытается угадать следующее слово по первым нескольким буквам. Однако недостаточный словарный запас не позволяют сделать это правильно. Кроме того, с лексическими нарушениями у детей с трудностями формирования навыка чтения связаны сложности понимания прочитанного. [16] Согласно А.В. Ястебовой, «совершенствуя словарный запас учащихся, логопед готовит их к овладению морфологическим принципом письма. Этот принцип требует

соблюдения правил, которые основаны на подборе родственных, близких по значению слов, а также на четком понимании грамматического значения слова. Как правило работа над словарным запасом учащихся ведется параллельно, в процессе изучения других тем. Эти темы практически тождественны темам школьной программы по русскому языку и школьники выполняют задания, направленные на преодоление имеющихся у них лексических нарушений». [65]

По мнению Л.Ф. Спировой, работа над лексикой учащихся предполагает расширение и активизацию словаря, уточнение значений слов, закрепление семантических связей между словами, совершенствование процесса поиска слов. Так же авторы считают, что расширение словаря должно проводиться в по нескольким направлениям:

- обогащение номинативной лексики за счет изучения новых слов внутри различных тем: «Фрукты», «Овощи», «Домашние и дикие животные», «Птицы», «Одежда», «Обувь», «Мебель», «Транспорт», «Инструменты», «Профессии». Важными являются также лексические темы: «Времена года», «Дни недели», «Время суток», «Школа» и прочие;
- накопление глагольного словаря за счет действий, характерных для определенного предмета;
- накопление словаря признаков за счет, а именно за счет качественных прилагательных, обозначающих форму, цвет, вкус и другие свойства предмета, за счет притяжательных прилагательных и прилагательных с эмоционально–оттеночным значением;
- введение и закрепление в речи детей предлогов, союзов и междометий [55].

Изучение и введение в активный словарь нового слова, а также уточнение его значения, согласно Т.П. Бессоновой осуществляется при помощи ряда приемов. В случае со словами существительными, возможно использование наглядности: рисунок, муляж и т.д. Для объяснения же глаголов, прилагательных и прочих слов с абстрактным значением

применяются такие средства как словесное описание, подбор синонимов и если это возможно, антонимов, использование картинок и текстов из смысла которых ребенок может понять значение того или иного слова. [65]

Ещё одной важной составляющей логопедической работы в общеобразовательной школе является работа над грамматическим строем речи учащихся. Согласно А.Н. Гвоздеву, на начальных этапах коррекционной работы главной задачей является профилактика нарушений морфологической составляющей речи у учащихся первых классов, развитие умения применения грамматической связи слов в словосочетании и предложении, формирование умения строить различные по своей сложности синтаксические конструкции. [20]

По мере обучения по программе начальной школы, по мнению В. С. Кукушкина, для учащихся всё большее значение приобретает развитие морфологических и синтаксических представлений. Изучение морфологии предполагает формирование таких знаний, как знания о грамматических категориях различных частей речи (роде, числе, падеже, склонении, лице и т.д.); изучение синтаксиса – знаний о синтаксической роли в предложении различных частей речи. Данная работа так же ведется параллельно с работой по расширению словарного запаса учащихся и упражнения на развитие навыков словоизменения и словообразования могут включаться в логопедические занятия на различные лексические темы. В процессе наблюдения за изменением различных частей речи формируется основа для изучения грамматических категорий существительного, прилагательного, глагола. Развитие словоизменения предполагает практическое знакомство с различными формами выражения каждой грамматической категории. Это необходимо для преодоления тенденции к употреблению наиболее частотной формы). Особое внимание уделяется трудным для детей грамматическим формам различных частей речи. [42]

Исходя из работ О.М. Коваленко, работа по словоизменению и словообразованию ведется отдельно в отношении существительных,

прилагательных и глаголов. Навыки словоизменения и согласования слов закрепляются в словосочетаниях и предложениях. При работе над предложением происходит постепенное усложнение речевого материала. Работа осуществляется от простого к сложному, а именно дети сначала работают (анализируют, составляют) предложения простой структуры, а в дальнейшем, при помощи упражнений происходит постепенное усложнение даваемого материала. Сложносочиненные предложения представляют меньшую трудность для учащихся, чем сложноподчиненные. Для лучшего закрепления необходимо мотивировать к использованию предложений сложной структуры не только во время урока, но и в повседневной жизни. Это, конечно, требует тесного сотрудничества с родителями и классными руководителями. [28]

В данном параграфе требовалось рассмотреть этапы формирования навыка чтения, а также особенности формирования у детей с общим недоразвитием речи. В процессе изучения были сделаны выводы, что формирование чтения рассматривается разными группами ученых немного differently. Так, одни выделяют больше физиологическую составляющую, другие же указывают на психические процессы, лежащие, по их мнению, в основе навыка. Третьи же рассматривают формирование навыка в совокупности этих составляющих – физической и психической.

1.3. Обзор методик обследования навыков чтения у учащихся

Корректное построение логопедической работы с ребенком, имеющим нарушения навыка чтения во многом зависит от методики обследования.

Так, на сегодняшний день наиболее популярными методиками исследования являются методики А.Н. Корнева, М.М. Безруких, Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой, Р. И. Лалаевой и Л. В. Бенедиктовой.

А. Н. Корневым была предложена стандартизированная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ). Указанная методика разработана для исследования навыка чтения у детей 2–6-х классов. В основе методики лежит вычисление коэффициента техники чтения (КТЧ) и соотношение его с общим интеллектуальным показателем. Общий интеллектуальный показатель (ОИП) получается при исследовании интеллекта по методике АВМ–WISC. А.Н. Корневым отмечается, что для оценки сформированности навыка чтения важно соотношение уровня навыка не столько с фактическим физическим возрастом, сколько с умственным возрастом или с коэффициентом интеллектуального развития. Такое сравнение позволяет отличить дислексические нарушения от неспецифических, вторичных нарушений чтения. Согласно автору, «у детей с дислексией КТЧ всегда оказывается меньше ОИП на 20 и более единиц. Иначе говоря, навык чтения у них оказывается существенно хуже, чем можно было бы ожидать при данном уровне интеллектуального развития. Критическим значением этого отставания является разница в 20 баллов. Если же КТЧ ниже 95, но разность КТЧ – ОИП меньше 19, то нарушения чтения носят неспецифический характер, т. е. не являются дислексией». [32, с.143] Кроме того, данную методику можно использовать не только для диагностических целей, но и для оценки прогресса в освоении чтения при коррекционной работе. Ещё одним достоинством методики считается возможность с помощью неё выявлять ранние проявления дислексии, в тех случаях, когда ошибок практически не допускается.

Помимо СМИНЧ и исследования интеллектуального развития ребенка, А.Н. Корневым в исследование навыка чтения включается «Тест оперативных единиц чтения» (ТОПЕЧ). [32, с. 145] Он позволяет диагностировать автоматизированность оперативных единиц чтения и в дальнейшем определиться с оптимальным содержанием коррекционной работы в каждом индивидуальном случае.

М. М. Безруких совместно с О. Ю. Крещенко была предложена своя методика диагностики сформированности навыков письма и чтения у младших школьников. Методика рассчитана на учащихся первых и третьих–четвертых классов. То есть предполагается проверка навыков чтения на начальном этапе их формирования и, соответственно, на завершающем. Оценка проводится по количественным и качественным критериям. Количественные критерии позволяют собирать усредненные показатели сформированности навыка в одном классе, параллели или школе, следить за динамикой развития в долгосрочной перспективе. Качественные же навыки необходимы для оценки уровня сформированности навыка, выявления трудностей и дальнейшего построения коррекционной работы. Здесь оценивается характер чтения и общее звучание речи, которое может являться специфическим показателем трудностей в формировании навыка чтения. [12]

При проверке чтения в первом классе к выполнению предлагаются такие задания как распознавание букв, чтение слогов, чтение слов простого и сложного слогового состава, чтение печатного текста. В первых трех заданиях ребенку предлагается чтение как печатного, так и рукописного варианта. При оценке качества чтения учитывается прочтение каждого слова, за слова начисляются балы, в зависимости от правильности его прочтения. Далее высчитывается итоговый бал за технику прочтения. Помимо оценки техники исследуется понимание прочитанного текста. За каждый ответ начисляются баллы, так же в зависимости от полноты и правильности ответа. Два этих показателя суммируются. По мнению М. М. Безруких и О. Ю.

Крещенко, навык считается формирующимся хорошо, если ребенок выполняет задание без штрафных баллов. [11, с.427–460]

Подобные задание даются и для учеников 3–4 классов с учетом возраста и предположения, что навык чтения должен быть сформирован полностью. Оценивание так же осуществляется посредством бальной системы. Навык, согласно М. М. Безруких и О. Ю. Крещенко считается сформированным, если ребенок выполняет все задание без штрафных баллов. Если же штрафные баллы присутствуют, то это свидетельствует о трудностях формирования навыка чтения.

Итак, к достоинствам методики можно отнести возможность оценивания качественной стороны чтения каждого ребенка и дальнейшую разработку более адекватной сформированному навыку коррекционной работе. Так же к плюсам относится возможность оценить динамику формирования навыка и возможность выявления трудностей освоение на начальном этапе. К недостаткам же, по мнению автора, можно отнести незначительную трудность подсчета баллов и их дальнейшую интерпретацию.

Иншакова О.Б. совместно с Ахутиной Т.В. так же предложили методику исследования чтения учащихся начальных классов. В методике указаны рекомендации проведения процедуры обследования, для получения наиболее достоверного результата. Проверку чтения, согласно авторам, следует проводить два раза в год. В первый раз проверку проводят в первом классе, а именно в начале года проводят проверку читательских умений. Бланк протокола содержит различные задания, организованные по принципу «от простого к сложному». К каждому заданию прописана примерная инструкция, как ориентир для педагога. Методика помогает изучить чтение учеником букв, слогов и слов различной слоговой структуры. Так же она дает возможность проверить степень усвоения навыка орфоэпического чтения, способ чтения, его выразительность, скорость. Отдельно отмечается слежение пальце по строке.

Отдельно проверяется чтение слов с регулярным и не регулярным написанием. Эти задания предназначены для определения стратегии обработки информации ребенком – аналитической или холистической. В подборе слов для проведения обследования учитываются два параметра – частотность и возможность или невозможность прочтения слова с помощью фонетических законов русского языка. Слова разделены на 4 группы, написанные столбиками. Ребенку дается задание прочитать эти группы слов. Каждому слову присваивается цифра, соответствующая произносительной сложности, рассчитываемой по разработанной авторами формуле. Время прочтения фиксируется, ответ пишется на диктофон и впоследствии протоколируется. Оценка результатов проводится по следующим параметрам: продуктивность чтения (количество слов, прочитанных без ошибок), время чтения (складывается из нескольких параметров), количество ошибок, количество пауз, производится анализ стратегии обработки информации.

Так же, Иншакова О.Б. и с Ахутиной Т.В. приводится методика процедуры текста вслух и про себя. В таблице, разработанной авторами, указываются класс, текста для проверки в каждом классе, а также параметры текста (количество слов, знаков, двухсложных, трехсложных слов и т.д.). Ход обследования записывается на диктофон для его дальнейшего протоколирования. В индивидуальную карту обследования вносится скорость чтения, способ, слежение по строке, ошибки и выразительность. Такое обследование, согласно авторам, необходимо проводить в конце учебного года первого класса, а в дальнейшем – два раза в год (в начале и в конце) в каждом последующем классе. Стоит отметить, что авторами приводятся разные тексты для проверки чтения в слух и «про себя». В молчаливом чтении фиксируется скорость, ступень чтения, осознанность чтения.

Такая методика обследования сформированности навыка чтения вслух и «про себя» является наиболее часто применяемой в общеобразовательных

школах. Но она не всегда дает достоверный результат. Особенно это касается детей с нарушениями речи. Для них такая массовая и быстрая проверка является причиной повышения уровня стресса и приводит к повышению количества ошибок, неоправданных пауз и низкой осознанности прочитанного текста. [7]

В своей методике Лалаева Р.И., Бенедиктова Л.В. предложили исследование навыка чтения в составе комплексной диагностики. Если предыдущие авторы разграничивали проверку интеллекта, речи психических функций, то данные ученые предлагают не отрывать обследование речевого развития от диагностики сформированности навыков чтения. Задания выстраиваются от простого к сложному. Для начала предлагается проверка способности распознавания букв и их элементов в рукописном и печатном варианте. Далее следует проверка чтения слогов, слов, предложений и текста. Образцы текста так же приводятся авторами. Во время обследования фиксируется скорость чтения, способ чтения, а также понимание прочитанных слов. На основе анализа результата строится дальнейшая коррекционная работа. [37]

В данном параграфе предполагалось изучение основных диагностических методик уровня чтения у младших школьников. На основе анализа информации были сделаны выводы, что все методики так или иначе рассматривают чтение отдельных читательских единиц и отдельно проверяют чтение текста, согласно возрасту обучающихся. Различаются лишь критерии оценивания полученных результатов.

Выводы по первой главе

В первой главе были рассмотрены теоретические основы навыка чтения. Данное изучение позволило сделать ряд выводов:

1. На данном временном этапе не выработано общепринятое понятие чтения. Учеными приводятся различные по своей формулировки понятия. А часть из них подвергает сомнению полноту самого понятия чтения и предлагает формируемый навек рассматривать как читательскую грамотность

2. В рассмотрении вопроса формирования навыка так же нет единого мнения. Авторы выделяют отличные друг от друга этапы формирования, а также различаются подходы к выделению этих этапов.

3. Наиболее распространение методики диагностики чтения младших школьников рассматривают чтение отдельных читательских единиц и отдельно проверяют чтение текста, согласно возрасту обучающихся. Различаются лишь критерии оценивания полученных результатов.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ ПЕРВЫХ КЛАССОВ

2.1. Организация и методика исследования

В эксперименте принимали участия 10 учащихся 1 классов с общим недоразвитием речи III уровня в возрасте 7–8 лет. Из них 80% составляли мальчики (8 человек) и 20% составляли девочки (2 человека). А также участие в диагностике по ряду методов приняли 9 учащихся с нормальным речевым развитием.

При наборе экспериментальной группы учитывалось:

1. Одинаковая возрастная категория. Все учащиеся достигли возраста 7–8 лет к моменту проведения эксперимента
2. Характер дефекта – общее недоразвитие речи(ОНР) III уровня
3. Все учащиеся обучались в 1 классе общеобразовательной школы

Для проведения констатирующего эксперимента была использована методика М. М. Безруких, О. Ю. Крещенко, Т.В. Ахутиной и О.Б. Иншаковой, а также методика автора работы. Данные методики были использованы в четыре этапа в следующей последовательности

1. Обследование чтения детей с ОНР III уровня и детей с нормальным речевым развитием по методике М.М. Безруких
2. Обследование чтения детей с ОНР III уровня и детей с нормальным речевым развитием по методике А.Н. Корнева
3. Обследование чтения детей с ОНР III уровня и детей с нормальным речевым развитием по методике Т.В. Ахутиной и О.Б. Иншаковой
4. Обследование чтения детей с ОНР III уровня и детей с нормальным речевым развитием по методике автора работы.

Обследование проводилось в индивидуальной форме. Длительность обследования каждой методикой составила около 15 минут. Между обследованиями перерыв в один день. Эксперимент проводился в первой половине дня.

Использовались тексты, рекомендованные авторами методик.

1. Обследование техники и осознанности чтения по методикам

Первое обследование было проведено по методике М.М. Безруких

Согласно методике, ребенку сначала предлагается задание по распознаванию букв печатных и рукописных, строчных и заглавных. Буквы были напечатаны на двух отдельных карточках (Приложение А). Давалась следующая инструкция: «Внимательно прочитай буквы, не торопись». Оценивание задание осуществлялось путём начисления баллов за прочтение каждой буквы: 1 балл – буква прочитана правильно, 2 балла – замена другой буквой, 3 балла – буква не узнана. Минимальный балл – 45, максимальный – 135. При обследовании был использован диктофон и протокол, предоставленный М.М. Безруких в описании методики для ускорения работы и более быстрой фиксации результата.

Далее проводилось обследование чтения слогов печатных и рукописных, напечатанных на двух карточках. Были предложены прямые, обратные слоги и слоги со стечением согласных (Приложение А). Давалась инструкция: «Внимательно прочитай слоги, не торопись». Оценивалось задание, аналогично с предыдущим, а именно: 1 балл – слог прочитан правильно с первого раза, 2 балла – слог прочитан с ошибками, 3 балла – слог не узнан (невозможность прочтения). Минимальный балл за задание составлял – 21 балл, максимальный – 63 балла.

Третьим этапом обследования была проверка чтения печатных и рукописных слов, простого и сложного слогового состава (Приложение А). Оценивалось прочтение каждого слова: 1 балл – слово прочитано верно, 2 балла – слово прочитано с ошибками, 3 балла – невозможность прочтения

слова, или прочтение бессмыслицы. Минимальный балл – 12, максимальный – 36.

Завершалось обследование проверкой чтения печатного текста (Приложение А). Ребенку давалась инструкция: «Прочитай текст в том темпе, который тебе удобен, а потом ответь на вопросы». При оценке техники чтения оценивается прочтение каждого слова: 1 балл – слово прочитано верно, 2 балла – слово прочитано с ошибками, 3 балла – невозможность прочтения слова, или прочтение бессмыслицы. Минимальный балл – 14, максимальный – 42. Скорость чтения не учитывается.

Понимание текста оценивается по ответам на вопросы: 1 балл – ответы все правильные, 2 балла – есть хотя бы одна ошибка или неточность. Минимальный балл – 3, максимальный – 6. Далее балы за ответы суммируются с балами за технику чтения.

Итоговый балл подсчитывается за все 4 этапа, и таким образом производится количественная оценка формирования навыка чтения. Минимальный бал – 95, максимальный – 282.

Второе обследование было проведено по методике А.Н. Корнева, а именно была применена стандартизированная методика исследования навыка письма. В обследовании были применены 2 текста, рекомендованные автором методики, а именно текст «Как я ловил раков» и текст «Неблагодарная ель» (Приложение Б).

Критерии оценивания:

Оцениванию подлежали следующие характеристики текста:

1. Оценка скорости чтения – количество прочитанных слов в минуту
2. Оценка способа чтения (А.Н. Корнев подразделяет его на четыре типа, каждому типу присвоена буква русского алфавита от А до Г)

3. Проверка понимания текста. Проверка проводилась путем ответов на стандартизированный набор вопросов, приведенный автором методики.

Далее, после проверки, по таблице проводилось определение коэффициента техники чтения(КТЧ) по тексту №1 и по тексту №2 для каждого текста.

Учащимся во время чтения не прерывались, даже если они не успевали закончить задание за 1 минут. Давалось время дочитать, результаты так же фиксировались.

Удовлетворительным считается, если ребенок ответил на 7 вопросов из 10. Так же, удовлетворительным считается КТЧ 85 для первого текста, и 85 – для второго. Коэффициент техники чтения проверяется по таблице (рисунок 1). Попадание результата в светло–серую зону таблица говорит об отставании, которое может быть преодолено педагогическим средствами. Попадание же результата в темно–серую зону таблицы говорит о нарушении, которое должно быть подвергнуто более углубленному изучению. В таких случаях обычно требуется помощь и логопеда, и психолога.

Таблица 1 – определение коэффициента техники чтения

Кол-во слов за 1 мин	2 класс		3 класс		4 класс		5 класс		6 класс	
	Текст 1	Текст 2								
8	56	58	55	56	54	54	54	54	53	53
12	60	62	57	58	56	57	55	56	55	55
16	63	65	60	61	58	59	57	58	56	57
20	66	69	62	64	59	61	59	60	58	59
24	69	73	64	67	61	63	61	62	59	60
28	72	77	67	69	63	66	62	64	61	62
32	76	81	69	72	65	67	64	66	62	64
36	79	85	71	75	67	70	66	68	64	65
40	82	88	74	78	69	72	68	70	65	67
44	85	92	76	80	71	74	69	72	67	69
48	88	96	79	83	73	76	71	74	68	70
52	92	100	81	86	74	78	73	76	70	72
56	95	104	83	89	76	80	75	78	71	74
60	98	108	86	91	78	83	76	80	73	76
64	101	111	88	94	80	85	78	82	74	77
68	104	115	90	97	82	87	80	83	76	79
72	108	119	93	100	84	89	82	85	77	81
76	111	123	95	103	86	91	84	87	79	82
80	114	127	97	105	88	94	85	89	80	84
84	117	131	100	108	90	96	87	91	82	86

Дополнительно было проведено обследование по методике А.Н. Корнева – тест оперативных единиц чтения (ТОПЕЧ). Данный текст зарекомендовал себя как достаточно надежный способ определения автоматизированных оперативных единиц чтения. Тест включает в себя шесть списков, каждый по 100 единиц чтения (слоги, буквы, слова) (Приложение В). Кроме того, в тесте имеется дополнительный список А, который содержит в себе 100 цифр (односложных слов, обозначенных цифрами). Предназначен этот список для выявления недостаточной

автоматизированности звуко–буквенных связей. Именно список А и время его прохождения считается при обследовании эталонным. Ребенку дается такая инструкция перед заданием: «Прочитай, пожалуйста, эти слоги/слова/цифры как можно быстрее, но постарайся не делать ошибок». Засекается время. Как правило за чтение списка А занимает 50–80 секунд, при несформированности же звуко–буквенных связей это время может увеличиться до 100 секунд.

Третье обследование было проведено по методике Т.В. Ахутиной и О.Б. Иншаковой. В их методике ученикам первых классов в конце учебного года. Для проверки авторами был выбран текст «Живая шляпа». В протоколе необходимо отразить два показателя времени. Один из них показывает время прочтения первой половины текста, а второй, соответственно, второй половины. Так же отдельно фиксируется пересказ текста, каждый ответ оценивается баллами от 0 до 2. Кроме этого отмечается способ чтения, характеристика чтения, скорость и понимание. Отдельно чтение букв, слогов и слов в данной методике не обследуются.

Четвертым методом обследование являлась разработка автора данной работы. В ходе обследований, было выявлено повышения уровня тревожности у детей с ОНР при проверке чтения. При том что уровень начинал повышаться ещё до начала обследования и непосредственно самого чтения текста. Это являлось следствием увеличением количества ошибок у ряда учеников, проявлялось их негативное отношение к процессу чтения. В начале обследования ученикам предлагалось следующее: «Давай, сейчас немного поиграем. У меня есть для тебя записка от доброго Волшебника. Он в кабинете спрятал для тебя подарок. Но записка вся изорвалась. Попробуй её соединить и узнать место тайника». На столе у педагога лежат восемь цилиндров, в каждом из них кусочек текста, примерно в 3–7 слов (Приложение Г). Ребенок раскрывает цилиндры и соединяет кусочки. Края у бумажек фигурные. Общее количество слов в составляемом тексте равно 40–45 словам. Записки для каждого ребенка немного отличаются (различное

местоположение тайника). При прочтении экспериментатором фиксируется количество допускаемых ошибок. Скорость фиксируется, но не является главным показателем. Понимание прочтения исследуется опосредованно, вывод делается исходя из дальнейших действий ребенка и отражается в протоколе. Уровень переживаний за результат в ходе такого обследования не поднимается и непосредственного влияния на сам результат не имеют.

Таким образом, обследование будет проводиться по четырем диагностическим методикам с применением авторских критериев оценивания. Предполагается, что такое обследование позволит выяснить особенности формирования навыка чтения у детей 1 классов начальной общеобразовательной школы.

2.2. Анализ навыка осознанного чтения у учащихся 1 классов общеобразовательных школ с дизартрией

Краткий анализ результатов проведен по каждому заданию.

Результаты обследования чтения по методикам А.Н. Корнева, М.М. Безруких, Т.В. Ахутина и О.Б. Иншакова представлены ниже по каждому виду задания в каждой методике.

При выполнении задания по чтению букв учащиеся с нормой речевого развития показали следующие результаты:

Таблица 2 – Результаты 1 задания детьми с нормальным речевым развитием

	0 ошибок	1–2 ошибки	3–4 ошибок	5 и более ошибок
Печатные	9 человек	0 человек	0 человек	0 человек
Прописные	9 человек	0 человек	0 человек	0 человек

То есть учащиеся с нормой речевого развития полностью справились с выполнением задания. Качественный анализ результатов показал, что 100%

испытуемых не имели затруднений при выполнении данного задания и справились с ним без ошибок.

Учащиеся с ОНР III при выполнении этого задания показали следующие результаты:

Таблица 3 – Результаты 1 задания детей с общим недоразвитием речи

	0 ошибок	1–2 ошибки	3–4 ошибок	5 и более ошибок
Печатные	9 человек	1 человек	0 человек	0 человек
Прописные	8 человек	2 человека	0 человек	0 человек

Таким образом, печатные буквы прочитали полностью безошибочно 90% учащихся с ОНР III уровня. 10% учащихся допустили 1 ошибку в чтении букв. При прочтении прописных букв 80% учащихся прочитали их безошибочно, а 20% – с одной ошибкой.

Такие результаты говорят нам о высоком уровне распознавания букв у учеников с патологией речевого развития.

Качественный анализ результатов показал, что при чтении печатных букв у одного ученика возникли проблемы с распознаванием буква «м», была произведена замена на букву «н». При чтении прописных букв у одного ученика вызвали затруднения чтение буквы «д», она была прочитана как буква «у». Второй ученик, который так же совершил одну ошибку, имел затруднения в чтении рукописной заглавной «Р», она была опознана как «Ф».

При выполнении второго задания диагностического обследования учащиеся с нормой речевого развития показали следующие результаты:

Таблица 4 – Результаты 2 задания детьми с нормальным речевым развитием

	0 ошибок	1–2 ошибки	3–4 ошибок	5 и более ошибок
Печатные	9 человек	0 человек	0 человек	0 человек
Прописные	9 человек	0 человека	0 человек	0 человек

Это задание так же не вызвало трудностей и было выполнено 100% учеников без ошибок. То есть, согласно качественному анализу, 100% испытуемых по-прежнему не имели затруднений при выполнении данного задания.

Таблица 5 – Результаты 2 задания детьми с общим недоразвитием речи

	0 ошибок	1–2 ошибки	3–4 ошибок	5 и более ошибок
Печатные	7 человек	3 человек	0 человек	0 человек
Прописные	7 человек	2 человека	1 человек	0 человек

С заданием полностью справилось 70% учеников, 30 % допустили 2 ошибки при прочтении печатных слогов. С чтением прописных слогов справилось полностью 70% учеников, 20 % – совершили 2 ошибки, и 10% – совершили 4 ошибки. По таким результатам можно судить об определенных трудностях некоторых учеников при прочтении определенных видов слогов.

Качественный анализ результатов показал, что наибольшие затруднения вызывали слоги со стечением согласных (печатный слог «вздо»). При чтении рукописного варианта 2 ученика совершили ошибки в слогах со стечением согласных, а именно были произведены замены букв. Один ученик совершил четыре ошибки, которые были связаны так же с чтением слогов со стечением согласных. В трех слогах присутствовали замены букв и в одном слоге была добавлена буква в конце слога («дро» – «дрор»).

Результаты третьего задания, в котором предлагалось прочитать ряд печатных и рукописных слов простого и сложного слогового состава представлены в таблице

Таблица 6 – Результаты 3 задания детьми с нормальным речевым развитием

	0 ошибок	1–2 ошибки	3–4 ошибок	5 и более ошибок
Печатные	9 человек	0 человек	0 человек	0 человек
Прописные	7 человек	2 человека	0 человек	0 человек

Оценка результатов показала, что 100 % учеников с нормой речевого развития могут прочесть печатные слова сложной и простой слоговой структуры без ошибок. При прочтении рукописных слов сложной слоговой структуры одним (10 %) учеником была допущена остановка при прочтении, неверное чтение слова, а затем произведена самокоррекция прочтения. Ещё 10% учеников была допущена ошибка замены буквы в слове сложного слогового состава, самокоррекция произведена не была.

При выполнении третьего задания по проверке прочтения слов, ученики с общим недоразвитием речи показали следующие результаты:

Таблица 7 – Результаты 3 задания детьми с общим недоразвитием речи

	0 ошибок	1–2 ошибки	3–4 ошибок	5 и более ошибок
Печатные	6 человек	2 человек	2 человек	0 человек
Прописные	5 человек	2 человека	2 человек	1 человек

Дети с ОНР продемонстрировали более низкие результаты в прочтении слов, чем дети с нормой развития. Качественный анализ результатов показал, что 60% учеников (Иван, Ярослав А., Ярослав Г., Дмитрий, Михаил, Маргарита) справились полностью с заданием, 20 % учеников (Светлана, Максимилиан) допустили по 2 ошибки (замена) каждый в словах сложной слоговой структуры, так же ещё 20 Олег, Артём) учеников допустили по 3 ошибки при прочтении печатных слов.

При прочтении рукописных слов полностью справились с заданием 50% учащихся (Иван, Ярослав А., Ярослав Г., Дмитрий, Михаил), 20% учащихся совершили 1–2 ошибки при прочтении (Маргарита – 1 ошибка, Светлана – 2 ошибки), 20% – при прочтении допустили 3–4 ошибки (Максимилиан – 4 ошибки, Олег – 3 ошибки), 10% учеников при прочтении неправильно прочитали 5 рукописных слов (Артём).

Таким образом, с усложнением звуко–буквенного состава проверяемых единиц чтения растёт количество допускаемых учениками ошибок. Стоит отметить, что помимо роста ошибок, так же стала расти и общая тревожность, нервозность учеников, особенно тех что совершали ошибки

практически в каждом задании. Предположительно результаты проверки чтения рукописных слов могли бы оказать выше при отсутствии этого фактора.

Четвертым заданием в данной методике является проверка чтения короткого текста. Дети с нормой речевого развития справились с заданием со следующими результатами:

Таблица 8 – Результаты 4 задания детьми с нормальным речевым развитием

	0 ошибок	1–2 ошибки	3–4 ошибок	5 и более ошибок
Техника чтения	8 человек	1 человек	0 человек	0 человек
Понимание прочитанного	9 человек	0 человека	0 человек	0 человек

Качественный анализ показал, что 90 % учеников не имеют сложностей с механической стороной чтения текста, 10% – допустили 1 одну ошибку при прочтении, но была произведена самокоррекция. Понимание текста всех учащихся была на высоком уровне, 100% ответили на вопросы по тексту правильно и без помощи экспериментатора.

Учащиеся с нарушениями речи показали результаты хуже, чем дети с нормой развития. После постановки задания два человека отказались от выполнения, но позже, спустя 10 минут дали согласия на его выполнение.

Результаты выполнения четвертого задания детьми с общим недоразвитием речи представлены в таблице 8

Таблица 9 – Результаты 4 задания детьми с общим недоразвитием речи

	0 ошибок	1–2 ошибки	3–4 ошибок	5 и более ошибок
Техника чтения	6 человек	2 человека	2 человека	0 человек
Понимание прочитанного	7 человек	3 человек	0 человек	0 человек

Качественный анализ показал, что 60 % учеников справились с технической стороной чтения без ошибок (Иван, Ярослав А., Ярослав Г., Дмитрий, Михаил, Маргарита), у 20% детей во время чтения наблюдались ошибки в чтении окончаний, 20% – при прочтении текста допустило 3

ошибки. При этом понимание прочитанного в среднем находится на достаточно высоком уровне. А именно 70% детей отвечали на вопросы по тексту, не прибегая к помощи экспериментатора, и 30% смогли ответить с наводящими вопросами.

Таким образом данная методика позволяет выяснить уровень формирования навыка чтения на примере текстов, слов и слогов, а также способность распознавания букв, как печатных, так и рукописных. По мнению автора, последовательность методики от простых заданий к более сложным не совсем удачна, поскольку к моменту проверки чтение текста ребенок с нарушениями речи успевает устать, потерять необходимую концентрацию внимания и начинает делать больше ошибок. Так же такая последовательность заданий ведет к нарастанию тревожности ожидания дальнейшей проверки, что не способствует адекватному оцениванию навыков чтения.

Второе обследование было проведено по методике А.Н. Корнева и показало, что среди учащихся с ОНР III уровня только 20% учащихся при прочтении 1 первого текста показали пограничные результаты, у 80% обучающихся результаты были ниже среднестатистической нормы. Результатов, которые бы попали в статистическую норму выявлено не было. При этом понимание текста у 80% учащихся было на среднем уровне, у 10% испытуемых – уровень понимания текста был ниже, чем у основной массы учеников, и 10% показали высокий уровень понимания и пересказа текста.

С увеличением сложности текста (текст 2) уровень КТЧ снизился у большинства (у 90%) учащихся в незначительной степени (от 1 до 7 единиц), и у 10% он снизился на 9 единиц, что может свидетельствовать о большей выраженности нарушений в овладении навыком чтения. Понимание текста у 60% детей осталось на том же уровне, в то время как у 40% он ухудшился и снизился на один уровень. Сводные результаты представлены в таблице.

Таблица 10 – Общие результаты обследования я детей общим недоразвитием речи

Учащийся	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
КТЧ1	79	63	69	76	72	66	60	82	63	72
КТЧ2	73	62	62	73	65	65	58	73	62	69
Способ чтения 1	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4
Способ чтения 2	4	33	3	4	3	3	3	3	3	3
Понимание 1	Б	Б	Б	Б	В	Б	Б	Б	Б	А
Понимание 2	Б	В	Б	Б	В	Б	В	Б	Б	Б

Проверка навыка чтения и понимания текста у учащихся с нормой развития отклонений не выявила. Так, 90% испытуемых при чтении текста 1 показали результаты, входящие в среднестатистические по таблице коэффициента техники чтения, и 10% учащихся продемонстрировали результат, входящий в пограничную зону, что говорит о некоторых трудностях в овладении навыком. Понимание текста у учащихся находится на высоком уровне, так 90% испытуемых ответили на вопросы без ошибок и затруднений, и 10% испытали трудности при ответе на один вопрос и показали уровень понимание текста на один уровень ниже, нежели остальная масса учеников.

При прочтении текста 2 показатели КТЧ снизились на несколько единиц и у 80% испытуемых попали в пограничную зону. У 20% результаты снизились при повышении сложности текста, но при этом остались в среднестатистической зоне. Сводные результаты представлены в таблице.

Таблица 11 – Общие результаты обследования нормотипичных детей

Учащийся	1	2	3	4	5	6	7	8	9
КТЧ1	85	88	92	82	85	82	82	79	82
КТЧ2	81	85	88	81	81	81	81	77	81
Способ чтения 1	4	5	5	4	5	4	4	4	4
Способ чтения 2	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Понимание 1	А	А	А	А	А	А	А	Б	А
Понимание 2	А	А	Б	Б	Б	А	А	Б	А

В связи с наличием ошибок при прочтении текста, для более полной диагностики было проведено обследование учащихся по методике теста оперативных единиц чтения (ТОПЕЧ). Анализ результатов выявил наибольшие трудности в прочтении списки №6, в котором перечислены односложные слова со стечением согласных. Количество ошибок увеличилось, а также большинство детей пыталось угадать окончание слова, нежели прочитать его.

Третьей методикой проверки навыка чтения была выбрана методика Т.В. Ахутиной и О.Б. Иншаковой. Это методика показала себя наиболее удобной при массовой проверке, например, при проверке класса за стандартный урок. Анализ результатов показал, что 40% обследуемых читают текст с достаточно высокой скоростью и с минимальным количеством ошибок (0–1 ошибки). Понимание текста так же находится на высоком уровне, пересказ ведется с использованием авторских слов и словосочетаний. Ещё 50 % учащихся обладают удовлетворительным уровнем чтения и понимания, с умеренным количеством ошибок (2–5 ошибок). Трудности при прочтении вызывали слова сложной слоговой структуры. Пересказ ведется с незначительной помощью экспериментатора. И 10% детей продемонстрировали крайне низкий уровень скорости чтения, соответственно у этих детей не представилось возможным ответить на все вопросы по тексту и пересказать его.

Таблица 12 – Сводные результаты проверки чтения у детей с ОНР

Учащийся	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Время 1	27	32	30	34	33	29	58	28	31	29
Время 2	34	36	33	37	36	30	0	34	32	32
Оценка точности (балл)	30	27	29	26	25	30	9	29	30	27
Способ чтения	4	2–3	3	3	3	4	2	3	4	2–3
Кол-во прав. слов	54	49	53	52	51	52	28	53	53	50

Обследование детей с нормальным речевым развитием выявило, что 50% учащихся демонстрируют высокую скорость чтения и справляются с чтением текста быстрее отведенного на задание времени. Остальные 50% учащихся превышают отведенное на задание время незначительно. Точность прочтения текста было высокой у 100% испытуемых.

Таблица 13 – результатов обследования нормотипичных детей

Учащийся	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Время 1	30	32	30	31	30	30	30	28	31
Время 2	26	27	31	32	29	28	27	28	28
Оценка точности (балл)	30	29	29	28	28	30	29	29	30
Способ чтения	6	5	6	5	6	5	5	6	6
Кол-во прав. слов	54	54	53	53	54	54	54	53	53

Обследование по методике автора работы показало, что большинство учеников (60%) справляются с заданием в отведенное время или чуть быстрее. Другая часть обследуемых (40%) справилась с прочтением текста с небольшим превышением времени. Количество ошибок не превысило 1–2 ошибок, в основном совершаемых в словах со стечением согласных. У 70% учащихся понимание текста находится на высоком уровне и помощь в выполнении задания не требовалась. У 30% понимание вызвало небольшие затруднения и потребовало незначительной помощи экспериментатора.

Таблица 14 – Сводные результаты проверки чтения у детей с общим недоразвитием речи

Учащийся	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Время	58	59	58	61	60	60	63	62	61	59
Ошибки	0	1	1	2	2	0	1	2	1	0
Понимание	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1

Таким образом включение в форму проверки игровых элементов положительно сказывается на результате. У детей при таком способе есть высокая мотивация к правильному прочтению и извлечению информации из

текста. Количество ошибок так же снижается, поскольку уровень стресса от проверки не повышается. Это позволяет сделать результат более соответствующим уровню навыка чтения ребенка и соответственно корректнее построить дальнейшую работу с ним.

По итогу четырех обследований были получены следующие средние результаты детей с общим недоразвитием речи.

Таблица 15 – Сводные результаты обследования по 4 методикам у детей с общим недоразвитием речи

	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Очень низкий уровень
Техника	20%	35%	42,5%	2,5%
Понимание	25%	50%	25%	0%

Таким образом 80% обследуемых детей нуждаются в дальнейшей коррекционной работе по совершенствованию техники чтения и 75% – в улучшении понимания прочитанного текста.

2.3 Методические рекомендации по преодолению выявленных особенностей навыка чтения у учащихся начальных классов с дизартрией и ОНР III уровня

В экспериментальной части исследования было выявлены особенности формирования навыка чтения учащихся первых классов. Анализ данных обследования позволил выделить приоритетные задачи коррекционного логопедического воздействия на процесс формирования навыка чтения у учащихся первых классов с ОНР III уровня и дизартрией.

Были выявлены следующие особенности формирования навыка чтения, характерные для детей с общим недоразвитием речи

Таблица 16 – выявленные особенности навыка чтения

Уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Техника чтения	Пропуски окончаний Смягчение согласных Озвончение или оглушение согласных Пропуски букв и слогов	Замены букв Значительное количество пропусков букв и слогов Угадывающее чтение
Понимание текста	Трудности в понимании скрытого смысла Общий пересказ без детализации Нарушение логики пересказа непонимания значений малочастотных слов и словосочетаний	Отсутствие понимания скрытого смысла текста Трудности в пересказе – неверном понимании фактической стороны текста непонимания значений отдельных слов и словосочетаний

При подборе и составлении упражнений для методических рекомендаций мною были использованы следующие книги и пособия, представленные на слайде:

- И.Н. Садовникова Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов.
- А.Н. Корнев Нарушения чтения и письма у детей: Учебно–методическое пособие

- Р.И. Лалаева «Нарушение процесса овладения чтением у школьников»: Учеб. пособие
- Ш.Т. Ахмадулин «Скорочтение для детей. Как научить ребенка быстро читать и понимать прочитанное».

На основе обследования были выделены несколько уровней формирования навыка чтения

Таблица 17 – уровни навыка чтения

Подгруппа	Направления работы	Задачи
1 группа (низкий уровень)	Улучшение техники чтения	<ul style="list-style-type: none"> • Упрочнение звукобуквенных связей • Улучшение внимания к оперативным единицам чтения
	Увеличение скорости чтения	<ul style="list-style-type: none"> • Развитие четких фиксаций на строке • Расширение поля зрения
	Повышение понимания прочитанного	<ul style="list-style-type: none"> • Соотнесения слова и образа • Повышение понимания смысла словосочетаний
2 группа (средний уровень)	Улучшение техники чтения	<ul style="list-style-type: none"> • Работа над распознаванием слогов • Работа на развитие синтеза • Формирование словесно–логической памяти
	Увеличение скорости чтения	<ul style="list-style-type: none"> • Развитие четких фиксаций на строке • Расширение поля зрения
	Повышение понимания прочитанного	<ul style="list-style-type: none"> • Повышение понимания смысла предложений • Повышение умения понимания и пересказывания текста

При работе с детьми педагогам рекомендуется использовать материал, которые несут в себе большой мотивационный компонент, а именно побуждают ребенка к какому–то действию, проводящего ученика к материально–предметному результату. Примером таких текстов могут быть

задания в настольных играх, загадки и головоломки, задачи на логику. Во избежание утомления школьников при однообразной работе необходимо модифицировать задания.

Для повышения качества техники чтения нами предлагается использовать упражнения, направленные на формирования зрительного восприятия и узнавания, развитие пространственных представлений, упражнения, направленные на закрепления фонематического анализа и синтеза.

Рекомендуется продвигаться в работе от уровня к уровню. То есть если ребенок находится на низком (первом уровне), то сначала делаются упражнения, рекомендованные для этого уровня, а затем переходят на следующий.

Для учащихся с низким уровнем техники чтения рекомендуется использовать игры, которые бы позволяли поэтапно, постепенно усложняя материал улучшать внимание к слову, и к отдельным оперативным единицам чтения.

Примерами таких упражнений может быть:

1. Игра «Цепочка букв». В упражнении требуется чтобы ребенок мог быстро прочитать буквы, расположенные цепочкой. Для начала используется набор с визуально расхожими графемами. В дальнейшем, для усложнения задания, на занятиях используются наборы с визуально похожими графемами. Последним этапом можно использовать наборы букв, которые составляют в своей совокупности слова. Следует использовать не только печатные буквы, но также и письменные. Для внесения игрового элемента карточки букв можно расположить на кубических элементах счетов.

2. Игра «Буква в ловушке». Ребёнку предлагаются картинки с буквами перечеркнутые различными линиями, которые он должен освободить из плена. Сначала предлагаются буквы хорошо знакомые ребенку, печатные и письменные. Постепенно переходят к буквам,

вызывающих затруднение. Постепенно можно усложнить задание и использовать карточки с перечеркнутыми слогами.

3. Игра «Лесенка». Ребенку предлагается ступени, которые начинаются со слогов, затем к слогу прибавляется одна буква до того момента, как получится слово (то–сто–стол). Лесенка составляется из кубиков, ребенка двигается по ней путем перешагивания пальцами, или же передвижением фигурки.

Для учащихся со средним уровнем чтения рекомендуется начинать коррекционную работу со слогов, в дальнейшем усложняя работу. Для этого можно использовать игры:

1. Игра «Найди пару». Далее работа начинается на уровне слогов. Слоги используются в следующей последовательности СГ, ГС, СГС, ССГ, ГСС, квази–слова со стечением согласных. Ребенку предлагается набор карточек перевернутых вверх однотонной стороной. На обратной стороне написаны слоги. Задачей ребенка является найти как можно быстрее пару к каждому слогу. Начинать следует с двух пар. При продуктивном выполнении упражнения не менее чем с 9 парами можно добавить соревновательный компонент и проводить это упражнение во время групповых занятий

2. Игра «Похожие слова». Ребенку предлагаются слова, которые различаются написанием или расположением одной буквы (кто–кот, ток–тот). На первых этапах предлагаются короткие слова, затем слоговая структура может усложняться. Слова написаны на достаточно больших карточках, с усложнением упражнения размеры карточек уменьшаются. С увеличением успешности выполнения упражнения ребенку предлагается выбрать из нескольких слов пару для предлагаемого.

3. Игра «Рамка». Предлагаются пары слов, отличающиеся приставкой или суффиксом. Так же могут быть использованы однокоренные слова. Слова заключены в рамку с лентой слов внутри, которую ребенок тянет тем самым меняя слова в рамке. Такое упражнение помогает

предотвратить ошибку чтения слов, ориентируясь на его формальные признаки. Особенно это касается слов с низкой частотностью.

4. Игра «Половинка яблока». Ребенку предлагается вспомнить ситуацию, когда он видел половинку яблока. В дальнейшем предлагается слова, половинка которых пропала и предлагается попробовать найти половинку среди других карточек. За каждый правильный ответ ребенку вручается цифра от замка на ящике с сюрпризом.

Так же рекомендуется на занятиях использовать такие упражнения как «Анаграмма», струп–тест.

Помимо техники чтения важнейшей его стороной является понимание смысла прочитанного. С повышением техники как правило осмысленность чтения увеличивается, но для достижения наилучшего результата над этими двумя процессами стоит работать одновременно.

Для детей с пониженным пониманием смысла прочитанного текста предлагаются следующие упражнения:

1. Игра «Прочитай и...». Ребенку предлагаются наборы карточек, сложенных в колоду и дается инструкция «Прочитай и выполни действия на карточке». Действия на карточке предлагаются следующего характера: найти игрушку, подобрать картинку, ответить на вопрос. На карточке могло быть словосочетание или целое предложение. Игра призвана развить понимание коротких предложных конструкций. Усложнение заданий предполагает обратную ситуацию – найти предложение или словосочетание, подходящее к картинке или предмету. Выбор даётся из небольшого числа предложений (1–2), постепенно доводи их до 5–7 предложений.

2. Игра «Пропажа». На столе раскладываются части предложение или маленького текста. Задачей ребенку является разложить эти части так, чтобы получился осмысленный текст/предложение. На первоначальном этапе можно сделать край текста фигурным для облегчения стыковки. В дальнейшем это необходимо будет убрать.

3. Упражнение «Волшебный квадрат». Ребенку выдается лист, в верхней части которого расположен простой текст с сюжетом, который можно быстро нарисовать. В остальной части листа расположена таблица, состоящая из четырех достаточно больших квадратов. У каждому полю есть заголовок: кто, что случилось, главные слова, рисунок. После прочтения ребенок заполняет эти поля. Такое упражнение помогает лучше разобраться в тексте, а также запомнить его для дальнейшего пересказа.

При проверках навыка чтения, как правило отдельным критерием его успешного формирования является скорость прочитанного текста. У детей с ОНР III уровня была выявлена пониженная скорость чтения. Для её повышения вплоть до характеристики «беглое» рекомендуется использовать следующие упражнения:

1. Упражнение «Треугольники букв». На листе бумаги расположены строки разной длины следующего содержания: буква, цифра от 1 до 20, буква. Задачей ребенка будет смотреть на цифру, но при этом называть буквы расположенные по бокам строчки. С каждой последующей цифрой буквы располагаются на всё большее расстояние. Для удобства предлагается использовать линейку. Данное упражнение хорошо развивает поле зрения ребенка, что способствует в дальнейшем большему захвату слова при чтении.

2. Упражнение «Слово–фигура–число». На листе расположены круги с расположенными в них коротким словом, фигурой или числом. В строке находится 5 таких кругов – это необходимо для формирования правильного движения глаз и фиксации взгляда на строке. Это способствует сокращению числа регрессий и увеличению скорости.

3. Таблицы Шульте. Представляют для себя поле из 9, 16 или 25 квадратов. Листок с таблицей располагается на расстоянии 40–50 сантиметров. Задачей является сфокусировать взгляд на центре таблицы и боковым зрением искать цифры от 1 до 9. Это упражнение так же призвано увеличить поле зрения и тем самым увеличится объем воспринимаемой

информации при каждой фиксации, что так же способствует увеличению скорости чтения.

Помимо вышеперечисленного, на основе комплексного подхода к проблеме формирования навыка чтения у детей первых классов с ОНР III уровня и дизартрией автором работы рекомендуется помимо непосредственной коррекционной работы логопеда такие направления работы как:

1. Развитие тесного сотрудничества логопеда, психолога и учителя начальных классов

2. Изменение уроков чтения и литературы, процедуры проверки навыков чтения, коррекционных занятий у логопеда и психолога, путём повышения мотивации к чтению и включение игрового компонента.

3. Консультационная работа с родителями и педагогами

Таким образом для улучшения навыка чтения у детей с общим недоразвитием речи необходима работа не только по нескольким направлениям, но и подразделение её на уровни, содействующие формирующемуся навыку. Так помимо работы непосредственно логопеда, для достижения наиболее высокого результата, необходима комплексная работа нескольких специалистов, так же родителей.

Выводы по второй главе

В представленной главе описывалось проведение констатирующего эксперимента, в рамках которого проводилось обследование по четырем диагностическим методикам с применением авторских критериев оценивания. Анализ приведенных обследований позволил выявить, что дети, в зависимости от методики, демонстрируют вариативные результаты. Так же, анализ результатов позволил сделать заключение, что включение в форму проверки игровых элементов положительно сказывается на результате. У детей при таком способе есть высокая мотивация к правильному прочтению и извлечению информации из текста.

Так же проведённое обследование помогло раскрыть особенности формирования навыка чтения у учащихся первых классов общеобразовательной школы и разработать методические рекомендации по улучшению навыка чтения этих детей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Чтение играет огромную роль в образовании, воспитании и развитии человека. Дети с общим недоразвитием речи испытывают трудности в овладении этим навыком, что приводит к проблемам усвоения учебной и любой другой информации, извлекающийся из текста.

В ходе работы были изучены ряд работ различных авторов, которые изучали проблему формирования навыков чтения у учащихся начальных классов. Так же было проведено исследование уровня чтения первых классов общеобразовательной школы имеющих общее недоразвитие речи III уровня.

В ходе количественного анализа результатов исследования было установлено, что большинство испытуемых (80%) имеют затруднения в освоении технической стороны навыка чтения и показывают средний и низкий уровень владения этим навыком. В понимании же текста только 25% учащихся показали высокие результаты. При этом в зависимости от методики, дети могли показывать вариативные результаты – от высоких до низких.

Качественный анализ показал, что в основном ученики испытывают такие трудности в технической стороне чтения, как пропуски букв и слогов в словах сложной слоговой структуры, замены букв похожих по начертанию, пропуски окончаний, смягчение, озвончение и оглушение согласных, угадывающее чтение. Анализ понимания же текста выявил следующие особенности формирования навыка чтения у учащихся с ОНР III уровня, как трудности понимания скрытого смысла, неверное понимание фактической стороны текста, нарушение логики пересказа, непонимание значения отдельных слов и словосочетаний.

Это позволило выделить две группы учеников для дальнейшей коррекционной работы – группа с низким уровнем и группу со средним уровнем. В каждой группе были выделены направления работы, а именно улучшение техники чтения, увеличение скорости и повышение понимания

прочитанного. В каждой из групп, в зависимости от уровня был выделен ряд задач, а также подобраны примерные упражнения для работы над каждой задачей. Для низкого уровня это работа над упрочнение звукобуквенных связей, улучшение внимание к оперативным единицам, развитие четких фиксаций на строке, расширение поля зрения, работа над соотношением слова и образа, повышение понимания смысла словосочетаний. У группы со средним уровнем предполагается работа над распознаванием слогов, развитием синтеза, формирование словесно–логической памяти, повышение понимания смысла предложения, повышение понимания и пересказа текста. Ряд задач остается таким же, как и на предыдущем уровне. А именно задачи по увеличению скорости чтения.

Разработанная автором диагностика с игровыми элементами может быть использована как альтернативный метод обследования формирования навыка чтения учащихся начальных классов. Методические рекомендации имеют практическое значение и могут использоваться в коррекционной работе учителей–логопедов, воспитателей и так же родителями для самостоятельной работы по улучшению навыков чтения детей.

Библиография

1. Аксёнова, А. К. Обучение грамоте. Методические рекомендации. 1 класс: учеб. пособие для общеобразоват. организаций, реализующих адапт. основные общеобразоват. программы / А. К. Аксёнова, С. В. Комарова, М. И. Шишкова. – М.: Просвещение, 2016. – 134 с.
2. Алтухова, Т.А. Анализ состояния обучения чтению учащихся детей с О.Н.Р/ Т.А. Алтухова // Дефектология/ – 1994. – №5. – 63 с.
3. Алтухова, Т.А. Коррекция нарушения чтения у учащихся начальных классов с трудностями в обучении / Т.А. Алтухова. – Белгород: изд-во Белгор. гос. ун-та, 1998. – 236 с.
4. Ананьев, Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б.Г. Ананьев. – Известия АПН РСФСР, 1955. – вып. 70 – С. 104 – 151.
5. Ануфриев, А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей: психологические таблицы: психодиагностические методики: коррекционные упражнения / А. Ф. Афонина, С. Н. Костромина. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Ось-89, 2003 (Подольск: Фил. ЧПК). – 271 с.
6. Ахмадуллин, Р.Т. Скорочтение для детей. Как научить ребенка быстро читать и понимать прочитанное: книга-тренинг для младших школьников от 6 до 9 лет / Р.Т. Ахмадуллин – М.: Филипок и К, 2020. – 192 с.
7. Ахутина Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников: протоколы обследования / Под общей редакцией Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, 2008. – 128с.
8. Безруких, М. М., Иванов, В. В. Движения глаз в процессе чтения как показатель сформированности навыка. [Электронный ресурс] // Новые исследования. / 2008. – №16-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dvizheniya-glaz-v-protsesse-chteniya-kak-pokazatel-sformirovannosti-navyka> (дата обращения: 11.05.2020)

9. Безруких, М.М. Видеолекция «Психофизиологические основы обучения чтению и письму в начальной школе» [Видеозапись]: Педмарафон. – г. Москва, 2015. – URL : <https://www.youtube.com/watch?v=SKnS7GFM4mE>
10. Безруких, М.М. Психофизиология ребенка: Учебное пособие. / Безруких М.М., Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А. – М.: Издательство Московского психолого–социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008(б). – 496 С.
11. Безруких, М.М. Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь / М.М. Безруких. – М.: Эксмо, 2009. – 464 с.
12. Безруких, М.М. Формирование навыков чтения и письма в процессе обучения детей / М.М. Безруких. – СПб.: «Академия», 2004. – 157 с.
13. Беккер, Р. Нарушения речи как фактор, обуславливающий затруднения в обучении чтению и правописанию: V научная сессия по дефектологии./ Р. Беккер М., 1967. – 150 с.
14. Борель–Мезонни, С.Н., Беккер, Р.К. Дислексия и дисграфия / С.Н. Борель–Мезонни, Р.К. Беккер – М., 2003. – 280 с.
15. Бурина, Е. Д. Игровые приемы в логопедической работе с младшими школьниками, имеющими нарушения чтения и письма / Е.Д. Бурина // Дефектология: научно–методический журнал / ред. В.И. Лубовский, 1996. – №3 1996. – С. 42–46.
16. Величенкова, О.А., Русецкая, М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников / О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 391 с.
17. Виноградова, Н.Ф. Концепция начального образования: «Начальная школа XXI века» / Н.Ф. Виноградова. – М., 2017. – 64 с.
18. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1982–1984. Т. 5: Основы дефектологии / Под. ред. Т. А. Власовой. – 1983. – 369 с.

19. Гиппенрейтер, Ю.Б, Смирнов, С. Д. Уровни следящих движений глаз: зрительное внимание / Ю.Б Гиппенрейтер, С. Д. Смирнов // «Вопросы психологии», 1971. – № 3. – 68 с.
20. Гвоздев, А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка / А. Н. Гвоздев; Под ред. проф. С. И. Абакумова; Акад. пед. наук РСФСР. – Москва: изд-во и тип. Изд-ва Акад. пед. наук РСФСР, 1949 – 192 с.
21. Дормашев, Ю.Б. Психология внимания / Ю.Б. Дормашев, В.Я. Романов – М.: Тривола, 1995. – 347 с.
22. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров. – Санкт–Петербург: изд-во КАРО, 2006 (СПб. : Типография "Наука"). – 296 с.
23. Егоров, Т. Г. Вопросы психологии обучения чтению и письму: Труды Ин-та психологии / Под ред. Т. Г. Егорова, Е. В. Гурьянова. – Известия Академии педагогических наук РСФСР; Вып. 42. – М.: Известия Академии пед. наук РСФСР, 1952. – 220 с.
24. Ефименкова, Л. Н. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте: Пособие для логопеда / Л. Н. Ефименкова, Г. Г. Мисаренко. – М.: Просвещение, 1991. – 237 с.
25. Жаренкова, Г. И. Выявление недостатков речи у детей. // Сборник Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы: Акад. пед. наук РСФСР; Под. ред. Р. Е. Левиной. – Москва: Просвещение, 1965. – 167 с.
26. Кобзарева, Л.Г. «Ранняя диагностика нарушения чтения и его коррекция». Учебно–методическое пособие / Л.Г. Кобзарева, Т.И. Кузьмина. – Воронеж: «Учитель», 2000г. – 150 с.
27. Ковалева, Г. С. Новый взгляд на грамотность: по результатам международного исследования PISA–2000 / Г.С. Ковалева, Э.А. Красновский. – М.: Логос, 2004 – 201 с.
28. Коваленко, О.М. Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы / О.М. Коваленко – Москва, 2006. – 218 с.

29. Колповская, И.К., Спирина Л.Ф. Характеристика нарушений письма и чтения / И.К. Колповская, Л.Ф. Спирина // Основы теории и практики логопедии / Под ред. Левиной Р.Е. – М., 1968. – 366 с.
30. Кондратина, Т.И. Чтение 1 класс / Т.И. Кондратина. – М. «Школа XXI век» – 160 с.
31. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно–методическое пособие / А.Н. Корнев. – СПб., 1997. – 286 с.
32. Корнев, А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи / А.Н. Корнев. – Москва, 2007. – 417 с.
33. Корнев, А.Н. Видеолекция «Психогенная школьная дезадаптация у детей и её предупреждение». / А.Н. Корнев. – Москва, 2015 – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=CDgfJOKgXcU>
34. Коррекция нарушений письменной речи: учеб.–метод. пособие / С.– Петерб. акад. постдиплом. пед. Образования / под ред. Н. Н. Яковлевой. – СПб.: СПбАППО, 2004. – 171 с.
35. Костенкова, Ю.А. Совместная деятельность специалистов по формированию навыка чтения у младших школьников с трудностями в обучении / Ю.А. Костенкова // Логопедия: методические традиции и новаторство: учебно–метод. пособие для студентов отделения логопедии пед. высш. учеб. Заведений. / под ред. С. Н. Шаховской, Т. В. Волосовец. – М., 2003. 335 с.
36. Лалаева, Р. И Нарушение процесса овладения чтением у школьников / Р.И. Лалаева. – М., 1983. – 218 с.
37. Лалаева, Р.И., Бенедиктова, Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева,, Л.В. Бенедиктова. – Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. – 224 с.
38. Левина, Р.Е. Нарушение речи и письма у детей:избр. Труды / Р.Е. Левина – М., 2005. – 256 с.
39. Левина Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей / Р.Е. Левина. – М., 1940. – 201 с.

40. Левина, Р. Е. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушением чтения и письма / Р. Е. Левина. – М.: АПН РСФСР, 1953. – 154 с.
41. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
42. Логопедия в школе: Практический опыт. / Под редакцией В.С. Кукушина.– Ростов–на–Дону, 2010. – 361 с.
43. Лурия, А. Р., Цветкова, Л. С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе / А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова. – М., 1997. – 64 с.
44. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. – М., 1969 – 102 с.
45. Марковская, И.Ф. Клиническая и нейропсихологическая диагностика детей с ЗПР / И.Ф. Марковская. – М., 1993.
46. Мисаренко, Г.Г. Типологические трудности овладения письменной речью / Г.Т. Мисаренко // Логопед, 2005 – №3 – 67 с.
47. Мнухин, С.С. О врожденной алексии и аграфии / С.С. Мнухин // Советская невропатология, психиатрия и психогигиена. – М., 1934. – Т. III. – Вып. 2–3.
48. Оксфордский толковый словарь по психологии / под ред. А. Ребера, 2002. Электронный ресурс. – URL: <https://809.slovaronline.com/> (дата обращения: 15.09.2019)
49. Пинский, А. А. Аспекты модернизации российской школы: Научно–методические рекомендации к широкомасштабному эксперименту по обновлению содержания и структуры общего среднего образования / ред. А. А. Пинский. М.: ГУ–ВШЭ, 2001 – 302 с.
50. Пространственное зрение: монография / В. М. Бондарко, М. В. Данилова, Н. Н. Красильников и др; Ин–т физиологии им. И. П. Павлова РАН. – СПб.: Наука, 1999. – 218 с.
51. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.В.Дубровина, А. Д. Андреева,

- Е.Е.Данилова, Т. В. Вохмянина; Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. –160 с.
52. Русецкая, М.Н. Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: Монография / М.Н. Русецкая – СПб.:КАРО, 2007.–192с.
53. Садовникова, И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления / И.Н. Садовникова – Москва, 2011. – 279 с.
54. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова – М.: Владос, 1997. – 233 с.
55. Спирова, Л.Ф. Учителю о детях с нарушениями речи / Л.Ф. Спирова, А.В. Ястребова. – М.: «Просвещение», 1976. – 112 с.
56. Толстой, Л.Н. О методах обучения грамоте / Л.Н. Толстой // Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1989. – С. 74–89
57. Филичева, Т.Б. Основы логопедии / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М., 1989. – с. 67
58. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 т. / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – Т. II – 656 с
59. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова – М.: «Юрист», 1997. – 256 с.
60. Цукерман, Г. А., Ковалева, Г. С., Кузнецова, М. И. Победа в PIRLS и поражение в PISA: судьба читательской грамотности 10–15–летних школьников / Г.А. Цукерман, Г.С. Ковалева, М.И. Кузнецова // Вопросы образования, 2011. – № 2. –75 с .
61. Цукерман, Г.А. Читательская грамотность российских учащихся / Г.А. Цукерман. Электронный ресурс. – URL: http://www.centeroko.ru/pisa09/pisa09_pub.htm
62. Эльконин, Д. Б. Как научить детей читать / Д. Б. Эльконин // Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические

- труды / Д. Б. Эльконин; Под редакцией Д. И. Фельдштейна. – Издание 2–е, стереотипное. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 402 с.
63. Ястребова, А.В., Бессонова, Т.П. Выявление недостатков устной и письменной речи у учащихся начальных классов / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова // Основы логопедической работы с детьми. – Москва, 2003. – 314 с.
64. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей–логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма классов / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова. – М.: АРКТИ, 2007. – 360 с.
65. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Содержание и приемы коррекции недостатков устной и письменной речи у учащихся начальных классов / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова// Основы логопедической работы с детьми. – Москва, 2003. – 314 с.
66. Hallgren, B. Specific dyslexia («Congenital Word–blindness»): A clinical and genetic study. From the Psychiatric clinic of Rarolinska institutet, Stockholm / By Bertil Hallgren . – Stockholm, 1950. – XIII, 287 с.
67. Gershwind, N., Galaburda, A.M., Cerebral Lateralisation: Biological Mechanisms, Associations and Pathology / N. Gershwind, A.M. Galaburda. – Cambridge, MA, MIT, 1987. – 277 с.
68. Huey, E. B. The psychology and pedagogy of reading / E. B. Huey. – New York: Macmillan, 1908 – 143 с.
69. Mullis, I. V.S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., Trong, K. L., Sainsbury, M. (2009) PIRLS 2011 / I. V.S. Mullis, M. O. Martin, A. M. Kennedy, K. L. Trong, M. Sainsbury. – Assessment Framework. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2011. – 167 с.
70. Rayner, K. Visual selection in reading, picture perception, and visual search: A tutorial review / K. Rayner // Attention and performance (Vol. 10). / In H. Bouma & D. Bouwhuis (Eds.). – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1984. – 110 с.