

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 психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

РОМАНОВА ЮЛИЯ АНДРЕЕВНА

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ


**РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ТРУДНОСТИ ПРИ
ОВЛАДЕНИИ НАВЫКОМ ЧТЕНИЯ**

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Прикладная психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ


Заведующий кафедрой

канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

19.11.24 


Руководитель магистерской программы

канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

19.11.24 


Научный руководитель

канд. психол. наук, доцент Миллер О.М.

19.11.24 

Обучающийся

Романова Ю.А.

19.11.24 

Дата защиты

20.12.24

Оценка

Красноярск 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ ОВЛАДЕНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ.....	9
1.1. Теоретические подходы к изучению проблемы познавательных процессов в зарубежной и отечественной психологии.....	9
1.2. Возрастные особенности познавательных процессов, участвующих в формировании навыка чтения в младшем школьном возрасте.....	16
1.3. Трудности овладения навыком чтения детей младшего школьного возраста.....	27
1.4. Подходы к развитию познавательных процессов детей младшего школьного возраста.....	40
Выводы по главе 1.....	47
ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА . ИСПЫТЫВАЮЩИХ ТРУДНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ НАВЫКОМ ЧТЕНИЯ ..	49
2.1. Результаты эмпирического исследования на предпроектном этапе исследования.....	49
2.2. Содержание проекта по развитию познавательных процессов детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности при овладении навыком чтения.....	62
2.3. Оценка результативности проекта развития познавательных процессов детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности при овладении навыком чтения.....	76
Вывод по главе 2.....	86
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	89
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	92

ВВЕДЕНИЕ

Проблема улучшения качества образования подрастающего поколения остается одной из самых актуальных проблем в психолого-педагогической науке. Система образования направлена на развитие школьника, его познавательных способностей, на создание условий, обеспечивающих полноценное познавательное развитие.

Развитие познавательных процессов определяет легкость и быстроту усвоения новых знаний и умений, возможности их использования для решения разнообразных задач, что имеет большое значение для обучения в школе. Особенно интересен для изучения в рамках развития познавательных процессов младший школьный возраст. Главной особенностью развития детей младшего школьного возраста является переход психических познавательных процессов ребенка на более высокий уровень.

Изучением проблемы развития познавательных процессов занимались отечественные и зарубежные ученые, такие как А.В. Брушлинский, Ю.А. Додонова, С.Л. Рубинштейн, В.В. Селиванов, Т.Н. Тихомирова, М.А. Холодная и др. Описана феноменология познания в рамках системного подхода (Б.Ф. Ломов, В.А. Барабанщиков), активно развивается методология структурно-функционального анализа деятельности человека и микроструктурного анализа познавательных процессов (П.К. Анохин, В.П. Зинченко), все более расширяется круг исследуемых объектов на основе когнитивно-информационного подхода (В.П. Зинченко, У.Г. Найссер). Накоплен эмпирический материал в рамках деятельностного подхода к изучению познавательных процессов (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин), рассмотрены особенности психики в условиях воздействия информационных процессов в рамках деятельностно-ориентированной теории (А.Г. Асмолов, Л.М. Веккер).

В настоящее время возрастает количество детей, имеющих те или иные нарушения, в том числе и нарушения чтения. Рост числа детей с трудностями

овладения навыком чтения в начальной школе, обуславливает актуальность проблемы организации коррекционно-развивающей работы с данной категорией детей в образовательной школе.

Требования, предъявляемые ФГОС начального общего образования как к метапредметным, так и к предметным результатам освоения обучающимися программ начального общего образования должны отражать овладение ими навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров; понимание роли чтения, использование разных видов чтения (ознакомительное, изучающее, выборочное, поисковое); умение осознанно воспринимать и оценивать содержание и специфику различных текстов; достижение необходимого для продолжения образования уровня читательской компетентности, общего речевого развития, то есть овладение техникой чтения вслух и про себя.

В настоящее время дети с нарушениями чтения являются наиболее распространенной частью неуспевающих детей в начальной школе. По результатам отечественных исследователей, до 30% младших школьников испытывают выраженные трудности в овладении навыком чтения, более 60% обучающихся, оканчивающих школу, имеют неполноценный навык чтения. Значимость успешного овладения чтением очевидна. Чтение, являясь целью обучения, в дальнейшем становится орудием, средством и основным способом и условием овладения знаниями, умениями и навыками, необходимыми обучающимся для успешного обучения и развития.

Изучением проблемы формирования навыка чтения занимаются как отечественные, так и зарубежные психологи, и педагоги. Процесс чтения является предметом исследования таких авторов, как Н.И. Жинкин, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Т.М. Дридзе, Л.П. Добраев и др., С.А. Аничкин, В.Г. Горецкий, О.В. Джежелей, Л.Ф. Климанова, З.И. Романовская, Н.Н. Светловская раскрывали особенности развития навыка чтения и его формирования у обучающихся начальной школы.

Чтение – сложнейший навык, формирование которого начинается задолго до обучения в школе (дети овладевают графическими движениями, учатся выполнять графические элементы, выделяют пространственное расположение различных графических элементов, узнают и дифференцируют печатные буквы, дифференцируют различные звуки на слух, знают соответствие звуков и букв и т. п.), что в свою очередь создает предпосылки для овладения навыками письма. Полноценное освоение навыков, необходимых для овладения чтением, предполагает определенный минимально необходимый уровень познавательных способностей: внимания, мышления, памяти, речи. Это прежде всего выражается в более произвольном характере протекания большинства психических процессов (восприятие, внимание, память, представления), а также в формировании у ребенка абстрактно-логических форм мышления [12].

Исследованием развития у младших школьников познавательных психических процессов, связанных с навыками чтения занимались А.Г. Асмолов, М.П. Воюшина, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, Л.А. Мосунова, Т.Д. Полозова.

При всей несомненной значимости разработок по теме исследования, проблемой является определение приоритетных методов и направлений коррекционно-развивающей работы с нормативно здоровыми детьми младшего школьного возраста, имеющими трудности в овладении навыком чтения.

Учитывая, что психическая деятельность ребенка осуществляется во взаимосвязи и взаимовлиянии всех познавательных процессов, представляется недостаточным рассмотрение какого-либо одного процесса. Именно комплексный анализ сформированности познавательных процессов даёт более полную картину психического развития обучающегося и помогает отобрать адекватные методы работы с ним в преодолении трудностей овладения навыком чтения.

Перспективным представляется решение данной проблемы через комплексное формирование познавательных процессов, ответственных за успешность овладения навыком чтения младших школьников.

Цель работы – разработать и реализовать проект развития познавательных процессов детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности при владении навыком чтения.

Объект работы – познавательные процессы.

Предмет работы – методы развития познавательных процессов детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности при владении навыком чтения.

Проектная идея состоит в том, что развитие познавательных процессов детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности при владении навыком чтения, будет более результативным реализацией психолого-педагогической коррекционно-развивающей программы, включающей педагогические и психологические методы.

Задачи работы:

1. Провести теоретический анализ научной литературы по проблеме развития познавательных процессов детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности при владении навыком чтения.

2. Выявить уровень развития познавательных процессов детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности при владении навыком чтения.

3. Разработать коррекционно-развивающую программу развития познавательных способностей детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности при владении навыком чтения.

4. Оценить эффективность реализации проекта развития познавательных способностей детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности при владении навыком чтения.

Теоретико-методологическая основа представлена следующими положениями:

- субъектно-деятельностный подход (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков и др.);
- психолого-педагогические теории развития психики (П.П. Блонский, Дж. Брунер, Л.А. Венгер, В. Вундт, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Б.Ф. Зейгарник, В.П. Зинченко, Ж. Пиаже, А.Н. Леонтьев, Т.И. Чиркова и др.);
- учения о системной организации высших психических функций (П.К. Анохин, Л.С. Выготский, В.В. Лебединский, А.Р. Лурия);
- концепция культурно-исторического развития (Л.С. Выготский);
- теоретические основы выявления и коррекции нарушения чтения у детей (Г.В. Бабина, Т.Г. Егоров, О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, М.Н. Русецкая, В. Чиркина, S. Orton, S. Witelson, Z. Matejcek и др.)

Методы исследования:

- теоретические – анализ и обобщение психолого-педагогических исследований;
- эмпирические: тестирование;
- методы математической обработки данных: качественно-количественный анализ данных.

Методики исследования:

- методика изучения вида визуального поиска и стратегии опознания зрительных стимулов у младших школьников О.М. Машковой;
- методика исследования механизмов чтения, необходимые для овладения навыком чтения М.А. Иваниловой;
- методика «Корректирующая проба», буквенный вариант Я.А. Анфимова;
- стандартизированная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ);
- тест оперативных единиц чтения А.Н. Корнева, О.А. Ишимовой (ТОПЕЧ).

Проект был реализован на базе школы-студии интеллектуального развития «ЭВИлика» п. Емельяново. В проекте приняли участие 25 обучающихся 2-4 классов, посещающие занятия в студии.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

– внесен вклад в теорию познавательных психических процессов, его результаты расширяют научные представления о развитии познавательных процессов младшего школьного возраста;

– уточнены представления о связи познавательных психических процессов и трудностей овладения навыка чтения;

– обобщены представления о формировании основополагающих познавательных процессов, ответственных за успешность овладения навыком чтения.

Практическая значимость исследования:

Разработаны и внедрены в практику работы с детьми, имеющих трудности овладения навыка чтения коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие познавательных процессов, ответственных за успешность овладения навыком чтения.

Материалы и результаты исследования могут быть использованы психологами начальной школы, работающими с детьми с имеющими трудности овладения навыка чтения, при подготовке программ психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с трудностями в обучении, при чтении соответствующих курсов на кафедрах повышения квалификации работников образования.

Структура работы: магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, списка использованной литературы, приложения. Содержит таблицы и гистограммы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ ОВЛАДЕНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ

1.1. Теоретические подходы к изучению проблемы познавательных процессов в зарубежной и отечественной психологии

Познавательные психические процессы являются каналами нашего общения с миром. Поступающая информация о конкретных явлениях и предметах претерпевает изменения и превращается в образ. Все знания человека об окружающем мире являются результатом интеграции отдельных знаний, получаемых с помощью познавательных психических процессов. Каждый из этих процессов имеет собственные характеристики и собственную организацию. Но вместе с тем, протекая одновременно и слаженно, эти процессы незаметно для человека взаимодействуют друг с другом и в результате создают для него единую, целостную, непрерывную картину объективного мира.

В зарубежной психологии проблема функционального развития изучалась в рамках функциональной психологии (Р. Вудвортс, вюрцбургская школа, У. Джеймс, Д. Дьюи, Т. Рибо и др.). Это направление исследовало процессы сознания с точки зрения их функции в приспособлении организма к окружающей среде, т.е. в связи с задачей эффективной адаптации к конкретной социальной ситуации развития.

По мнению У. Джеймса, психическое развитие – это «постоянная смена качествностей». Индивидуальный опыт, оказавшийся эффективным в процессе адаптации, не является прямым приспособлением к объективной ситуации развития, а возникает из набора случайных физиологически детерминированных особенностей. В связи с этим У. Джеймс утверждает, что психическое развитие связано с субъективными физиологическими и биологическими особенностями индивида, с его субъективными

переживаниями и индивидуальным опытом. Таким образом, он рассматривал развитие с позиции системно-уровневого анализа [51].

Рассматривал развитие психики как развитие целостного организма в процессе его адаптации к среде Д. Дьюи, который понимал развитие как организацию первоначально данных действий и представлений. Интеллектуальная организация, в его представлении, предполагает учет нескольких факторов: природного любопытства, предмета деятельности, условий деятельности и «метода» создания условий индивидуальной ситуации развития [52].

Изучал закономерности развития психических процессов патопсихологическим методом Т. Рибо. Он считал, что развитие – это и прогрессивные, и регрессивные изменения психики [68].

Рассматривает психическое развитие как результат активного приспособления детской психики к окружающей реальности Ж. Пиаже. По его мнению, данный процесс сугубо индивидуален и зависит физиологического созревания и генетических задатков [43].

В отечественной психологии проблема психического развития разрабатывалась многими исследователями (М.Я. Басов, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, П.Н. Ланге, А.Ф. Лазурский и др.)

Как утверждал Н.Н. Ланге, субъективное переживание психической жизни индивидуумом характеризует его объективное развитие в реальных условиях. Таким образом, функциональное развитие психических процессов обуславливает психическое развитие в целом.

В отечественной психологии П.Я. Гальперин осуществил систематическое изучение функционального развития психики. Его теория планомерного формирования умственных действий позволяет выделить действие как предмет психологического анализа [11].

Концепция П.Я. Гальперина предусматривает условия формирования психических процессов: мотивацию действия, его правильное выполнение, воспитание свойств желаемых действий и перенесение внешних действий во

внутренний план [11]. Таким образом, согласно данной теории, поэтапное формирование умственных действий – это функциональное развитие психики, а, следовательно, – это одно из направлений данного процесса (равномерное или дисгармоничное развитие).

Онтогенетическое развитие психики А.В. Запорожец рассматривает с позиций усвоения общественно-исторического опыта ребенком, его активности и индивидуальности. По мнению исследователя, врожденные свойства организма и его созревание являются необходимым условием для формирования психики, но не определяют ни их содержания, ни их структуры. Функциональное развитие психики определяется условиями жизни ребенка, его активностью. Но вместе с тем, автор утверждает, что психическое развитие происходит только тогда, когда возникает «противоречие между возросшими физиологическими и психическими возможностями ребенка и сложившимися ранее видами взаимоотношений с окружающими людьми и формами деятельности» [23, с. 232]. Автор видит различие между функциональным и возрастным развитием в том, что общие возрастные черты психики приобретают различное содержание и структурные особенности под влиянием окружающей среды [23].

Попыталась проанализировать основные подходы к пониманию психического развития ребенка Л.Ф. Обухова. Она видит специфику развития детей в качественных изменениях психических явлений: дифференциации, появлении нового в самом развитии, перестройки связей между сторонами объекта. Вслед за классиками отечественной психологии Л.Ф. Обухова считает, что развитие ребенка соотносится с непреформированным типом развития, т.е. «не предопределенным заранее» [42].

Процесс развития психики ребенка детерминируется той формой практической и теоретической деятельности, которая существует на данном уровне развития общества. С этой точки зрения функциональное развитие не осуществляется по образцу, как онтогенетическое развитие. Оно в определенной степени подчинено социальным законам развития

общественных отношений, т.е. тем требованиям, которые предъявляет социальная среда к уровню психического развития ребенка. Таким образом, сам феномен развития познавательных процессов целесообразнее анализировать в совокупности с информацией о социально-педагогических и развивающих аспектах воспитывающей среды.

В большинстве научных исследований термином «процесс» описывают наборы операций или функций, анализирующих и преобразующих мысленный опыт человека. Под познавательными процессами в своей работе мы понимаем совокупность процессов, с помощью которых человек познает мир, самого себя и взаимодействует с окружающей реальностью. Процессы познания представляют собой постановку человеком вопросов об интересующих его сторонах действительности и поиск ответов на них, формулирование проблем, задач и их решение. В трудах В.В. Знакова подчеркивается, что познание представляет собой совокупность знаний, возникающих в результате ответов на вопросы и решения задач [24].

Изучение познавательных процессов является традиционным объектом психологической науки, этой проблематике посвящено большое количество теоретических и практических исследований. Среди ученых, изучавших данные процессы, были А. Бергсон, А. Бине, П.П. Блонский, Дж. Брунер, Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн и др.

С точки зрения А. Бергсона, в ходе приобретения знаний совершается последовательный комплекс познаний и ощущений, главную роль в которых осуществляет память, проявляющаяся в двух видах – логической и внезапной, хоть и согласованной с мозгом, но независимой от его участия. Память становится связующим звеном сознания, устанавливая целостность и самоидентичность индивидуума. Основываясь на данных естественных экспериментов, П.П. Блонский полагает, что память как биологический феномен вариативно обнаруживается на различных ступенях биологического процесса. Память выступает не только как способ общебиологической

адаптации, но и как инструмент для воспроизведения приобретенных знаний и непрерывного продвижения уровня культуры [7].

В своей культурно-исторической теории Л.С. Выготский рассматривает развитие способностей как результат социальных связей, определяя роль окружающей среды как источника когнитивного развития детей [10].

Теоретические основы исследования когнитивных процессов были представлены в отечественной психологии Л.С. Выготским в концепции культурно-исторического развития. В рамках данного подхода формирование когнитивных процессов человека рассматривается в онтогенезе как явление культурного происхождения. Когнитивные функции, к числу которых относятся мышление, память, внимание, речь, заданы как общественные образцы, а не даны человеку от рождения. Источником развития когнитивных процессов ребенка выступает главным образом социальная среда [10].

Интеллектуальное развитие считается значительной психофизиологической особенностью развития познавательных процессов ребенка, обуславливающей его успешность в обучении.

Согласно личностному подходу, в русле которого выполнены исследования А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца и др., когнитивные процессы заданы прямыми, непосредственными и разнообразными социальными мотивами деятельности и поведения. Данный подход предполагает, что эволюция поведения и интересов ребенка составляет основу для развития когнитивных процессов. Идея о развитии ребенка прежде всего за счет его личностного развития отличается от современных педагогических идей, где приоритетом является развитие интеллекта [23, 29, 71].

Изучал такие познавательные функции, как психомоторика, внимание, память и мышление Б.Г. Ананьев, которые им рассматривались как компоненты интеллектуальной системы. Исследователем был сделан вывод о том, что общая направленность интеллектуального развития в зависимости от возраста характеризуется единством процесса дифференциации (возрастанием

выраженности свойств отдельных познавательных функций) и процесса интегрированности (усилением межфункциональных связей между познавательными функциями разного уровня [2].

Следовательно, критерием развития познавательных процессов является характер внутри- и межфункциональных связей различных познавательных функций и, в частности, мера их интегрированности. Таким образом, чем старше ребенок, тем более интегрированными должны быть его познавательные процессы. Однако автор подчеркивает взаимосвязь развития высших психических функций и личностных структур. С одной стороны, потребности, интересы, установки и другие личностные качества определяют познавательную активность. С другой стороны, характерологические свойства личности и структура мотивов зависят от степени объективности ее отношений к действительности, опыта познания мира и общего развития интеллекта. Поэтому процесс развития высших психических функций характеризуется неравномерностью и индивидуальной траекторией изменений.

Все познавательные процессы можно подразделить на уровни: чувственный уровень восприятия информации (ощущения, внимание, восприятие), рационально-логический уровень (память, мышление, воображение) [51].

В отличие от структурно-уровневой теории Б.Г. Ананьева, в рамках теории функциональной организации познавательных процессов Б.М. Величковский придерживается представления о гетерархическом (полифоническом) принципе координации познавательных процессов. Он считает, что каждый «познавательный уровень формируется и работает по своим особым законам в условиях отсутствия каких-либо «верхних», либо «нижних» централизованных влияний». Следовательно, развитие познавательных процессов происходит одновременно на всех уровнях: от регуляции движений в предметной среде до представлений и стратегий

преобразования знаний. С этой точки зрения у младшего школьника представлены все уровни познавательного развития [2].

Ученики и последователи Л.С. Выготского (П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.А. Смирнов, и др.) показали, что существует высокая корреляция между высшими психическими функциями. При этом данная корреляция выше, чем их взаимосвязь с низшими процессами. Для нашего исследования этот факт важен, поскольку позволяет определить индивидуальные тактики сопровождения развития познавательных процессов у младших школьников [11, 23, 29, 31].

Рассмотрим несколько работ этой проблематики. В работе Д.Б. Богоявленской также указывается на взаимосвязь общих умственных способностей и отдельных личностных факторов. В частности, на уровень интеллектуальной активности и особенности мотивационной сферы. Авторы говорят о том, что в одних ситуациях менее высокие способности, стимулирующиеся ярко выраженной познавательной потребностью, могут обуславливать более высокий уровень интеллектуальной активности, а в других – нет, несмотря на ярко выраженные способности, поскольку мотивационная сфера оказывает тормозящее влияние [7].

Согласно концепции Дж. Брунера, интеллектуальное познание мира невозможно без прохождения через чувства и двигательную активность, мышление носит чувственный и двигательный характер. По мнению Дж. Брунера, речь (язык) является важным составляющим компонентом когнитивных процессов. Схожая точка зрения о невозможности развития когнитивных процессов без развития речи была представлена в исследованиях Л.С. Выготского и А.Р. Лурия [10, 31].

Согласно Ж. Пиаже, интеллект подвижен и подстраивается под внешнюю среду за счет таких механизмов, как ассимиляция и аккомодация. По мнению исследователя, данные процессы способствуют мыслительной работе непрерывно и последовательно складываться, а особое формирование познавательной активности в свою очередь содействует определению стадий

интеллекта [43].

Таким образом, развитие когнитивной сферы ребенка является важным условием формирования познавательных процессов личности. Интеллектуальное развитие считается значительной психофизиологической особенностью развития познавательных процессов ребенка, обуславливающей его успешность в обучении.

1.2. Возрастные особенности познавательных процессов, участвующих в формировании навыка чтения в младшем школьном возрасте

Младший школьный возраст считается периодом значительных изменений базовых механизмов организации высших психических функций, что связывают с перестройкой регуляторной системы мозга, восходящие влияния которой опосредуют избирательную системную организацию когнитивных процессов [63].

К 7-8-летнему возрасту отмечаются существенные структурные преобразования в коре головного мозга, связанные с формированием когнитивных функций мозга, необходимых для обеспечения и готовности к приему и переработке информации при чтении. Именно в этом возрасте интеллектуальное развитие ребенка переходит на качественно новый уровень: от интуитивного наглядного мышления к логическим операциям [68].

К высшим психическим функциям относятся память, мышление, восприятие, речь. Они социальны по своему происхождению, опосредованы по строению и произвольны по характеру регуляции. Невербальные психические процессы являются базой для развития речи, в тоже время речь развивает, совершенствует и перестраивает психические функции [60].

Речевое восприятие представляет собой сложную сенсорную систему мозга, с помощью которой принимается и обрабатывается речевая информация. Ведущими в этой системе являются зрительное восприятие (зрение), слуховое восприятие (слух) и кинестетическое (пространственное и

двигательное) восприятие. Восприятие младших школьников при чтении текста полностью зависит от их эмоционального состояния [60].

Чтение начинается с зрительного восприятия, различения и узнавания букв. На этой основе происходит соотнесение букв с соответствующими звуками и осуществляется воспроизведение звукопроизносительного образа слова, его прочитывание. И наконец, вследствие соотнесения звуковой формы слова с его значением осуществляется понимание читаемого [60].

На дефицит визуального восприятия, при сохраненных физиологических показателях зрения, у детей с нарушением чтения (дислексией) в своих исследованиях Т.В. Ахутина, В.И. Баушева, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Д.А. Фарбер и многие другие ученые [3, 26, 28].

Современные данные нейрофизиологии подтверждают представление о восприятии как активной и самой важной психической деятельности, системная организация которой претерпевает существенные изменения в процессе развития ребенка. Восприятие, по М.М. Безруких – самый важный когнитивный процесс, обеспечивающий становление у младших школьников чтения на иностранном языке [6].

По мнению некоторых ученых (З.А. Меликян, Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева), зрительное восприятие может рассматриваться как процесс становления целого из элементов или как соединение элементов в единое целое, когда отдельные части целого приобретают своё значение и входят в состав целого. Однако целостное восприятие не является только результатом объединения [3, 34, 47].

Описывая подходы к распознаванию зрительных паттернов (сложное комбинирование сенсорных стимулов), Р.Л. Солсо констатирует, что целостное восприятие – это «элементы, близко расположенные во времени или пространстве», «одинаковые элементы, входящие в одну структуру» и «элементы, образующие непрерывное плавное направление, имеют тенденцию восприниматься вместе», то есть целостно [43, с. 78].

По данным Т.Г. Егорова, на технические характеристики чтения оказывает влияние и «длительность слова», которая имеет решающее значение в восприятии читаемого текста [18]. По мнению Н.В. Чаркиной, при восприятии слов страдает различение и узнавание их зрительных компонентов, поэтому на начальных этапах овладения техникой чтения часто возникает смешение слов с одинаковыми начальными элементами [69]. Возникающие, в связи с этим ошибки опознания читаемых слов свидетельствуют о том, что процесс восприятия не автоматизирован, так как не автоматизирована связь между звуком и буквой, не скоординированы процессы антиципации (предвосхищения) и зрительного восприятия, не сформированы навыки целостного восприятия читаемого. В различных источниках встречаются синонимичные названия, характеризующие целостное восприятие – глобальное, холистическое или синтетическое. В процессе чтения холистическая стратегия визуального восприятия способствует целостному опознанию прочитанных слов, что может способствовать увеличению скорости чтения, чтению целыми словами (фразами), улучшая технику чтения [18].

Зрительное восприятие младших школьников, по М.М. Безруких, с точки зрения мозговой организации имеет высокую степень развития, однако перцептивная деятельность характеризуется рядом особенностей [5].

В частности, в исследовании Д.А. Фарбер показано, что опознание геометрических фигур близко к сформированному, в то же время при предъявлении стимулов, адресуемых как в левое, так и в правое полушарие, опознание зависит от размера изображения, что свидетельствует о низкой степени развития в этом возрасте полушарной дихотомии механизмов зрительного опознания [63].

Зрительному восприятию отводится важная роль в воспринимаемой младшим школьникам информации в общем информационном потоке, оно выступает сложным системным психическим и физиологическим процессом, который включает разнообразные операции: восприятие, кодирование и

анализ свойств объекта, его опознание, оценивание его значимости, принятие решения в соответствии с мотивом и целью перцептивной деятельности.

Несформированность зрительного восприятия к началу школьного обучения, даже в условиях нормального зрения, негативно влияет на развитие мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение), а также вызывает негативное влияние на мотивацию учебной деятельности значительные, затруднения в овладении детьми школьными навыками, в том числе и письмом и чтением (А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, Л.А. Венгер) [25, 31].

Чтение, как один из видов письменной речи, является более поздним и более сложным образованием на базе устной речи и представляет собой более высокий этап речевого развития. Сложные условно-рефлекторные связи письменной речи присоединяются к уже сформировавшимся связям второй сигнальной системы (устной речи) и развивают её. Традиционно навык чтения рассматривается как вторичный по отношению к устной речи. Ребенок начинает усваивать графическую символику, владея звуковым кодом языка.

О существовании тесных взаимосвязей между показателями навыка чтения и речевого развития свидетельствуют выявленные Л.В. Соколовой корреляционные связи с речевым анализом – синтезом, речевыми аналогиями и антонимами, продолжением речевого ряда и его обобщения, произвольным владением речью, понятийным речевым мышлением, образно-логическим мышлением и общим уровнем речевого развития [60]. Это соответствует данным М.М. Безруких о сниженном уровне речевого развития у детей с трудностями чтения. Обращает на себя внимание и тот факт, что не только качественные, но и количественные характеристики процесса чтения зависят от целого комплекса языковых способностей [6].

Выявленные взаимосвязи показателей навыка чтения и уровня развития компонентов устной речи позволяют предполагать, что при недостаточной сформированности отдельных компонентов вербальной функции у школьников могут возникать затруднения в освоении навыка чтения.

Сложные условно-рефлекторные связи письменной речи надстраиваются над уже сформировавшимися связями устной речи и развивают ее. Письменная речь в отличие от устной «является не слухомоторным, а зрительно-слухомоторным образованием» (Б.Г. Ананьев), поэтому возрастает роль взаимодействия зрительного, слухового и двигательного анализаторов. Если техническая сторона процесса чтения основана на взаимодействии зрительного восприятия с фонетико-фонематическим восприятием, то смысловая – складывается не только из вербальных, но и невербальных компонентов [2].

Понимание смысла прочитанного зависит от фактических знаний читающего, его социального опыта и логических способностей, т.е. от неразрывно связанных между собой процессов мышления и речи. Чтение как любой мыслительный процесс требует активной целенаправленной работы, что является необходимым условием полноценного развития этого навыка.

Познавательная активность ребенка, поступившего в школу, очень высока. Проявляется следующим образом: что он задает много вопросов и интересуется всем: насколько высоко небо, как растения дышат и так далее.

По мнению Д.Б. Эльконина, к началу обучения в школе у ребенка начинается переход от наглядно-образного мышления к словесно-логическому, формируется научный склад мышления. Именно в младшем школьном возрасте мышление становится доминирующим процессом, активно развивается [71].

Поступление в школу дает сильный импульс развитию мышления. Исследования Д.Б. Эльконина и др. показали, что у младших школьников благодаря формированию анализа изменяется содержание мышления: школьники в отличие от дошкольников могут выделять в предметах и явлениях существенные связи и отношения. При формировании у младших школьников планирования, они начинают выделять существенные связи и отношения при оперировании не только реальными предметами, но и их образами [71].

Согласно Л.С. Выготскому, с началом школьного обучения мышление выдвигается в центр сознательной деятельности ребенка, так как в процессе обучения ребенок овладевает понятиями не только как «абстрактной всеобщностью», но и как «сгустком утверждающих суждений». В утверждениях Л.С. Выготского осознанность и произвольность входят в сознание через ворота научных понятий. Это позволяет ребенку выразить собственные суждения, переходить от понятия к понятию, рассуждать в собственном плане. Знания, полученные ребенком в школе, способствуют образованию понятий и развитию теоретического мышления, что требует от школьника анализа причин соответствующих явлений, понимания закономерностей, которые их связывают, а также осознавая тех способов мышления, которые приводят его к правильным выводам [10].

Следовательно, школьник сначала начинает осознавать систему предложенных ему рассуждений, а затем и свой собственный процесс мышления.

Таким образом, младший школьный возраст – возраст интенсивного интеллектуального развития. Интеллект опосредует развитие всех остальных функций, происходит интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность. Согласно Ж. Пиаже, интенсивно интеллект изменяется от 2 до 12 лет [43].

Память – следующая важная когнитивная функция для формирования процесса чтения. У детей развита образная или эмоциональная память, которая онтогенетически является первичной. Особая роль отводится слуховой памяти, которая функционирует при восприятии родной речи с самого рождения. Недоразвитие фонематического слуха и способности к звукоразличению является причиной нарушения навыков чтения. У ребенка появляются трудности расшифровки – быстрого разбиения слова на буквы и обратного процесса синтеза букв в слово. Другими словами, ребенок не может быстро распознать фонологическую структуру слова, само слово, поскольку слуховая речь предшествует появлению письменной [7].

Следовательно, слуховая память и фонематический слух являются предметом особого и целенаправленного формирования при овладении чтением. Большую роль в формировании чтения играет словесная память. Учитывая фонологическую составляющую словесной памяти, без которой невозможна переработка информации, значимость развития фонематического слуха младших школьников как условия становления чтения очевидна.

Хорошее запоминание и точное воспроизведение разнообразных звуков (речевых и неречевых), слов, предложений, рассказов осуществляется благодаря слухоречевой памяти. Ее значение в успешном овладении письменной речью очень велико.

Именно в младшем школьном возрасте память, как и прочие познавательные процессы, претерпевает выраженные изменения. Суть их заключается в том, что память ребенка постепенно обретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредствованной. Преобразования мнемических функций связывают со значительно повышенными требованиями к их эффективности, высокий уровень которой имеет важное значение когда выполняются новые мнемические задачи, кои появляются в учебном процессе. В соответствии с позицией А.Н. Леонтьева, с возрастом, опосредованное запоминание вытесняет непосредственное запоминание, тем самым происходит смена запоминаний. Механизмы этой смены заключены в механизмах научения более новыми приемами запоминания. Ученый определил, что при систематических тренировках, уровень развития опосредованного запоминания у младших школьников, серьезно повышает уровень непосредственного запоминания, хотя в это время, когда в этот возрастной период непосредственное запоминание еще преобладает [29].

В начале обучения у младших школьников доминирует произвольный вид памяти, при этом, отсутствует сознательно поставленная цель. В это время, запоминание материала зависит от некоторых особенностей: эмоциональная привлекательность, яркость, озвученность,

прерывистость действия, движение, контраст и т.д. Запоминание школьника происходит гораздо лучше, если предметы с которыми он встречается, имеют название, это говорит о том, что роль слова важна.

В исследованиях В.П. Зинченко произвёл анализ произвольного запоминания, и пришёл к выводу, что продуктивность произвольного запоминания можно увеличить, если задание, которое предлагается ученику, подразумевает как пассивное восприятие, так и активное направление в материале, выполнение мыслительных операций. Помимо произвольного запоминания в психической функции ребенка возникает значительное новообразование – ребёнок начинает обладать, собственно, мнемической деятельностью, у него появляется произвольная память [25].

Дети младшего школьного возраста имеют хорошо развитую механическую память. В начальной школе у большей части младших школьников, происходит механическое заучивание учебного текста, это приводит к серьезным затруднениям в средней школе, потому что учебный материал становится сложнее и гораздо больше по объему. Эти школьники склоняются к дословному воссозданию всего того, что запомнили. Развивая смысловую память, в этот возрастной период, появляется вероятность овладеть значительным числом рациональных приёмов запоминания. Если ребенок понимает учебный материал, вместе с тем и запоминает. Следует заметить, младший школьник запоминает и воссоздаёт материал, который плохо понимает. Из этого следует, что взрослые обязаны производить контроль, не только результата (точность ответа, правильность пересказа), но каким способом ребёнок запомнил материал [25].

Для более продуктивного обучения необходимо принимать во внимание особенности памяти детей. Младшие школьники легко и прочно запоминают незначительный по объему языковой материал и отлично его воспроизводят. В начальных классах запоминание имеет механический характер, который связан с многократным повторением и силой впечатления акта восприятия [33].

Зачастую низкие результаты запоминания зависят не от сниженного уровня памяти, а от недостаточного внимания. Каждому школьнику свойственны устойчивые индивидуальные особенностями. Индивидуальные различия относятся и к познавательной сфере, например, по преобладающей модальности памяти. Пренебрежение индивидуальными особенностями школьников при обучении приводит к появлению у них разного рода проблем, затрудняет способ достижения поставленных целей [17].

При помощи механических повторений информации дети часто могут её запоминать. При активной умственной работе дети запоминают материал лучше. Приемы запоминания и припоминания ребенок обычно не изобретает сам. Их в той или иной форме подсказывают ему взрослые.

Изменения в мнестической функции несут не только модально-специфический (запоминание стимулов, которые относятся к одной сенсорной модальности), но и модально-неспецифический характер (запоминание стимулов, которые различны по модальности). Все типы функциональной недостаточности свойств памяти нуждаются в особых воздействиях, которые характеризуют эту недостаточность. При проявлениях отклонений от нормы неизменно проявляются как нарушенные, так и удержанные показатели памяти. А именно эти показатели и создают резервную базу, которая используется при создании развивающих мероприятий.

Суть данного вида памяти заключается в том, что на ее основе ребенок может довольно быстро и точно запомнить смысл читаемого текста. Этот смысл он может передать своими словами, причём достаточно точно

При формировании навыка чтения Т.Г. Егоров отмечает, что, узнав один слог, ребенок должен удержать его в оперативной памяти, пока читает следующий. Если слово трех или четырехсложное, задача становится уже непростой. Чем медленнее происходит узнавание слога, тем сильнее тормозятся следы. Более того, каждый следующий слог создает помеху, эффект воспроизведения после интерференции. На повторы, которые часто встречаются у начинающих чтецов, указывает Т.Г. Егоров. Эти повторы

имеют целью запомнить, уберечь от предстоящего интерферирующего влияния, постепенно «нанизать» слог за слогом, чтобы получить слово (а затем и предложение). Дети используют повтор как мнемонический прием, поскольку дальнейшее чтение по слогам их очень отвлекает, еще слишком трудно для них. Чтобы понять прочитанное, надо запомнить, что прочитал и читаешь сейчас [18].

Согласно исследованиям И.Т. Власенко, которые показали некоторое общее снижение в объеме слухоречевой памяти, необходимо сказать о том, что прослеживается также и взаимосвязь уровня слуховой памяти и уровня речевого развития [20].

Формирование чтения находится в прямой зависимости от уровня сформированности слухоречевой памяти, необходимой для запоминания значимых единиц языка.

Так как в процессе обучения в начальной школе перед обучающимися возникает необходимость запоминать большое количество разнообразного учебного материала, который предоставляется учителем в устной форме, важное значение приобретает уровень развития слухоречевой памяти.

Слуховая (слухоречевая) память – это вид образной памяти, связанный с деятельностью слухового анализатора и направленная на запоминание звуков: музыки, шумов, речи т. д. Данный вид памяти, указывает И.Ф. Ипполитов позволяет человеку воспринимать, быстро и точно запоминать смысл событий и логику рассуждений, удерживать её в памяти и при необходимости, достаточно точно, словесно воспроизводить полученную звуковую информацию [14].

Низкий уровень развития слухоречевой памяти у младших школьников приводит к многочисленным трудностям в обучении: ребенок плохо справляется с диктантами и пропускает в них слова; часто переспрашивает; не улавливает основную мысль предъявляемого материала; затрудняется в пересказе предъявляемой на слух информации; не полностью усваивает и

понимает инструкции, которые учитель предъявляет на слух. Все это приводит к тому, что ребенок не в полном объеме усваивает учебный материал [33].

Перестройки в регуляторной системе мозга тесно связаны с совершенствованием процесса внимания, являющегося важнейшим фактором для организации и реализации чтения как вида речевой деятельности. Наличие произвольного и произвольного видов внимания определяет мобилизационную готовность к деятельности чтения.

Формирующееся на протяжении младшего школьного возраста произвольное внимание обеспечивает эффективность решения различных когнитивных задач, связанных с процессом чтения. Как отмечает М.М. Безруких, к концу младшего школьного возраста функциональная организация мозга при различных видах деятельности достигает достаточно высокого уровня избирательности. Значительно улучшаются и показатели внимания: возрастает объем и устойчивость внимания, прогрессирует его распределение. Вместе с тем функциональные системы мозга, обеспечивающие различные компоненты внимания и организации психической деятельности, все еще остаются несформированными по сравнению со взрослыми [5].

Поэтому в этот возрастной период, что показано в исследовании Л.В. Соколовой, все еще встречается диссоциация между правильной вербализацией задания и неправильными действиями, что является признаком недостаточности лобных функций. Незрелость фронто-таламической регуляторной системы (ФТС) негативно сказывается на состоянии всех компонентов программирования, регуляции и контроля и приводит к трудностям в обучении чтению [60].

1.3. Трудности овладения навыком чтения детей младшего школьного возраста

Проблема трудностей в овладении чтением и нарушения чтения является одной из наиболее актуальных среди обучающихся начальной школы. Овладение всеми сторонами чтения, тем, что сейчас принято называть читательской грамотностью – важнейшая задача начальной школы. Являясь целью начального образования, чтение постепенно становится главным средством обучения ребенка.

Существуют несколько формулировок, дающих представление о том, что же является чтением. По мнению Д.Б. Эльконина, чтение – это «...воссоздание звуковой формы слова на основе его графического обозначения. Чтение есть действие, производимое со звуками языка» [71, с. 237].

Чтение – сложный психофизический процесс, который осуществляется благодаря деятельности анализаторов различных систем мозга: зрительного, речедвигательного, речеслухового. В основе его процесса, как пишет Б.Г. Ананьев, лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем» [2, с. 69]

Техническая сторона чтения – узнавание букв, соотнесение зрительного образа с его звуковой формой и слитное произнесение слога и слова. Смысловая сторона и основная цель чтения – это понимание прочитанного. Техническая и смысловая стороны чтения тесно взаимосвязаны [2].

Овладение навыками чтения становится одним из основных, базисных моментов образования, так как является частью процесса речевого развития. Одновременно чтение выступает одним из важнейших способов получения информации. Оставляя процесс овладения навыками чтения на первые годы школьной жизни, взрослые ставят ребенка в сложную ситуацию: поток информации, необходимый для усвоения, резко возрастает со вступлением в школьную жизнь. Кроме того, возникает необходимость приспособления детей к новым внешним условиям школы, к изменению режимных моментов,

адаптации в новом школьном коллективе. Если к этому добавятся трудности освоения навыков первоначального чтения, то увеличится опасность, что какой-либо из компонентов новой школьной жизни не будет освоен. Таким образом необходимость более раннего, чем в школьные годы, обучения детей чтению, продиктована потребностями общественного развития и формирования личности ребенка.

Рассматривает чтение как более сложный процесс Т.Г. Егоров, включающий в себя как техническую сторону, так и понимание прочитанного. Автор также выделяет три этапа: аналитический, синтетический и этап автоматизации [18].

В научной литературе как отечественной, так и зарубежной, изучению формирования навыка чтения уделялось всегда большое внимание. Данный вопрос поднимался, в работах Б.Г. Ананьева, Е.В. Гурьянова, Т.Г. Егорова, Д.Б. Эльконина и др., навык формирования чтения интересовал исследователей в области нейропсихологии, психофизиологии, в области педагогики и в области логопедии [2, 16, 18, 71].

С психолингвистической позиции, по определению В.П. Глухова, данный навык представляет собой, с одной стороны, процесс непосредственного чувственного познания, а с другой – опосредованное отражение действительности [13].

Конечная цель обучения чтению, отмечает разработчик программы «Техника быстрого чтения» О. Лысенко – это ребенок, читающий правильно, осмысленно, орфоэпично, бегло, выразительно, владеющий навыками пересказа и воспроизведения прочитанного [62].

В навыке чтения выделяются две стороны: техническая и смысловая. К технической относят способ чтения, его темп (скорость), динамику (увеличение) скорости и правильность. К смысловой – выразительность и понимание прочитанного. Каждый из компонентов, составляющих навык чтения, сначала формируется, отрабатывается как умение и посредством

упражнений постепенно поднимается на уровень навыка, т.е. осуществляется без напряжения, полу- или совсем автоматически.

Техническая сторона охватывает такие компоненты навыка чтения, как способ чтения, правильность, беглость, или темп. Каждый из них, образуя в целом «технику» чтения, имеет свои особенности, которые так или иначе влияют на весь процесс. Важнейшим компонентом техники, воздействующим на все другие ее составляющие, является способ чтения.

В методике Н.Н. Светловская выделяет пять основных способов чтения: побуквенное, отрывистое слоговое, плавное слоговое, плавное слоговое с целостным прочтением отдельных слов, чтение целыми словами и группами слов. Первые два относятся к непродуктивным и крайне нежелательны для обучения чтению [55].

Обучение чтению проходит несколько этапов, прежде чем образуется навык беглого, осмысленного чтения. Известным советским психологом Т.Г. Егоровым были выделены четыре ступени формирования навыка чтения [18].

Первая ступень. Овладение звуко-буквенными обозначениями. Этот период длится на протяжении всего добукварного и букварного периода. Абсолютно разной будет психологическая составляющая процесса чтения в эти периоды.

На этом этапе дети учатся анализировать речевой поток, предложения, делить слова на слоги и звуки. Выделенный из речи звук школьник должен соотнести с соответствующей буквой. После чего осуществляется соединение букв в слоги, слогов в слова. В свою очередь полученные слова соотносятся со словами устной речи.

Овладение процессом чтения начинается с усвоения звуковой стороны речи, умения различать и выделять звуки из слов. После чего дети начинают изучать буквы, которые могут восприниматься зрительно и отождествляются с определенными звуками. Такая последовательность изучения звуко-буквенной системы обусловлена тем, что во время чтения первоочередно

воспринимаются графические изображения, т.е. буквы, которые впоследствии сопоставляются с их звуковым значением. И буквы представляют собой определенные знаки, символы, обозначения речевого звука, а не наоборот звуки являются названием букв.

Исходя из вышеизложенного, следует вывод, что успешное усвоение букв возможно в следующих случаях:

- школьник умеет дифференцировать звуки речи, имеет четкий образ звука, который не смешивается с другими ни по слуху, ни артикулярно;
- школьник имеет понятие об обобщенном звуке речи, о фонеме. Звуки, произнесенные в потоке речи и изолированно не соотносимые [3, с. 132].

Начинающему чтецу буква не представляется как простая графическая единица. Буква воспринимается как сложный графический элемент, имеющий несколько частей, разнообразно расположенных в пространстве относительно друг друга. Психологи утверждают, что ребенку гораздо легче усвоить схожие разные элементы, чем различие сходных элементов. Это объяснимо с той точки зрения, что в основе установления различий находится процесс дифференцировочного торможения, он в свою очередь развивается у ребенка позже и является слабее, чем возбудительный.

Изучив букву, школьник начинает учиться читать слоги, а после и слова с этой буквой. Но не стоит забывать, что в ходе чтения единицей зрительного восприятия на этом этапе выступает буква. Ребенком сначала воспринимается первая буква слога, она сопоставляется со звуком, далее – вторая буква, и только после этого происходит объединение в единый слог. Это говорит о том, что зрительное восприятие осуществляется побуквенно, поэтому чтец воспринимает целый слог или слово не сразу [8].

На этом этапе темп чтения медленный и зависит от особенностей прочитываемых слов. Естественно, что простые слоги согласная + гласная (па, да, ма) читаются гораздо быстрее, чем слоги, в которых сочетаются две согласные (тра, сто).

Как отмечает М.Н. Русецкая, для того чтобы отличить изучаемую букву от всех других букв, необходимо осуществить прежде всего оптический анализ каждой буквы на составляющие ее элементы, т.к. отличие многих букв заключается лишь в различном пространственном расположении одних и тех же буквенных элементов. Для усвоения оптического образа буквы необходимо достаточное развитие пространственных представлений у ребенка, а также способности запоминать и воспроизводить в памяти зрительные образы. Узнавание буквы, как и всякий процесс узнавания, происходит при соотнесении непосредственно воспринятого зрительного образа с представлением о нем [53].

Усвоив букву, отмечает Л.Б. Баязова, ребенок читает слоги и слова с ней, но в процессе чтения слога единицей зрительного восприятия на этой ступени является буква. Ребенок воспринимает первую букву слога и соотносит ее со звуком, а затем – вторую букву. Далее происходит процесс слияния их в единый слог [4].

В этот момент, читающий, зрительно воспринимает сразу не целое слово или слог, а лишь отдельную букву, т. е. зрительное восприятие является побуквенным. Основной трудностью этой ступени является трудность слияния звуков в слоги, т.к. методика обучения чтению обоснованно предусматривает послоговое воспроизведение читаемого. По словам Т.Г. Егорова: «...основная трудность слияния звуков заключается в необходимости преодолевать типовое звучание отдельно взятых звуков при сочетании их в слоги, и осуществлять перевод типового звучания в звуки живой речи» [18, с. 169]. Для преодоления трудностей слияния звуков в слоги необходимо сформировать у детей умение различать и выделять звуки, и четкие представления о звуковом составе слога, слова устной речи. Темп чтения на этой ступени очень медленный и определяется характером читаемых слогов [18].

В процессе понимания читаемого, пишет Т.П. Рудыка, существует своя особенность: осознание слова осуществляется после того, как читаемое слово

произнесено вслух. Но прочитанное слово не всегда сразу осознается, т. е. соотносится со знакомым словом устной речи [52].

Вторая ступень по Е.Г. Егорову, – ступень слогового чтения. На данном этапе без затруднений происходит синтез звуков в слоги. В процессе чтения слог быстро соотносится с подходящим звуковым комплексом. Слог уже выступает как единица чтения [18].

Вторая ступень чтения – послоговое чтение. На этой ступени единицей чтения является слог. Узнавание букв и слияние звуков в слоги осуществляется без затруднений. Слоги в процессе чтения довольно быстро соотносятся с соответствующими звуковыми комплексами.

На этой ступени появляется смысловая догадка, особенно при чтении окончания. Характерным является стремление повторять только что прочитанное слово, особенно часто повторяются длинные и трудные слова, т.к. слово, прочитанное по слогам, является искусственно разделенным на части и не похожим на соответствующее слово устной речи. Именно поэтому оно не сразу узнается и осмысливается, а путем повторения ребенок пытается узнать прочитанное слово и соотнести его с известным ему словом устной речи. Так же повторение слов при чтении предложения объясняется часто и тем, что ребенок стремится восстановить потерянную смысловую связь. Процесс понимания текста еще отстает во времени от процесса зрительного восприятия читаемого.

Таким образом, на этой ступени чтения остаются трудности синтеза, объединения слогов в слово, особенно при чтении длинных и трудных по слоговой структуре слов и трудности в установлении грамматических связей между словами в предложении.

Третья ступень по Т.Г. Егорову – ступень становления целостных приемов восприятия. Эта ступень считается переходной от аналитических приемов чтения к синтетическим. Ребенок уже может целостно прочитать более простые и знакомые слова. Несмотря на это, малоизвестные и более

трудные по своей звуко-слоговой структуре слова по-прежнему читаются по слогам [18].

Как отмечает А.Н. Корнев, третья ступень чтения – становление синтетических приемов чтения [26].

На этой ступени чтения простые и знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и трудные по звуко-слоговой структуре читаются по слогам. Данная ступень является переходной от аналитических к синтетическим приемам чтения.

Смысловая догадка начинает играть значительную роль, но при этом ребенок еще не в состоянии четко проконтролировать догадку с помощью зрительного восприятия, поэтому зачастую наблюдается угадывающее чтение. Это ведет к большому количеству ошибок, т.к. наблюдается процесс расхождения прочитанного с напечатанным. Это приводит к частым регрессиям, возврату к ранее прочитанному для исправления, уточнения или контроля

Четвертая ступень чтения – синтетическое чтение, которая характеризуется синтетическими приемами чтения, главная задача которого является осмысливание читаемого. А.Н. Корнев отмечает, что на этой ступени осуществляется уже синтез фраз в единое целое, а смысловая догадка определяется смыслом и логикой всего рассказа. Редкими являются ошибки при чтении, так как догадка контролируется достаточно развитым целостным восприятием, и темп чтения на данной ступени достаточно быстрый [26].

Существует и иные точки зрения формирования навыка чтения, С.Т. Безруких выделяет в становлении навыка чтения три этапа: аналитический, синтетический и этап автоматизации [5].

На аналитическом этапе зрительно воспринимаемой единицей является буква или слог. На этом этапе понимание прочитанного существенно отстает от его произношения, так как требуется время, чтобы присоединить один слог к другому, воспроизвести слово и только после этого опознать его. Но уже на

данном этапе, при освоении послогового чтения, ребенок предпринимает попытки догадаться о слове, основываясь на первом слоге.

Четвертая ступень по Т.Г. Егорову – ступень синтетического чтения. Эту ступень можно охарактеризовать целостными приемами чтения, такими как слова и группы слов [18].

Техническая сторона чтения уже не затрудняет чтеца. Главная задача – осмысливание читаемого. Процессы осмысления содержания преобладают над процессами восприятия. На этой ступени чтец осуществляет не только синтез слов в предложении, как на предыдущем этапе, но и синтез фраз в едином контексте. Смысловая догадка определяется не только содержанием прочитанного предложения, но и логикой всего рассказа. Редкими являются ошибки при чтении, так как догадка контролируется достаточно развитым целостным восприятием. Темп чтения довольно быстрый [18].

Синтетический этап предполагает синтез всех компонентов чтения. По словам С.Т. Безруких «...переходит к данному периоду ученик тогда, «когда у него объединяются отдельные действия, например, когда ребенок уже не столь напряженно фиксирует свое внимание на определении того, какая эта буква» [5, с. 69]. Единицей чтения становится слово. Помимо этого, продолжает развиваться и процесс прогнозирования – основываясь на прочитанном слове, он становится более успешным, хотя возможность ошибок не исключается [5].

Читательская деятельность детей на этапе автоматизации направлена на осознание содержания читаемого и его формы. Ребенок стремится читать про себя.

По мнению А.Н. Корнева, навык чтения формируется на основе уровневого принципа. Он состоит из серии отдельных операций:

- опознание буквы и ее связи с фонемой;
- слияние нескольких букв в слог;
- слияние нескольких слогов в слово;
- интеграция нескольких прочитанных слов в законченную фразу или высказывание [26].

На начальном этапе обучения каждая из данных операций осуществляется под сознательным контролем и требует отдельного умственного усилия. В дальнейшем они автоматизируются, и под контролем сознания остается только осмысление фразы. На каждом этапе развития навыка существует операция из вышеперечисленных, которая настолько отработана, что протекает автоматизировано. Она и представляет тот уровень, на котором операции декодирования достигли окончательной зрелости, автоматизировались и не требуют больше сознательного контроля.

Исходя из работ Л.А. Ясюковой, можно выделить четыре уровня развития навыка чтения:

– первый, слабый, когда единицей восприятия текста становятся отдельные слова, и смысл текста собирается из отдельных слов;

– второй, средний, когда единицей восприятия текста становятся уже словосочетания, но тем не менее способности к восприятию текстов остаются ограниченными рамкой из двух-трех слов, а улавливать взаимосвязи между словосочетаниями достаточно трудно;

– на третьем уровне уже можно говорить о хорошем навыке чтения, когда единицей восприятия информации является полноценное предложение;

– на четвертом уровне, который соответствует высокому уровню развития, текст уже воспринимается целостно [73].

Несмотря на понимание важности целенаправленного формирования всех компонентов навыка чтения, нарушения чтения встречаются у существенной части обучающихся начальной школы.

Т. Г. Егоров связывает это с замедленным темпом приема и обработки зрительно воспринимаемой информации [18].

Овладение звукобуквенными обозначениями осуществляется в процессе добукварного и букварного периода. На этом этапе ребенок формирует представления о фонемах, деление слогов и слов на звуки и усваивает образ букв. Уже на этом этапе у ребенка заметны предпосылки формирования фонематической и оптической видов дислексий.

Дислексия – это частичное расстройство процесса овладения чтением, проявляющееся в многочисленных повторяющихся ошибках стойкого характера, обусловленное несформированностью психических функций, участвующих в процессе овладения чтением, при сохранном слухе, зрении, интеллекте и регулярном обучении [4].

С клиническо-психологической точки зрения дислексия является особой формой психического дизонтегенеза (нарушение индивидуального развития организма). Сторонники данного подхода (Т. В. Ахутина, М. М. Безруких, О. Б. Иншакова, Р. И. Лалаева, А. Н. Корнев) рассматривают дислексию с позиций нарушений операционального состава чтения как сложного сенсомоторного навыка, зависящего от несформированности высших психических функций, которыми обеспечивается данный процесс, где помимо нарушений устной речи, имеются нарушения внимания, зрительного восприятия, памяти [3, 5, 26, 28].

Одним из отечественных представителей клиничко-психологического подхода в изучении нарушений чтения является А.Н. Корнев, который под дислексией понимает «стойкую избирательную неспособность овладения навыком чтения, несмотря на достаточный для этого уровень интеллектуального и речевого развития, отсутствие нарушений слухового и зрительного анализаторов и оптимальные условия обучения». В основе этого расстройства, считает автор, «лежат нарушения специфических церебральных процессов, в целом составляющих основной функциональный базис навыка чтения», что приводит к неспособности овладеть навыком слогослияния, чтению целыми словами, которое часто сопровождается непониманием прочитанного текста [26, с. 42].

С психолого-педагогической точки зрения дислексия рассматривается как одна из форм трудностей, связанных с усвоением навыка чтения, и как частичное расстройство процесса чтения, которое приводит к возникновению дальнейших затруднений в овладении данным навыком, сопровождающееся многочисленными ошибками.

Научные изыскания Р.И. Лалаевой являются теоретической базой большинства методик, рассматривающих чтение и его нарушения во взаимосвязи с недоразвитием разнообразных речевых компонентов: звукопроизношения, фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, слоговой структуры слова, морфологических и лексико-грамматических обобщений [28].

В современной отечественной педагогике при диагностике чтения оцениваются как техническая (скорость, способ, правильность чтения), так и семантическая составляющие данного навыка (понимание общего и скрытого смысла прочитанного). Нарушение технической стороны проявляется в низкой скорости чтения, непродуктивном способе чтения, значительном количестве ошибок, допущенных во время чтения.

Исследователи, которые изучают различные проявления дислексии у детей, отмечает, что несформированность технической и смысловой стороны чтения встречаются как изолированно, так и в сочетанной форме. Сочетанная (смешанная) форма нарушения по своей структуре является наиболее сложным дефектом, механизмы возникновения, которой остаются недостаточно изученными

Определяет дислексию как частичное расстройство процесса чтения М.Е. Хватцев, сопровождающееся многочисленными ошибкам, затрудняющим процесс становления навыка чтения [62].

Следующие виды ошибок чтения описывает М.Н. Русецкая [53]:

- ошибки угадывающего чтения;
- ошибки в чтении окончаний слов;
- смешение гласных и согласных букв, обозначающих звуки, обладающих акустико-артикуляционным сходством;
- смешение оптически сходных букв, проявляющихся в смешении букв, имеющих сходный визуальный образ (о-ю, е-о, у-х, ч-н, т-г, п-н и др.);
- перестановки букв и слогов, которые проявляются в нарушении порядка следования единиц, составляющих слово;

– пропуск и добавления букв, обозначающих гласные и/или согласные звуки;

– неправильная постановка ударения;

– аграмматизмы;

– повторы букв, слогов и слов.

Три группы ошибок, которые сопровождают нарушение чтения выделяет О.М. Мошкова [39].

В первую группу входят те ошибки, которые можно считать постоянно сопровождающими чтение обучающихся в период их обучения в начальной школе. К ним относятся:

– вставки (букв, слогов, слов);

– смешение и замены согласных букв;

– антиципации;

– контаминации.

Ко второй группе относятся ошибки, количество которых с переходом из класса в класс постепенно уменьшается:

– замены слов по оптическому сходству;

– неправильные постановки ударения;

– пропуски (букв, слогов, слов);

– нарушения правил орфоэпического чтения;

– смешение и замены гласных букв;

– аграмматизмы;

– перестановки слов.

Некоторые из перечисленных видов ошибок, такие как перестановки слов, смешение и замены гласных букв, аграмматизмы, нарушения правил орфоэпического чтения могут расцениваться как «физиологические ошибки чтения», поскольку к четвертому классу их количество в популяции школьников.

Третью группу ошибок составляют ошибки, количество которых к 4-му классу увеличивается (либо плавно, либо скачкообразно):

- ошибки в окончании зависимых слов;
- замена слов на основе смыслового сходства;
- количество потерь строки при чтении;
- персеверации.

Нарушение скорости, способа и правильности чтения приводит к возникновению нарушения технической стороны чтения, при которой, как указывают некоторые авторы, нарушение может и не отразиться на передаче смысловой стороны прочитанного текста [39].

Нарушение семантической стороны чтения сопровождается отсутствием понимания значения изолированных слов, невозможностью обнаружить связь между словами в предложении и предложениями при пересказе, в неумении выделить главную (основную) мысль текста, в нарушении целостности и связности самостоятельного высказывания, которое проявляется в пропусках смысловых компонентов, в перечислении отдельных событий или привнесении фактов, не использованных автором, в тенденции к фрагментарности, приводящая к невозможности построения логически-композиционно завершенного текста пересказа [39].

Данный вид нарушения называют семантической дислексией, которая подробно описана в работах отечественных учёных Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, А.Н. Корнева. Среди причин возникновения трудностей понимания прочитанного авторами выделяются следующие [26, 28]:

- несформированность компонентов речевого и когнитивного развития ребёнка, сужение объёма речеслуховой памяти, неспособность установить причинно-следственные связи в тексте;
- нарушение специфических языковых и мыслительных операций (контекстуального, вероятностного и грамматического прогнозирования, понимания ключевых слов, морфемного анализа);
- неправильное узнавание звукового образа слова, которое влияет на правильное понимание значения (смысла) слова;
- недоразвитие развития словаря и грамматических обобщений;

– механический характер чтения, при котором понимание иногда полностью отсутствует.

Таким образом, нарушение чтения представляет собой трудности в овладении навыком, которые могут быть связаны как со специфическими расстройствами, так и неспецифическими их вариантами.

1.4. Подходы к развитию познавательных процессов детей младшего школьного возраста

Коррекционно-развивающая работа в современной психолого-педагогической литературе по проблемам школьной психологической службы рассматривается как одно из направлений деятельности практического психолога в образовании. При этом, коррекционно-развивающая работа психолога в школе понимается как устранение отклонений в психическом и личностном развитии обучающегося, работа по развитию способностей ребенка, формированию его личности. Многие исследователи считают, что коррекционная работа, проводимая школьным психологом, далеко выходит за рамки устранения отклонений, она должна носить целостный характер, ориентироваться на развитие личности и психического мира ребенка в целом.

В основу построения комплекса коррекционно-развивающей деятельности положены фундаментальные положения общей, возрастной и педагогической психологии:

1. Положение культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, исходя из которого ситуацию психокоррекции личности можно рассматривать в качестве опыта реальной жизнедеятельности [10].

2. Положение теории деятельности А.Н. Леонтьева, состоящее в том, что позитивно влиять на процесс развития – значит управлять ведущей деятельностью, в данном случае – воздействовать на деятельность по воспитанию детей и на ведущую деятельность ребенка [29].

3. Положение теоретической концепции личности С.Л. Рубинштейна о формах психологических контактов между людьми [51].

4. Разработанное Д.Б. Элькониным положение о том, что коррекционный потенциал игры заключается в практике новых социальных отношений, в которые включается человек в процессе специально организованных групповых занятий [71].

Непосредственно коррекционно-развивающая работа школьного психолога с детьми с трудностями в познавательном развитии проводится в форме различных занятий со всем классом, с группой обучающихся, индивидуально с отдельными детьми.

Виды коррекционно-развивающей работы выделяет Н.М. Пылаева:

1. Групповые занятия со всем классом, которые включают в себя комплексы методик, направленных на коррекцию часто встречающихся трудностей, таких, как программирование и контроль, пространственные и квазипространственные синтезы, мнестические и речевые процессы.

2. Занятия в микрогруппах (от двух до четырех человек), в которых может вестись работа по преодолению сходных видов недоразвития высших психических функций, например зрительного или слухового гнозиса и т.п. При этом желательно менять состав микрогрупп, с тем чтобы в составе одной ребенок мог получить помощь от более сильного ученика, а в другой – быть более сильным самому и уметь помочь слабому. Преимущество групповых занятий – в возможности использования фактора соревнования.

3. Индивидуальная форма занятий наиболее эффективна для работы над развитием самых «слабых» психических функций, так как позволяет наиболее полно обеспечить переход от развернутого действия к свернутому, от внешнего к внутреннему, от совместного к самостоятельному. Преимущество индивидуальных занятий – в возможности подбирать и дозировать режим нагрузок [47].

Отметим также, что при работе в микрогруппах (диадах) возможны три вида взаимодействия детей:

- они выполняют задания вместе, соревнуясь друг с другом;
- один ребенок выполняет задание, а другой его контролирует;
- соруководство одного ребенка другим вместе с педагогом.

Каждый из видов взаимодействия имеет свои преимущества, в зависимости от применяемого метода и индивидуальных особенностей детей.

В литературе описан ряд педагогических приемов и методов психолого-педагогической коррекционной работы с отстающими обучающимися с целью коррекции учебных умений: приемы формирования и доформирования отсутствующих способов, умений учиться (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина); обучение способам учебной и мыслительной деятельности с учетом индивидуальных различий (Н.А. Менчинская, И.С. Якиманская); методы коррекции познавательной деятельности, отношения к учебной работе обучающихся с ЗПР (З.И. Калмыкова, И.Ю. Кулагина).

Методы коррекционно-развивающей работы школьного психолога с проблемными обучающимися в познавательной сфере, составляет коррекционный комплекс, состоящий из различных методов психолого-педагогического воздействия, каждый из которых имеет свои специфические механизмы коррекции.

Рассматривая коррекционные методы в работе школьного психолога, отметим, что возможно выделение различных параметров, отличающих эти методы при организации коррекционно-развивающей работы в разных формах. Если подразделять методы по количеству участников, то можно выделить групповые и индивидуальные. Кроме того, можно выделить методы непосредственной и опосредованной коррекции в зависимости от предмета коррекционного воздействия. Наконец, коррекционные методы работы школьного психолога могут быть разделены в соответствии с теми формами организации коррекционно-развивающей работы, в рамках которой они применяются.

Остановившись отдельно на методах коррекционно-развивающей работы, отметим, что данным вопросом занимаются многие отечественные и зарубежные педагоги и психологи, исследующие проблемы школьных трудностей обучающихся.

Наряду с методами общепедагогического порядка в коррекционно-развивающей работе школьного психолога с обучающимися необходимо использование специальных психокоррекционных методов и приемов. К наиболее распространенным методам коррекции в работе школьного психолога относятся психотехнические игры и упражнения, направленные на целостное развитие ребенка и решение конкретных психологических проблем. Такие игры и упражнения не являются строго направленными на развитие какой-то одной функции, они могут использоваться для снятия утомления, для развития памяти или внимания и т.д.

Сегодня существует множество различных психокоррекционных упражнений, используемых в групповой работе с детьми, однако все они являются конкретным воплощением какого-либо метода из следующих направлений: игротерапии, арттерапии (изобразительная, сказкотерапия, музыкотерапия и т. д.), поведенческой терапии (различного вида тренинги, психогимнастика).

Важнейшая особенность коррекционно-развивающего обучения – упор на игровые формы занятий. Специфика дидактических игр на коррекционных занятиях состоит в том, что педагогу необходимо организовывать своеобразную деятельность детей, по форме являющуюся игровой, т.е. знакомой и привлекательной для ребенка, но по своей направленности, носящей учебный характер. Такая деятельность должна предполагать достижение целей, связанных с занятием ребенком позиции субъекта по присвоению нового (учебного по содержанию) игрового опыта. В играх-соревнованиях, применяемых в коррекционно-развивающих занятиях, ведущим мотивом деятельности ребенка становится победа в соревновании, желание проявить себя с наилучшей стороны. Внимание ребенка отвлекается

от отрабатываемых в игровой форме когнитивных и моторных навыков, переводит их на произвольный уровень, снимает напряжение и страх непонятного, что способствует увеличению общей активности ребенка, мобилизации его потенциальных возможностей (и родители, и педагоги обычно удивляются, как долго может играть ребенок, истощающийся уже после 10-15 мин обычных школьных занятий) и дает ощущение легкости усвоения, т.е. в конечном счете формирует, по Л.С. Выготскому, единство аффекта и интеллекта. Кроме того, внимание всех детей приковано к возможным ошибкам партнера (понижающим его шансы выиграть в игре), что формирует собственный контроль – важнейшее условие преодоления школьных трудностей.

Игра способствует осознанию себя как субъекта действия, формирует понимание свободы и запретов, дифференциацию своей воли и чужой. Сюжет игры перестраивает для ребенка внутреннее психологическое значение выполняемых (невыполняемых) действий. В игре возникает новая психологическая форма мотивов: неосознанные аффективно окрашенные непосредственные желания превращаются в игре в обобщенные, частично осознанные намерения [71].

Тренинг. Метод поведенческого тренинга направлен на обучение ребенка адекватным формам поведения в проблемных ситуациях, на повышение уровня «исполнительской компетентности» в отношении определенных ситуаций взаимодействия и общения с социальным окружением, предметным миром. Сторонники поведенческого тренинга как метода групповой работы с детьми исходят из предположения о том, что причиной значительной доли трудностей ребенка является отсутствие у него соответствующих навыков.

Психогимнастика. Психогимнастика относится к невербальным методам групповой психотерапии, в основе которой лежит использование двигательной экспрессии. Это курс специальных занятий (этюдов, упражнений, игр), направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка (его познавательной и эмоционально-личностной сферы).

В рамках нейропсихологического подхода существуют два основных направления нейропсихологической коррекции:

Первое направление – когнитивная нейропсихологическая коррекция, направлено на развитие и коррекцию познавательных функций и когнитивная нейропсихологическая коррекция, направлено на развитие и коррекцию познавательных функций и входящих в них компонентов. Данное направление представлено в работах Т.В. Ахутиной, Н.М. Пылаевой [47].

В этом направлении акцент ставится на развитие слабого звена при опоре на сильные звенья в ходе специально организованного взаимодействия ребенка и взрослого, где взрослый сначала берет на себя функции слабого звена ребенка, а затем постепенно передает их ребенку, выстраивая задания от простых к сложным, от совместного к самостоятельному действию. Адекватные по сложности задачи, предъявляемые в определенной последовательности, оптимальная помощь со стороны педагога при постоянном ее сокращении является необходимыми условиями эффективности коррекционно-развивающего обучения.

Второе направление нейропсихологической коррекции связано с движением, в частности, применяется метод «замещающего онтогенеза». Автор данного направления А.В. Семенович. Данное направление нацелено на формирование базовых основ, предпосылок познавательных функций. В нем используются методы моторной коррекции или телесно-ориентированные методы, направленные на восстановление контакта с собственным телом, снятие телесных напряжений, развитие невербальных компонентов общения, а также собственно когнитивные методы, направленные на преодоление трудностей в усвоении образовательной программы и формирование высших психических функций. Воздействие на сенсомоторный уровень с учетом общих закономерностей онтогенеза вызывает активизацию в развитии всех высших психических функций [59].

Так как сенсомоторный уровень является базальным для дальнейшего развития ВПФ, в начале коррекционного процесса отдается предпочтение

именно двигательным методам, которые активизируют мозговой метаболизм и являются триггерным механизмом восстановления взаимодействия между различными уровнями и аспектами психической деятельности. Развитие базальных функций праксиса, гнозиса, памяти, а также процессов саморегуляции создает базовые предпосылки для полноценного участия этих процессов в овладении чтением, письмом, математическими знаниями и волевой регуляцией психической деятельности.

Нейропсихологический подход предполагает коррекцию нарушенных психических процессов (внимания, памяти, мышления, речи и др.), эмоционально-волевой сферы ребёнка через движение.

Как отмечал А.Р. Лурия, высшие психические функции возникают на основе относительно элементарных моторных и сенсорных процессов. Например, развивая телесную моторику в подвижных играх, танцах, на занятиях ритмики, при игре на музыкальных инструментах, создаются предпосылки для становления таких процессов как речь и мышление [32].

Таким образом, психологические, педагогические и нейропсихологические методы коррекционно-развивающей работы определяются как важнейшие инструменты развития познавательных процессов внимания, памяти, мышления, речи, необходимых для формирования навыка чтения у детей младшего школьного возраста.

Выводы по главе 1

К высшим психическим функциям относятся память, мышление, восприятие, речь. Они социальны по своему происхождению, опосредованы по строению и произвольны по характеру регуляции. Невербальные психические процессы являются базой для развития речи, в тоже время речь развивает, совершенствует и перестраивает психические функции.

Все познавательные процессы можно подразделить на уровни: чувственный уровень восприятия информации (ощущения, внимание, восприятие), рационально-логический уровень (память, мышление, воображение). Развитие познавательных процессов происходит одновременно на всех уровнях.

К числу психических функций, лежащих в основе формирования навыка чтения, относят устную речь, пространственные представления, зрительный гнозис, внимание, зрительное восприятие, сукцессивные операции, слухоречевую и зрительную память. Становлению навыка чтения препятствует совокупность нарушений этих функций,

Процесс чтения имеет сложную психофизиологическую структуру, базирующуюся на тесном взаимодействии его технической и смысловой сторон (Б.Г. Ананьев, Р.И. Лалаева, А.Р. Лурия, А.Н. Соколов, Л.С. Цветкова, Д.Б. Эльконин). Их взаимодействие в ходе становления навыка чтения характеризуется рядом особенностей (Т.Г. Егоров, Л.Е. Журова, Г.А. Каше, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина).

Навык чтения может характеризовать совокупность нескольких его параметров: способ (непродуктивный и продуктивный), скорость, правильность, беглость, выразительность и понимание прочитанного. Каждый параметр, входящий в состав навыка чтения, сначала формируется, отрабатывается как умение и посредством упражнений постепенно поднимается на уровень навыка, то есть осуществляется без напряжения, автоматически.

Существуют ступени формирования навыка чтения, характеризующиеся качественными особенностями, определенной психологической структурой, своими трудностями, задачами и приемами овладения:

- 1 ступень – овладение звукобуквенными обозначениями;
- 2 ступень – послоговое чтение;
- 3 ступень – становление синтетических приемов чтения;
- 4 ступень – синтетическое чтение.

ГЛАВА 2. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА. ИСПЫТЫВАЮЩИХ ТРУДНОСТИ ОВЛАДЕНИЯ НАВЫКОМ ЧТЕНИЯ

2.1. Результаты эмпирического исследования на предпроектном этапе исследования

Предпроектный этап включает в себя:

- определение базы исследования и респондентов для исследования;
- определение диагностического комплекса исследования познавательных процессов детей младшего школьного возраста и трудностей овладения навыком чтения;
- проведение эмпирического исследования познавательных процессов детей младшего школьного возраста и трудностей овладения навыком чтения;
- качественный и количественный анализ полученных результатов.

На первом этапе работы, нами было проведено эмпирическое исследование на базе школы-студии интеллектуального развития «ЭвИлика» п. Емельяново. В исследовании приняли участие 25 обучающихся 2-4 классов, посещающие занятия в студии, из них обучающиеся 2 класса – 17 детей, 3 класса – 2 ребенка, 4 класса – 6 детей.

Для исследования познавательных процессов детей младшего школьного возраста были использованы следующие методики исследования

1. Методика изучения вида визуального поиска и стратегии опознания зрительных стимулов у младших школьников О.М. Мошковой [39].

Цель методики: методика направлена на изучение особенностей визуального восприятия младших школьников. Она позволяет оценить сформированность его отдельных компонентов. Методика позволяет выявить три типа зрительного восприятия младших школьников:

- аналитический тип зрительного восприятия;
- холистический тип зрительного восприятия;

– смешанный тип зрительного восприятия.

2. Методика исследования механизмов чтения, необходимые для овладения навыком чтения М.А. Иваниловой [41].

Для исследования сформированности механизмов чтения младших школьников использовалось три серии экспериментальных заданий.

Задания первой серии направлены на исследование языковых компонентов речи. К языковым компонентам относится исследование фонематической, лексико-грамматической стороны речи.

Здесь используются задания, позволяющие оценить состояние фонематического слуха и возможность словоизменения и построения простых и сложных предложений.

Задания второй серии направлены на исследование когнитивных функций. Сюда относится исследование языкового анализа и синтеза, состояния пространственной ориентировки и речеслуховой памяти.

Данные задания позволяют оценить умение ребенка определять последовательность, количество и место слов в предложении, выделять слоги в словах и осуществлять фонематический анализ и синтез. Также позволяют оценить состояние зрительно-пространственного восприятия, пространственной организации движений, и состояния оперативной памяти и сукцессивной слухоречевой памяти.

При подготовке речевого материала для обследования навыка чтения младших школьников автор методики ориентировался на общие требования к объему текста для чтения, темпу чтения, представленные в разработках Л. А. Ефросининой в соответствии с Федеральным Государственным образовательным стандартом начального образования.

3. Методика «Корректирующая проба», буквенный вариант Я.А. Анфимова [27].

Методика используется для определения объема внимания (по количеству просмотренных букв) и его концентрации – по количеству сделанных ошибок.

По результатам тестирования выделяются три уровня объема внимания:

- высокий – 400 и более знаков;
- средний – 350-399 знаков;
- низкий – 349 и менее знаков.

Выделяются три уровня концентрации внимания:

- высокий – 10 и менее ошибок;
- средний – 11-15 ошибок;
- низкий – 16 и более ошибок.

Для исследования сформированности навыка чтения использовались методики диагностики:

1. Стандартизированная методика, предназначенная для обследования чтения у обучающихся 2-6 классов – стандартизированная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ) [59].

Цель: Определение уровня сформированности навыка чтения, показателей коэффициента техники чтения (КТЧ). Параметры оценки: Скорость чтения. Способ чтения. Понимание прочитанного.

2. Тест оперативных единиц чтения А.Н. Корнева, О.А. Ишимовой (ТОПЕЧ) [59].

Цель: определение предельных оперативных единиц чтения, которые автоматизированы у ребенка: оценка способа чтения, планирование коррекционной работы: выбор типа слогов, слияние которых необходимо формировать на начальном этапе работы; переход к автоматизации более сложных слогов.

Рассмотрим полученные результаты исследования познавательных процессов детей младшего школьного возраста, полученные в эмпирическом исследовании на предпроектном этапе.

Рассмотрим результаты исследования типов зрительного восприятия у обучающихся, полученные по методике О.М. Мошковой. Основные данные типов зрительного восприятия у младших школьников представлены в таблице 1.

Типы зрительного восприятия детей младшего школьного возраста

Тип восприятия	Количество детей
Аналитический тип зрительного восприятия	20%
Холистический тип зрительного восприятия	28%
Смешанный тип зрительного восприятия	52%

Наглядно распределение младших школьников по типам зрительного восприятия у обучающихся представлено на рисунке 1.



Рисунок 1. Типы зрительного восприятия детей младшего школьного возраста

Анализ результатов диагностики показал, что для большинства исследуемых детей младшего школьного возраста характерен смешанный тип зрительного восприятия, который интерпретируется автором методики как неустойчивый тип. Данный тип визуального восприятия был выявлен у большинства – 52% обучающихся. При нём количество ошибок во время чтения вслух увеличивается.

Холистический тип зрительного восприятия проявился у 28% детей. В данном типе узнавание стимулов осуществлялось целиком, из представленного материала, дети опознавали только «большие» стимулы (и геометрические фигуры, и буквы). Преобладает последовательный визуальный поиск эталонных слов, характеризующийся сканированием, осуществляемым по строкам в направлении слева направо.

Аналитический тип зрительного восприятия присущ наименьшему числу детей младшего школьного возраста – 20% детей пользуются аналитическим типом зрительного восприятия вербальных и невербальных стимулов. При котором визуальное опознание вербальных и невербальных стимулов происходило по частям или локально, геометрические фигуры и буквы, детьми опознавались только «маленького» размера. Преобладает хаотический визуальный поиск, дети демонстрируют более низкие показатели скорости визуального поиска, допускают большее количество ошибок в процессе данного поиска, чем ученики, обладающие последовательным визуальным поиском. Это указывает на то, что у плохо читающих детей недостаточно сформирована функциональная база зрительных операций, задействованных при чтении в виде визуального сканирования текста.

Рассмотрим результаты изучения сформированности механизмов чтения Иваниловой М.А. Основные данные изучения речевых компонентов чтения у младших школьников представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровень сформированности речевых (языковых) компонентов чтения детей младшего школьного возраста

Уровень сформированности	Количество детей
Крайне низкий уровень	0%
Низкий уровень	44%
Средний уровень	44%
Высокий уровень	12%

Наглядно распределение младших школьников по уровням сформированности речевых (языковых) компонентов представлено на рисунке 2.

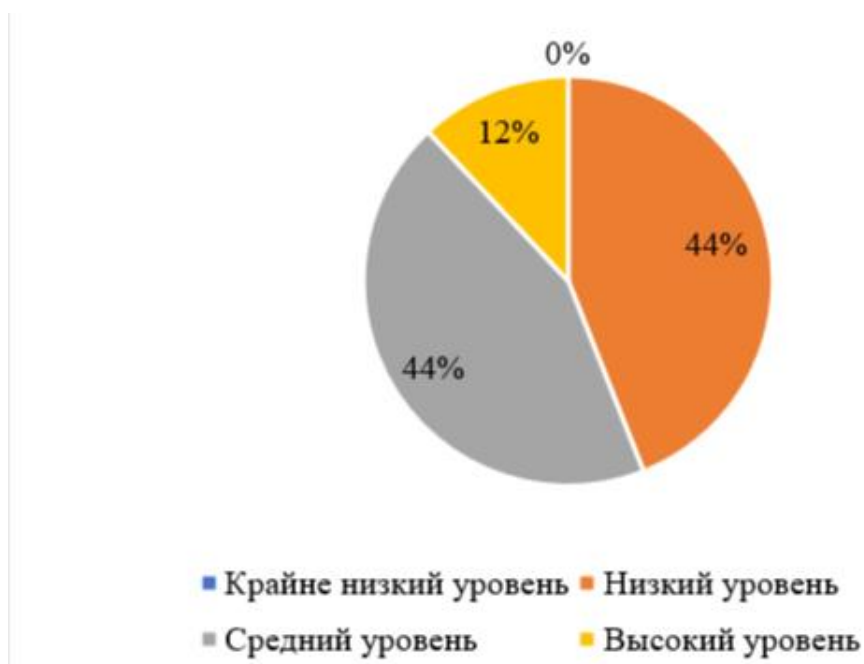


Рисунок 2. Уровень развития речевых (языковых) компонентов чтения детей младшего школьного возраста

Анализ результатов диагностики показал, что крайне низкий уровень не выявлен, этот уровень демонстрирует отсутствие базовых речевых навыков и компонентов.

Низкий уровень речевых (языковых) компонентов чтения присутствует у 44% младших школьников. Обучающиеся этого уровня обладают ограниченными речевыми навыками. Их способность к общению и выражению мыслей недостаточна, что затрудняет понимание учебного материала и взаимодействие с окружающими. Выполнение заданий возможно только с помощью взрослого.

Выявлено, что 44% младших школьников характеризуются средним уровнем развития речевых (языковых) компонентов чтения. Правильное выполнение заданий после повторной инструкции или помощи взрослого.

Лишь 12% младших школьников демонстрируют высокий уровень сформированности речевых (языковых) компонентов чтения. Эти дети способны не только понимать и составлять тексты, но и демонстрировать креативность и гибкость в использовании языка. Правильное выполнение заданий без повторной инструкции и помощи взрослого.

Таким образом, большинство младших школьников не смогли выполнить задания или смогли с помощью взрослого повторить деформированные фразы с оппозиционными фонемами, допускали ошибки в употреблении существительных в разных падежах, в согласовании прилагательных с существительными единственного и множественного числа, в согласовании числительных с существительными, глаголов прошедшего времени с существительным в роде. Смогли составить простые предложения по картинке, но большие трудности вызывало составление сложноподчиненных предложений по вопросу, сложноподчиненных предложений по двум простым предложениям.

Основные данные изучения когнитивных функций детей младшего школьного возраста на предпроектном этапе исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3

Уровень сформированности когнитивных функций детей младшего школьного возраста

Уровень сформированности когнитивных функций	Количество детей
Крайне низкий уровень	0%
Низкий уровень	36%
Средний уровень	48%
Высокий уровень	16%

Наглядно распределение младших школьников по уровню развития когнитивных функций представлено на рисунке 3.



Рисунок 3. Уровень развития когнитивных функций детей младшего школьного возраста

Анализ результатов диагностики показал, что крайне низкий уровень развития когнитивных функций не выявлен.

Низкий уровень присутствует у 36% младших школьников. У обучающихся имеются затруднения, выполнение заданий возможно только с помощью взрослого.

Выявлено, что у большинства младших школьников – 48% детей представлен средний уровень развития когнитивных функций как компонента чтения. После повторной инструкции или помощи взрослого дети смогли провести анализ предложения на слова, слоговой анализ и синтез, выделить гласные и согласные звуки в разных частях слова, преобладает высокая сохранность сомато-пространственного восприятия, пространственной организации движений, сукцессивной слухоречевой памяти и состояния оперативной памяти.

Правильно выполнили задание без повторной инструкции и помощи взрослого 16% младших школьников, они демонстрируют высокий уровень сформированности когнитивных функций.

Данные уровня развития объема и концентрации внимания младших школьников, полученные с помощью методики «Корректирующая проба», буквенный вариант Я.А. Анфимова, представлены в таблице 4.

Таблица 4

Уровень развития объема и концентрации внимания детей младшего школьного возраста

Уровень развития внимания	Объем внимания (количество детей)	Концентрация внимания (количество детей)
Низкий	32%	24%
Средний	48%	56%
Высокий	20%	20%

Наглядно распределение младших школьников по уровню развития объема и концентрации внимания на предпроектном этапе представлено на рисунке 4.

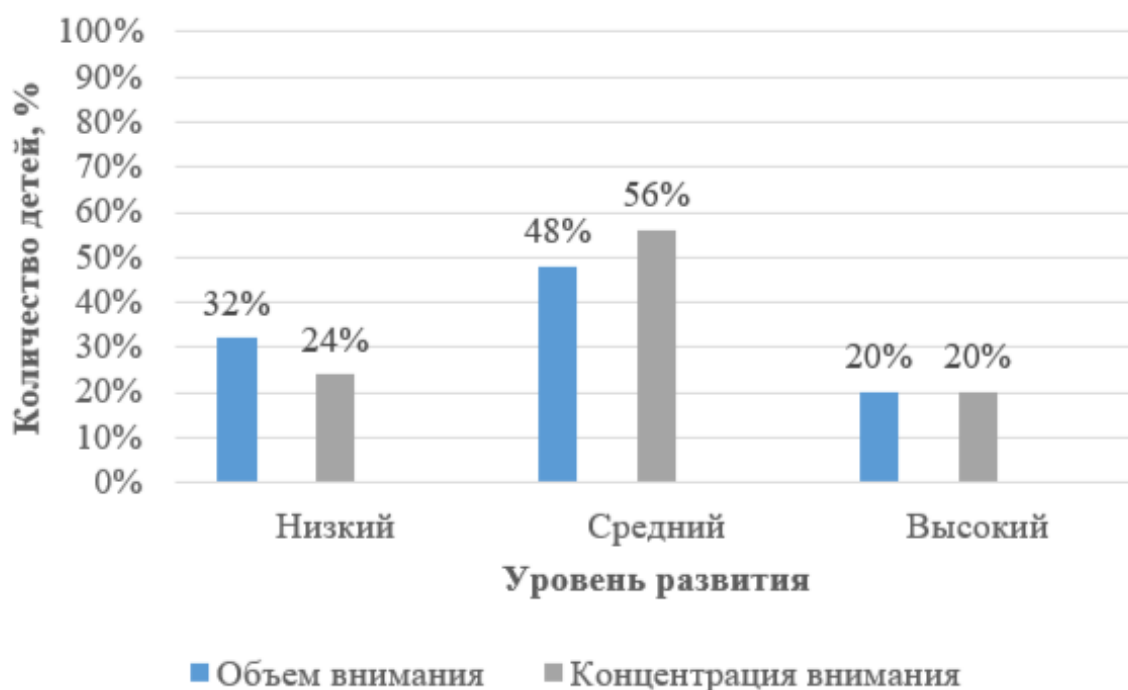


Рисунок 4. Уровень развития объема и концентрации внимания детей младшего школьного возраста

У младших школьников преобладает средний уровень объема внимания (48% детей), в меньшей степени представлен высокий уровень выявлен у 20% детей, представлен низкий уровень объема внимания, который выявлен у 32% младших школьников.

В группе младших школьников около половины исследуемых детей имеют средний уровень концентрации внимания (56% детей), 24% младших школьников имеют низкий уровень концентрации внимания и 20% – высокий уровень концентрации.

Уровень сформированности техники чтения по результатам диагностики стандартизированная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ) представлены в таблице 5.

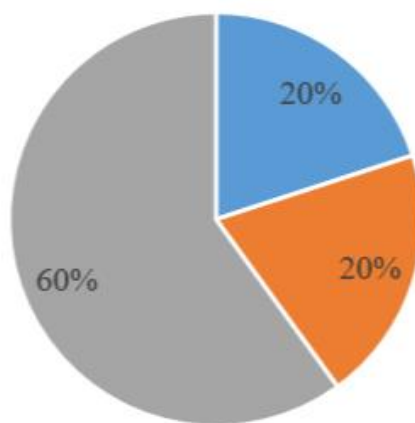
Таблица 5

Уровень сформированности техники чтения детей младшего школьного возраста

Уровень сформированности техники чтения	Количество детей
Норма чтения	20%
Показатели по нижней границы нормы	20%
Дислексия	60%

По результатам диагностики стандартизированная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ), из 100% младших школьников только 20% детей показали результат коэффициента скорости чтения (КСЧ) – норма чтения, 20% детей – показатели по нижней границе нормы и 60% детей – дислексия. Практически все дети продемонстрировали переход от слогового чтения к чтению целыми словами и только 8% детей (с КСЧ – норма) – чтение целыми словами, угадывающее чтение длинных слов, при этом затруднения вызывало выставление ударений при чтении.

Наглядно распределение младших школьников по уровню сформированности техники чтения представлено на рисунке 5.



■ Норма чтения ■ Показатели по нижней границы нормы ■ Дислексия

Рисунок 1. Уровень сформированности техники чтения детей младшего школьного возраста

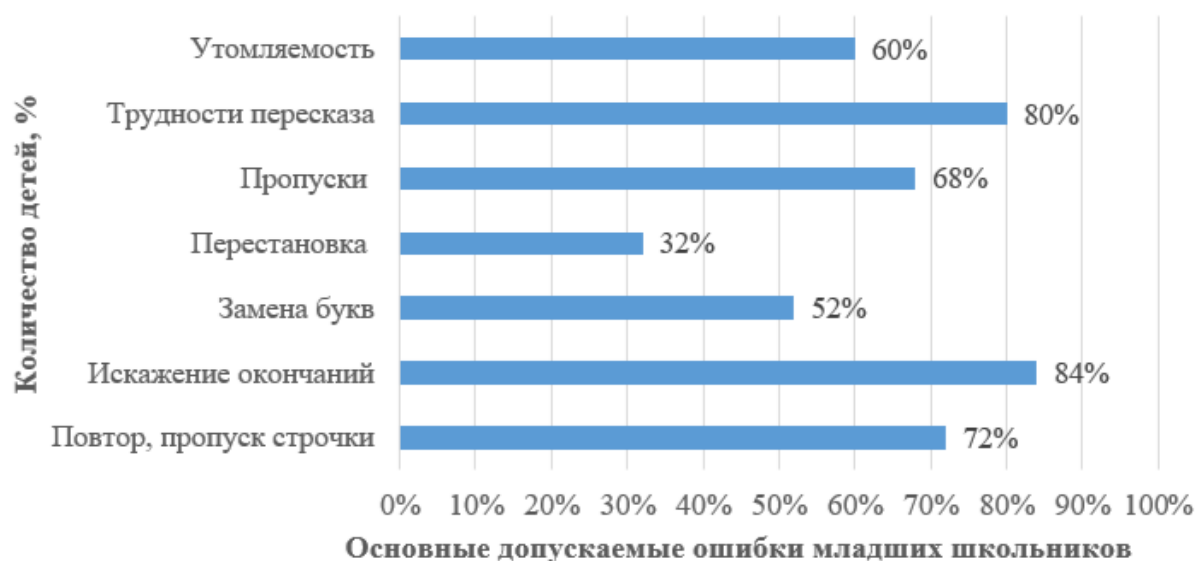
Исследование по тесту оперативных единиц чтения А.Н. Корнева, О.А. Ишимовой позволило выявить основные допускаемые ошибки чтения младших школьников, которые представлены в таблице 6:

Таблица 6

Основные допускаемые ошибки при чтении детей младшего школьного возраста

Допускаемые ошибки	Количество детей
Повторное считывание той же строчки, пропуск строчки, считывание выше расположенной строчки вместо нижней	72%
Правильно прочитывается начало слова, а окончание слова читается с искажениями («выше» – «вышла»)	84%
Замена близких по конфигурации букв («п» – «н», «в» – «д» и т.д.)	52%
Перестановка букв и слогов при чтении («шоколад» – «кошолод»), неправильное произношение при чтении	32%
Пропуски букв, слогов и слов при чтении, угадывание, возвратные движения глаз по тексту	68%
Трудности при пересказе прочитанных текстов; неумение пересказывать прочитанные тексты «своими словами»	80%
Быстрая утомляемость во время чтения	60%

Наглядно распределение младших школьников по допускаемым ошибкам при чтении представлено на рисунке 6.



Примечание:

Утомляемость – быстрая утомляемость во время чтения; Трудности пересказа – трудности при пересказе прочитанных текстов; неумение пересказывать прочитанные тексты «своими словами»; Пропуски – пропуски букв, слогов и слов при чтении, угадывание, возвратные движения глаз по тексту; Перестановка – перестановка букв и слогов при чтении («шоколад» – «кошолод»), неправильное произношение при чтении Замена букв – Замена близких по конфигурации букв («п» – «н», «в» – «д», «в» – «а» и т.д.); Искажения окончаний – правильно прочитывается начало слова, а окончание слова читается с искажениями («выше» – «вышла»); Повтор, пропуск строк – повторное считывание той же строчки, пропуск строчки, считывание выше расположенной строчки вместо нижней.

Рисунок 2. Допускаемые ошибки при чтении детей младшего школьного возраста

У исследуемых младших школьников были представлены следующие ошибки:

- правильно прочитывается начало слова, а окончание слова читается с искажениями («выше» – «вышла») – 84% детей;
- трудности при пересказе прочитанных текстов; неумение пересказывать прочитанные тексты «своими словами» – 80% детей;
- повторное считывание той же строчки, пропуск строчки, считывание выше расположенной строчки вместо нижней – 70% детей;

- пропуски букв, слогов и слов при чтении, угадывание, возвратные движения глаз по тексту – 68% детей;
- быстрая утомляемость во время чтения – 60% детей;
- замена близких по конфигурации букв («п» – «н», «в» – «д», «в» – «а» и т.д.) – 52% детей;
- перестановка букв и слогов при чтении («шоколад» – «кошолод»), неправильное произношение при чтении – 32% детей.

При чтении наблюдались следующие ошибки: замены букв, смещение букв по глухости-мягкости, повторное считывание той же строчки, пропуск строчки, считывание выше расположенной строчки вместо нижней, правильно прочитывается начало слова, а окончание слова читается с искажениями, замена близких по конфигурации букв («п» – «н», «в» – «д», «в» – «а» и т.д.), игнорирование «ь», ошибки в словах со стечениями согласных, перестановка букв и слогов при чтении, пропуски слогов и слов при чтении, трудности при пересказе прочитанных текстов; неумение пересказывать прочитанные тексты «своими словами».

Понимание прочитанного текста существенно затруднено, ответы односложные, с использованием слов из текста и слов близких по смыслу.

При чтении про себя отмечается шепотное и артикуляционное чтение у тех же 80% детей с дислексией и сниженной нормой чтения.

Пересказ неполный, но последовательный, с соблюдением сюжетной линии, в частых случаях с помощью наводящих вопросов. При пересказе используют простые односложные предложения.

Данные сложности свидетельствуют о недостаточности сформированности навыка чтения.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости организации коррекционно-развивающей работы с детьми младшего школьного возраста.

Кроме того, формирование навыка чтения невозможно рассматривать отдельно от формирования таких познавательных процессов как

произвольного внимания, пространственных представлений, слухоречевой памяти, вербально-логического мышления.

Соответственно необходимым является создание психолого-педагогической коррекционно-развивающей программы по развитию познавательных процессов детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности при овладении навыком чтения.

2.2. Содержание проекта по развитию познавательных процессов детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности при овладении навыком чтения

Проектная работа осуществлялась в несколько этапов.

Предпроектный этап был полностью посвящен подготовке к проекту. На основе изученной психолого-педагогической литературы и полученных результатов эмпирического исследования осуществлялось создание проекта по развитию познавательных процессов детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности при овладении навыком чтения.

На предпроектном этапе были получены результаты исследования познавательных процессов и трудностей овладения навыка чтения детей младшего школьного возраста.

Проектный этап включает в себя: разработку и реализацию коррекционно-развивающей программы развития познавательных процессов детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности при овладении навыком чтения.

Аналитический этап включает в себя:

- оценку эффективности программы по развитию познавательных процессов детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности при овладении навыком чтения;

- подведение итогов проектной деятельности.

Основные положения основного (проектного) этапа проекта по развитию познавательных процессов детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности при овладении навыком чтения представлены в паспорте проекта в таблице 7.

Таблица 7

Паспорт проекта «Развитие познавательных процессов детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности при овладении навыком чтения»

Область практики	Психологическое содержание
1	2
Адресная направленность	Дети младшего школьного возраста.
Характеристика целевой группы	Дети младшего школьного возраста, испытывающих трудности при овладении навыком чтения: чтение на нижней границе нормы, дислексия, допускающие множественные ошибки при чтении.
Место реализации	Школа-студии интеллектуального развития «ЭВИлика» п. Емельяново.
Цель	Развитие познавательных процессов детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности при овладении навыком чтения, посредством организованного системного психолого-педагогического сопровождения познавательного развития.
Задачи	<ol style="list-style-type: none"> 1. Развивать базовые компоненты познавательной деятельности (внимание, память, аналитико-синтетические процессы и навыки эффективной коммуникации и взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса); 2. Развивать произвольное внимание и умение подчинять свои действия заданной системе требований (произвольность в управлении мыслительной деятельностью и поведением в целом). 3. Способствовать формированию общей культуры личности обучающихся испытывающих трудности при овладении навыком чтения.
Ресурсное обеспечение	<p>Материально-техническое обеспечение:</p> <p>Реализация проекта требует наличия аудитории для проведения занятий с детьми младшего школьного возраста.</p> <p>Оборудование аудитории: рабочее место психолога организации, рабочие места детей, материалы для занятий.</p>
Ресурсное обеспечение	<p>Перечень рабочих тетрадей и методических пособий, используемых при реализации программы:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Зегебарт Г.М. Учение без мучения. Не просто лабиринты. Набор 2. М.: Генезис. 2023. 129 с. 2. Зегебарт Г.М., Ильичева О.С., Артеменко Л.А. Учение без мучения. Основа. Тетрадь для младших школьников. 2 класс. М.: Генезис. 2022. 96 с.

1	2
	<p>3. Зеgebарт Г.М., Ильичева О.С., Артеменко Л.А. Учение без мучения. Основа. Тетрадь для младших школьников. 4 класс. М.: Генезис. 2022. 97 с.</p> <p>4. Зеgebарт Г.М. Учение без мучения. Коррекция дисграфии. Рабочие материалы. 4 класс. М.: Генезис. 2022. 68 с.</p> <p>5. Зеgebарт Г.М. Чтение. От буквы к слову. Тетрадь для дошкольников и младших школьников. М.: Генезис. 2022. 120 с.</p> <p>6. Зеgebарт Г.М. Чтение. От слова к тексту. Тетрадь для младших школьников. М.: Генезис. 2022. 69 с.</p> <p>7. Зеgebарт Г.М. Чтение. От текста к смыслу. Тетрадь для младших школьников. М.: Генезис. 2022. 73 с.</p> <p>8. Ишимова О.А. Чтение. От буквы к слогу и словам. 1-4 классы. Учебное пособие. М.: Просвещение. 2023. 297 с.</p> <p>9. Ишимова О.А. Чтение. От слова к слову. Учебное пособие для обучающихся начальных классов общеобразовательных организаций. М.: Просвещение. 2021. 210 с.</p> <p>10. Праведникова И.И. Нейропрописи. Развитие межполушарного взаимодействия и графических навыков. Для детей младшего школьного возраста. Ростов-на-Дону: Феникс, 2022. 103 с.</p>
Ресурсное обеспечение	<p>11. Праведникова И.И. Нейропрописи. Развитие буквенного восприятия. Ростов-на-Дону: Феникс, 2022. 70 с.</p> <p>12. Праведникова И.И. Нейропрописи. Развитие мелкой моторики и навыков письма у дошкольников. Ростов-на-Дону: Феникс, 2022. 108 с.</p> <p>13. Праведникова И.И. Нейропрописи. Развитие орфографической зоркости. Ростов-на-Дону: Феникс, 2022. 98 с.</p> <p>14. Рогачева Е.С. Нейропрописи. Словарные слова. Развитие орфографической грамотности у учеников 1-2 классов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2023. 72 с.</p>
Ожидаемые результаты	<p>1. Повышение сформированности базовых компонентов познавательной деятельности.</p> <p>2. Повышение уровня развития произвольного внимания и умение подчинять свои действия заданной системе требований.</p> <p>3. Повышение уровня развития познавательных процессов, необходимых для формирования навыка чтения.</p>
Методики измерения	<p>Программа диагностического исследования познавательных психических процессов и трудностей овладения навыком чтения детей младшего школьного возраста:</p> <ul style="list-style-type: none"> – методика изучения вида визуального поиска и стратегии опознания зрительных стимулов у младших школьников О.М Машковой; – методика исследования механизмов чтения, необходимые для овладения навыком чтения М.А. Иваниловой; – методика «Корректирующая проба», буквенный вариант Я.А. Анфимова; – стандартизированная методика, предназначенная для обследования чтения у обучающихся 2-6 классов –

1	2
	стандартизированная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ); – тест оперативных единиц чтения А.Н. Корнева, О.А. Ишимовой (ТОПЕЧ).

Основной этап проектного исследования включал в себя разработку и реализацию коррекционно-развивающей программы по развитию познавательных процессов детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности при овладении навыком чтения.

Участники программы: обучающиеся 2-4 классов, испытывающие трудности при овладении навыком чтения, посещающие студию.

Цель и задачи программы.

Цель психолого-педагогической коррекционно-развивающей программы: развитие познавательных процессов детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности при овладении навыком чтения, посредством организованного системного психолого-педагогического сопровождения познавательного развития.

Задачи:

1. Развивать базовые компоненты познавательной деятельности (воображение, внимание, память, аналитико-синтетические процессы и навыки эффективной коммуникации и взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса.

2. Развивать произвольное внимание и умение подчинять свои действия заданной системе требований (произвольность в управлении мыслительной деятельностью и поведением в целом).

3. Способствовать формированию общей культуры личности обучающихся испытывающих трудности при овладении навыком чтения.

Научные, методологические и методические основания программы

Психолого-педагогическая коррекционно-развивающая программа построена на следующих методических принципах:

– научной обоснованности используемых методик и упражнений;

- ответственности за содержание, интерпретацию, правильность проведения методик и упражнений;
- компетентности;
- эффективности предлагаемых рекомендаций;
- системности коррекционных, профилактических, общеразвивающих задач.

Программа строится на следующих принципах:

- принцип «нормативности». Учет уровней в структуре пространственных представлений дает возможность более точного определения уровня их сформированности и «зоны ближайшего развития» для ребенка;

- принцип доступности. Посильность заданий обеспечит их успешное выполнение, что непременно принесет удовлетворение ребенку, а, следовательно, будет формировать положительное отношение к учебной деятельности, что чрезвычайно важно;

- принцип вербализации. Работа над каждым уровнем предполагает обязательную вербализацию всех представлений;

- принцип системности. Структура заданий от этапа к этапу усложняется;

- принцип полимодальности. Развивающий эффект достигается за счет привлечения к выполнению задания максимально возможного числа анализаторов (зрительного, слухового, тактильного, двигательного, кинестетического), комплексная работа которых обеспечивает формирование более устойчивых и правильных пространственных представлений;

- принцип уважения к личности младшего школьника, общаться с ним искренне и честно, быть открытым.

В рамках реализации психолого-педагогической коррекционно-развивающей программы используются такие приемы как метод личностной перспективы; формирование учебной мотивации через использование позитивного стимулирования, подчеркивание достижений ребенка;

использование наглядных опор в процессе коррекции, а также щадящая нагрузка.

Основные идеи, являющиеся методологическими основаниями программы:

– психическое развитие на каждом возрастном этапе подчиняется определённым возрастным закономерностям, а также имеет свою специфику, отличную от другого возраста;

– состояние развития никогда не определяется только его актуальным уровнем, необходимо учитывать и созревающие функции, или зону ближайшего развития;

– среда является источником развития ребёнка;

– психика имеет свою логику развития: более поздние структуры возникают в филогенезе и онтогенезе в результате качественного преобразования более ранних структур;

– активность, инициативность и субъектность – важнейшие условия полноценного развития ребёнка.

Обоснование необходимости реализации программы

Психолого-педагогическая коррекционно-развивающая программа разрабатывается для детей младшего школьного возраста, испытывающими трудности при овладении навыком чтения. Данная категория учеников имеет нарушения: мыслительных процессов, памяти, внимания, пространственных связей, вербализации. Реализация данной программы позволит обучающимся 1-4 классов более успешно осваивать программное содержание учебного материала и поможет им систематизировать и повысит их познавательные процессы.

Структура и содержание программы

При организации коррекционно-развивающего обучения обязательно учитываются индивидуальные возможности каждого ребенка. Педагог-психолог, реализующий программу, по своему усмотрению регулирует объем материала, ориентируясь на особенности развития каждого ученика.

В психолого-педагогической коррекционно-развивающей программе каждое занятие рассчитано на 1 час два-три раза в неделю. Занятия проводятся в группах по 2-4 человека. Это дает возможность педагогу, оказывать педагогическую поддержку, если у ученика возникают затруднения при выполнении поставленной ему задачи. Режим занятий выдержан в соответствии с санитарными нормами и правилами к организации занятий.

Занятия в рамках программы выстроены в соответствие со следующей структурой, представленной в таблице 8.

Таблица 8

Структура коррекционно-развивающего занятия

Упражнение	Цель	Примеры заданий
1	2	3
1. Вводная часть (5-10 мин)		
Упражнения на концентрацию и устойчивость внимания	Развивать умение продолжительное время сосредоточиться на конкретном объекте, на производимом действии, на разговоре, на происходящем событии, на своих внутренних ощущениях	«Вычеркни пары», «зачеркни фигуры», «Закрась стрелки», «Заполнение сверху вниз», «Найди слово», «Найди букву», «Копировальщики».
Упражнения на координацию/ гармонизацию	научить работать с объектами внимания, переключать их, совершать волевые действия в сторону объекта	«Письмо левой рукой», «Двуручное письмо. Рисование. Обведение фигур», «Алфавит на листе», «Мозаика».
2. Основная часть (40-45 минут)		
Упражнения на развитие зрительной памяти	Развитие способности удерживать и узнавать зрительные образы	«Запомни картинки», «Игрушки», «Картинка».
Упражнения на ритмичность мышления	Развитие логичной последовательности мыслительного процесса	«Что пропало?», «Расположение закрасшенных квадратов», «расположение картинок».
Упражнения на развитие наглядно-образной памяти	Сформировать возможность запоминать образы и фиксировать их в памяти	«Квадрат», «Точки», «Узор».
Упражнения на развитие логического мышления	Развитие арифметически-логического мышления, ориентацию во времени, формирование чувства времени	«Устный счет», «Лабиринт», «Графический диктант», «Продолжи логическую цепочку», «Арифметические действия», «Решение задач», «Часы».

1	2	3
Упражнения на развитие речи	Развитие навыка фиксации в памяти не связанной между собой информации и увеличение объема памяти путем образования ассоциаций	мнемотехнические таблицы/столбики, «Карточки», «Сказка. Рассказ», «Римская комната», «Шпион», «Пары слов».
Упражнения со звуками/слогами/ чтение/работа с текстом	обучение навыкам звукового анализа и синтеза, формирование слогового и слитного навыков чтения на уровне возможностей каждого	Чтение слов, чтение текста с пропусками, чтение со шторкой, скороговорки, чистоговорки, чтение под стук, чтение с моторчиком.
Упражнения на развитие вербального интеллекта (3-5 минут)	Развитие речи, речевого чутья, понимание слов и их значения, активация лексикона	«Лишнее слово», «Синонимы», «Антонимы», «Закончи предложение», «Группы слов», «Один-много», упражнения на орфографию.
Упражнения на развитие слуховой памяти (разновидность образной памяти)	Развитие возможности запоминать, сохранять и воспроизводить слуховые образы	Прослушать текст и ответить на вопросы, пересказ, обобщение по услышанному тексту.
Упражнения на развитие гибкости мышления	Развитие способности быстро переключаться между задачами	Анаграммы.
Упражнения на координацию/ гармонизацию	научить работать с объектами внимания, переключать их, совершать волевые действия в сторону объекта	Гимнастика/ физминутка, таблицы Шульте, таблицы Сатори, «Четное. Нечетное».
3. Заключительная часть (5-10 минут)		
Упражнения на развитие оперативности мышления	Развитие способности выбора оптимального решения на основе заданных критериев, эмоциональный разряд в конце занятия	«Слова по теме», «Составь слова из букв», «Составь слова из слова», «Две мыслительные операции», «Шифровки», «Счет с помехами».

При создании психолого-педагогической коррекционно-развивающей программы используются следующие педагогические технологии, которые отражены в принципах организационно-методического и коррекционно-развивающего обучения.

Общедидактические принципы:

– принцип развивающего образования, целью которого является психическое развитие ребенка;

– принципы научной обоснованности и практической применимости основываются на базовых положениях возрастной психологии и школьной педагогике;

– решение поставленной цели и задачи на разумном, минимально необходимым и достаточно материальном, не допуская перегруженности детей;

– единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач образования школьников;

– принцип комплексно-тематического построения образовательного процесса.

Принципы организационно-методического обучения:

– принцип преемственности предполагает построение определенной системы и последовательности процесса обучения;

– принцип систематичности и последовательности в подаче материала позволяет прогнозировать темп усвоения того или иного учебного материала, их сопоставимость и ценность;

– принцип индивидуальности позволяет учитывать индивидуальные характеристики обучающихся: темперамент, характер, способности;

– принцип доступности предполагает построение коррекционно-развивающего процесса таким образом, чтобы у обучающихся появилось желание преодолеть трудности и пережить радость успеха, достижения.

Принципы коррекционно-развивающего обучения:

– принцип системного подхода;

– принцип деятельностного подхода означает опору коррекционно-развивающей работы на ведущий вид деятельности, свойственный возрасту, а так же его целенаправленное формирование, так как только в деятельности происходит развитие и формирование ребенка;

– принцип учета закономерностей возрастного развития;

– принцип индивидуально-дифференцированного подхода означает необходимость учета индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Критерии ограничения и противопоказания на участие в освоении программы

Критерии ограничения участия в занятиях:

- личный отказ (нежелание) ребёнка идти на занятие;
- отказ родителей или лиц их заменяющих от посещения ребёнком занятий;
- нарушения сенсорных функций (зрения, слуха).

Принципы и нормативные документы, которыми обеспечивается гарантия прав участников программы:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

2. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 ноября 2015 г. № 09-3242 «О направлении рекомендаций по проектированию дополнительных общеразвивающих программ».

3. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 4 июля 2014 г. № 41 «Об утверждении СанПиН 2.4.4.3172-14 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы образовательных организаций дополнительного образования детей».

4. Этические кодекс и принципы педагога-психолога службы практической психологии образования России: принцип компетентности, принцип конфиденциальности, принцип ответственности и др.

5. Правила безопасности применяемых методик и корректного использования сведений психологического характера (приняты Всероссийским совещанием «Служба практической психологии в системе образования России. Итоги и перспективы» (6-7 июня 2002, г. Москва).

Описание сфер ответственности, основных прав и обязанностей участников программы представлены в таблице 9.

Сферы ответственности, основные права и обязанности участников
программы

Участник программы	Описание ответственности, прав и обязанностей
1	2
Ответственность	
Педагог	Реализация взаимодействия в психолого-педагогическом, коррекционном, развивающем, образовательно-воспитательном процессе. Формирование благоприятного психологического климата в группах
Родитель, лицо его заменяющее	Соблюдение полученных рекомендаций в рамках индивидуального коррекционного, развивающего и образовательно-воспитательного маршрута
Основные права	
Педагог	Повышать квалификацию, реализовывать психологически безопасные способы взаимодействия с детьми
Родитель, лицо его заменяющее	Получать квалифицированное психологическое консультирование по проблемам их детей, связанных с компетенцией специалиста, реализующего данную программу
Основные обязанности	
Педагог	Оперативно информировать родителя, об изменениях психического состояния детей, участвующих в реализации данной программы. Формировать психологически комфортный и позитивный климат в процессе психолого-педагогической развивающей деятельности
Родитель, лицо его заменяющее	Информировать специалиста, реализующего программу, об изменениях психического (психологического) состояния детей, участвующих в реализации данной программы

Ресурсы, необходимые для эффективной реализации программы

Для эффективной реализации психолого-педагогической коррекционно-развивающей программы необходимо соблюдение следующих условий:

– материально-технических – наличие образовательной среды, адекватной потребностям развития ребенка и сохранения его здоровья (необходимый набор помещений, эстетические условия, оформление кабинетов, наличие кабинета, оснащенного комплектом ученических парт, доской);

– информационные – наличие методических пособий и рекомендаций, компьютерных пособий, мультимедийных, аудио, видеоматериалов;

– управленческие – наличие нормативно-правовой и регламентирующей

документации образовательного учреждения. Внедрение, апробация новых технологий. Разработка и внедрение мониторинговой программы;

– организационно-педагогические – организация обучения педагогов проблеме внедрения в образовательный процесс компетентного подхода. Внедрение системы оценки достижений для участников развивающего процесса на основе компетентного подхода. Разработка методических материалов (диагностический инструментарий, критериальная база, методические рекомендации к коррекционно-развивающим технологиям, формирующих компетенции).

Из перечисленных условий педагогические условия в большей степени зависят от специалиста, который реализует программу. Под педагогическими условиями понимается готовность специалиста к реализации коррекционно-развивающей психолого-педагогической программы, мотивации к осуществлению данной деятельности, его позиция в отборе и содержании методик, педагогических технологий, диагностики и результативности коррекционно-развивающего процесса.

Требования к специалистам, реализующим программу:

– способность диагностировать активность в предметной и социальной деятельности в процессе реализации программы;

– способность организовывать индивидуальную, групповую работу с использованием адекватных инструментальных и методических средств сообразно возрасту;

– способность организовывать эффективное взаимодействие с другими специалистами и родителями;

– способность осуществлять профессиональное самообразование.

Требование к материально-техническому оснащению: кабинет с библиотекой методических пособий и книг для занятий с детьми, дидактическим материалом, современными пособиями; дидактический наглядный материал, игрушки и игры на занятиях предъявляются в соответствии с возрастными требованиями, особенностями

психофизического развития детей; учебная зона кабинетов укомплектована необходимым количеством мебели, соответствующим числу детей, посещающих занятия.

Сроки и этапы реализации программы

Психолого-педагогическая коррекционно-развивающая программа рассчитана на обучающихся 2-4 классов, испытывающих трудности в овладении навыком чтения.

Каждое занятие рассчитано на 1 час. Занятия проводятся индивидуально и с небольшими группами. Это дает возможность педагогу, оказывать педагогическую поддержку, если у ученика возникают затруднения при выполнении поставленной ему задачи. Режим занятий выдержан в соответствии с санитарными нормами и правилами к организации занятий. Режим занятий выстроен в соответствии с санитарно-эпидемиологическими нормами и правилами организации занятий. Продолжительность одного занятия 60 минут, из которых практическая деятельность не превышает 40 минут. Реализация программы предполагает вариативность и доступна для адаптации, исходя из особенностей детского здоровья. Занятия могут проводиться как индивидуально, так и в группе от 2 до 4 человек 2-4 раза в неделю.

Ожидаемые результаты реализации программы

При условии реализации программы ожидаются следующие результаты:

- положительная динамика в развитии у детей общеинтеллектуальных умений (процессов анализа, сравнения, обобщения, выделение существенных признаков, лабильность когнитивных процессов);
- положительная динамика в развитии внимания (устойчивость, концентрация, повышение объема, переключение, самоконтроль и т.д.);
- положительная динамика в развитии памяти (слухоречевое и опосредованное запоминание, формирование приемов запоминания);
- положительная динамика в развитии восприятия (пространственного, слухового) и сенсомоторной координации;

- положительная динамика в развитии личностной сферы;
- положительная динамика в формировании адекватного уровня самооценки и развитии коммуникативных способностей.

Система организации внутреннего контроля за реализацией программы

Контроль над реализацией программы осуществляют директор образовательного учреждения и заместитель директора по учебно-воспитательной работе.

Критерии оценки достижения планируемых результатов

Качественные показатели оцениваются с помощью сравнения результатов первичной и итоговой диагностики. На основе анализа результатов делается вывод об усвоении ребенком программы. Количественные показатели оцениваются в результате математического вычисления количества детей, усвоивших программу, усвоивших программу не в полном объеме, не усвоивших.

Освоившими программу являются обучающиеся у которых сформировался навык чтения и понимания прочитанного.

Кроме того, эффективность и результативность программы рассматривается с помощью уровня сформированности следующих компетенций (качественные показатели): познавательная, эмоциональная, коммуникативная.

Познавательная компетентность: сформированность психических познавательных процессов в соответствии с требованиями программы; познавательная самостоятельность и активность.

Эмоционально-волевая компетенция: снижение уровня личностной и ситуативной тревожности, адекватный уровень самооценки; благоприятное динамическое развитие учебной мотивации.

Коммуникативная компетентность: эффективная коммуникация и взаимодействие со всеми участниками учебного процесса.

2.3. Оценка результативности проекта развития познавательных процессов детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности при овладении навыком чтения

После реализации проекта развития познавательных процессов детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности овладения навыком чтения, было проведено исследование на аналитическом этапе проекта.

Рассмотрим динамику развития познавательных процессов детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности при овладении навыком чтения после реализации коррекционно-развивающей программы.

Наглядно динамика распределения младших школьников по типам зрительного восприятия после реализации коррекционно-развивающей программы на проектном этапе представлены на рисунке 7.

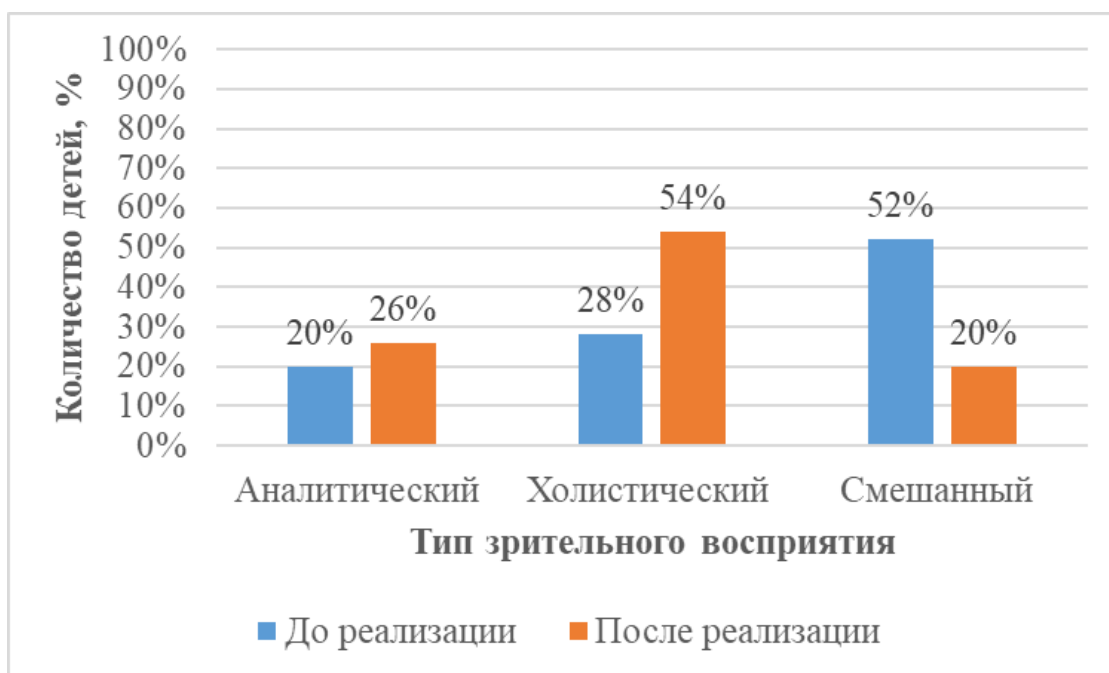


Рисунок 7. Распределение младших школьников по типам зрительного восприятия после реализации проекта

После реализации программы отмечено преобладание аналитического типа зрительного восприятия. Количество младших школьников повысилось

на 26% (с 28% детей на предпроектном этапе до 54% детей на аналитическом этапе). После реализации проекта у большинства младших школьников узнавание стимулов осуществлялось целиком, из представленного материала, дети опознавали только «большие» стимулы (и геометрические фигуры, и буквы). Преобладает последовательный визуальный поиск эталонных слов, характеризующийся сканированием, осуществляемым строго по строкам в направлении слева направо.

Количество младших школьников со смешанным типом зрительного восприятия понизилось на 32% (с 52% детей на предпроектном этапе до 20% детей на аналитическом этапе).

Наглядно распределение младших школьников по уровням развития речевых компонентов чтения после реализации коррекционно-развивающей программы представлены на рисунке 8.



Рисунок 8. Распределение младших школьников по уровню развития речевых (языковых) компонентов чтения после реализации проекта

После реализации программы отмечено повышение высокого уровня развития речевых (языковых) компонентов чтения. Доля младших школьников с высоким уровнем возросла на 40% (с 12% детей на предпроектном этапе до 52% детей на аналитическом этапе).

Младшие школьники самостоятельно смогли повторить деформированные фразы с оппозиционными фонемами, имеют высокий уровень умения употреблять существительные в разных падежах, согласования имён прилагательных с существительными единственного и множественного числа, умения согласовывать прилагательные с существительными единственного и множественного числа. Без ошибок согласовывали числительные с существительными, глаголов прошедшего времени с существительным в роде.

Самостоятельно смогли составить простые предложения по картинке, сложноподчиненные предложения по вопросу, сложноподчиненные предложения по двум простым предложениям.

Количество младших школьников с низким уровнем развития речевых (языковых) компонентов чтения снизилось на 28% (с 44% детей на предпроектном этапе до 16% детей на аналитическом этапе).

Таким образом, на аналитическом этапе проекта более половины детей младшего школьного возраста имеют высокий уровень развития речевых (языковых) компонентов чтения. Произошло повышение речевых (языковых) компонентов чтения. После реализации проекта большинство младших школьников отмечают правильное выполнение заданий без повторной инструкции и помощи взрослого.

Наглядно динамика распределения младших школьников по когнитивным функциям после реализации коррекционно-развивающей программы на проектном этапе представлены на рисунке 9.



Рисунок 9. Распределение младших школьников по данным изучения когнитивных функций после реализации проекта

После реализации проекта отмечено повышение высокого уровня развития когнитивных функций как компонента чтения младших школьников. Доля младших школьников с высоким уровнем языкового анализа и синтеза, состояния пространственной ориентировки и речеслуховой памяти возросла на 44% (с 16% детей на предпроектном этапе до 60% детей на аналитическом этапе). Большинство младших школьников смогли самостоятельно без помощи взрослого провести анализ предложения на слова, слоговой анализ и синтез, выделить гласные и согласные звуки в разных частях слова, преобладает высокая сохранность сомато-пространственного восприятия, пространственной организации движений, сукцессивной слухоречевой памяти и состояния оперативной памяти.

Количество младших школьников с низким уровнем снизилось на 24% (с 36% до 12%).

Наглядно распределение младших школьников по данным уровня развития объема внимания до и после реализации программы представлены на рисунке 10.

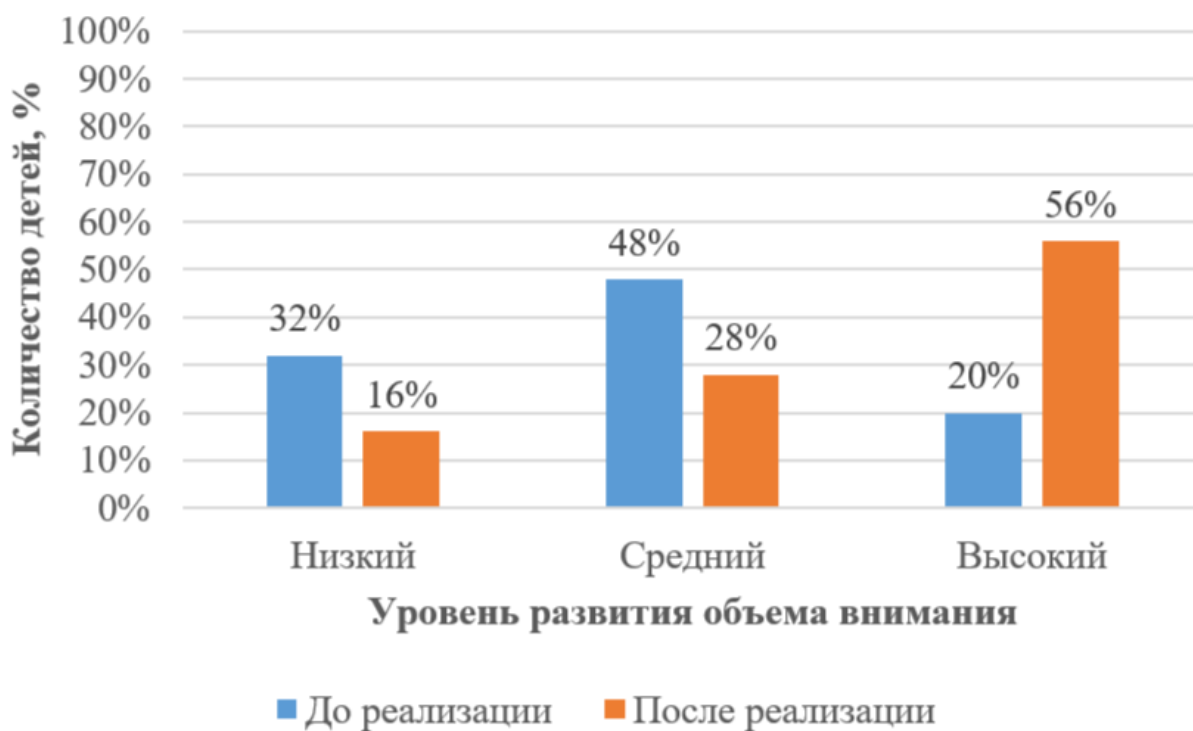


Рисунок 10. Распределение младших школьников по уровню объема внимания после реализации проекта

После реализации коррекционно-развивающей программы на проектном этапе отмечено повышение высокого уровня объема внимания.

Количество младших школьников с высоким уровнем объема внимания возросло на 36% (с 20% детей на предпроектном этапе до 56% детей на аналитическом этапе). Младшие школьники охватывают достаточное количество объектов, которое могут охватить одновременно. Повысилось количество фигур, которые дети запомнили и удержали в памяти сразу несколько фигур и осуществили разные действия с ними.

Количество младших школьников с низким уровнем снизилось на 16% (с 32% детей на предпроектном этапе до 16% детей на аналитическом этапе). Младшие школьники начинали работать медленно, а ближе к завершению тестирования, устают и начинают допускать много ошибок.

Наглядно распределение младших школьников по уровню развития концентрации внимания после реализации коррекционно-развивающей программы представлены на рисунке 11.

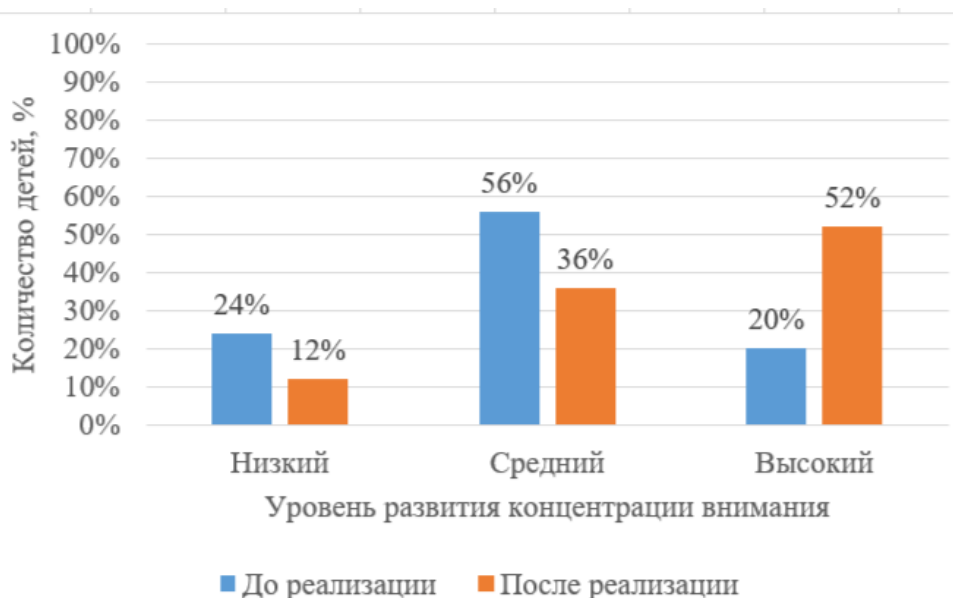


Рисунок 11. Распределение младших школьников по уровню развития концентрации внимания после реализации проекта

После реализации коррекционно-развивающей программы отмечено повышение высокого уровня концентрации внимания. Количество младших школьников с высоким уровнем развития объема внимания возросло на 32% (с 20% детей на предпроектном этапе до 52% детей на аналитическом этапе). Увеличилось число просмотренных рядов за 60 секунд, и большинство младших школьников сохраняли сосредоточенность внимания на выполнении задания при отвлечении от других.

Количество младших школьников с низким уровнем снизилось на 12% (с 24% детей на предпроектном этапе до 12% детей на аналитическом этапе).

Полученные результаты исследования познавательных процессов детей младшего школьного возраста свидетельствует о результативности реализованной коррекционно-развивающей программы на проектном этапе.

Рассмотрим динамику сформированности навыка чтения детей младшего школьного возраста после реализации коррекционно-развивающей программы на проектном этапе.

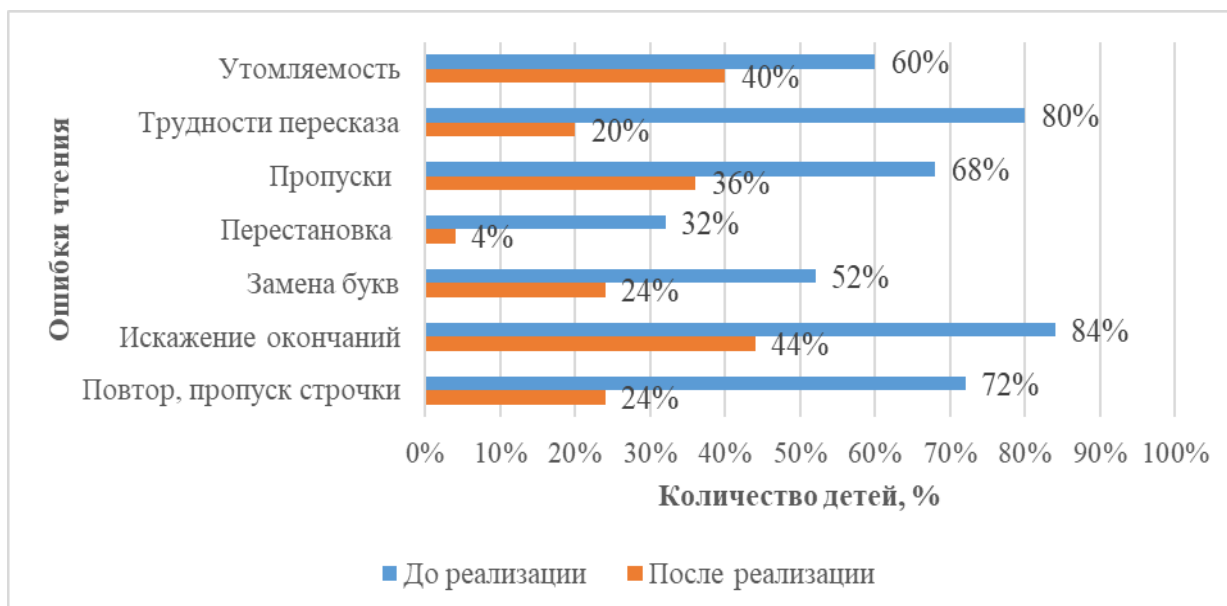
Наглядно распределение младших школьников по уровню сформированности техники чтения младших школьников после реализации коррекционно-развивающей программы представлено на рисунке 12.



Рисунок 12. Распределение младших школьников по уровню сформированности техники чтения после реализации проекта

Исходя из рисунка 12, через 8 месяцев обучения по программе по результатам итоговой диагностики СМИНЧ количество младших школьников с «нормой чтения» повысился на 32% (с 20% детей на предпроектном этапе до 52% детей на аналитическом этапе). Уровень «показатели по нижней границе нормы» повысился на 24% (с 20% до 44%). Только у 4% детей после обучения по программе сохранился результат КТЧ «дислексия», при этом техника чтения улучшилась с 12 слов до 28 слов в минуту. Количество детей с «дислексией» снизилось на 56% (с 60% детей на предпроектном этапе до 4% детей на аналитическом этапе).

Наглядно распределение младших школьников по допускаемым ошибкам до и после реализации программы представлено на рисунке 13.



Примечание:

Утомляемость – быстрая утомляемость во время чтения; Трудности пересказа – трудности при пересказе прочитанных текстов; неумение пересказывать прочитанные тексты «своими словами»; Пропуски – пропуски букв, слогов и слов при чтении, угадывание, возвратные движения глаз по тексту; Перестановка – перестановка букв и слогов при чтении («шоколад» – «кошолоад»), неправильное произношение при чтении Замена букв – Замена близких по конфигурации букв («п» – «н», «в» – «д», «в» – «а» и т.д.); Искажения окончаний – правильно прочитывается начало слова, а окончание слова читается с искажениями («выше» – «вышла»); Повтор, пропуск строк – повторное считывание той же строчки, пропуск строчки, считывание выше расположенной строчки вместо нижней.

Рисунок 13. Распределение младших школьников по допускаемым ошибкам после реализации проекта

У исследуемых младших школьников произошла динамика по всем видам допускаемых ошибок при чтении:

– трудности при пересказе прочитанных текстов; неумение пересказывать прочитанные тексты «своими словами» - количество детей, делающих данную ошибку, снизилось на 60% (с 80% детей на предпроектном этапе до 20% детей на аналитическом этапе);

– повторное считывание той же строчки, пропуск строчки, считывание выше расположенной строчки вместо нижней – количество детей, делающих данную ошибку, снизилось на 48% (с 72% детей на предпроектном этапе до 24% детей на аналитическом этапе);

– правильно прочитывается начало слова, а окончание слова читается с искажениями («выше» - «вышла») – количество детей, делающих данную ошибку, снизилось на 40% (с 84% детей на предпроектном этапе до 44% детей на аналитическом этапе);

– пропуски букв, слогов и слов при чтении, угадывание, возвратные движения глаз по тексту – количество детей, делающих данную ошибку, снизилось на 32% (с 68% детей на предпроектном этапе до 36% детей на аналитическом этапе);

– замена близких по конфигурации букв («п»-«н», «в»-«д», «в»-«а» и т.д.) – количество детей, делающих данную ошибку, снизилось на 28% (с 52% детей на предпроектном этапе до 24% детей на аналитическом этапе);

– перестановка букв и слогов при чтении («шоколад» - «кошолад»), неправильное произношение при чтении – количество детей, делающих данную ошибку, снизилось на 28% (с 32% детей на предпроектном этапе до 4% детей на аналитическом этапе);

– быстрая утомляемость во время чтения – количество детей, делающих данную ошибку, снизилось на 20% (с 60% детей на предпроектном этапе до 40% детей на аналитическом этапе).

К окончанию обучения по программе практически все дети продемонстрировали чтение целыми словами коротких частотных слов и слоговое чтение сложных (длинных) 3-4 слоговых слов.

У всех детей с дислексией и сниженной нормой чтения отмечался эффект утомления и не стабильности техники чтения. После обучения скорость техники чтения возросла, однако эффект утомления сохранился.

Ошибки, выявленные во время вводной диагностики: замены букв, смещение букв по глухости-мягкости, повторное считывание той же строчки, пропуск строчки, считывание выше расположенной строчки вместо нижней, правильно прочитывается начало слова, а окончание слова читается с искажениями, замена близких по конфигурации букв («п» – «н», «в» – «д», «в» – «а» и т.д.), игнорирование «ь», ошибки в словах со стечениями согласных,

перестановка букв и слогов при чтении, пропуски слогов и слов при чтении, трудности при пересказе прочитанных текстов; неумение пересказывать прочитанные тексты «своими словами», сохранились, однако, их частота сократилась до 2-3 ошибок на 5-6 строк текста.

Понимание прочитанного текста существенно улучшилось, дети могли выделить основную тему текста, назвать героев, с использованием слов из текста и слов близких по смыслу.

При чтении про себя сохранилось артикуляционное чтение у 32% детей из 80% с дислексией и сниженной нормой чтения.

Пересказ текста последовательный, с соблюдением сюжетной линии, с минимальным количеством наводящих вопросов, но при пересказе также используют простые односложные предложения.

Спустя 2 месяца после окончания обучения по программе родители стали отмечать, что несмотря на отсутствие занятий в студии, у детей улучшилась техника чтения, дети без страха проходили сдачу техники чтения на время в школе.

На основании изложенного можно сделать вывод о том, что психолого-педагогическая коррекционно-развивающая программа по формированию познавательных процессов детей младшего школьного возраста, является продуктивной в коррекции трудностей при овладении навыком чтения.

Проведенное исследование на аналитическом этапе проекте свидетельствует о положительной динамике техники чтения и снижения допускаемых ошибок при чтении у детей младшего школьного возраста.

Вывод по главе 2

На предпроектном этапе исследования были получены следующие результаты исследования познавательных процессов:

1. Исследование зрительного восприятия для большинства исследуемых детей младшего школьного возраста характерен смешанный тип зрительного восприятия, который интерпретируется автором методики как неустойчивый тип. Данный тип визуального восприятия был выявлен у большинства – 52% обучающихся.

2. Исследование речевых (языковых) компонентов чтения выявил равномерное наличие низкого и среднего уровня – по 44% детей не смогли выполнить задания или смогли с помощью взрослого.

3. Исследование когнитивных функций как компонентов чтения показало, что у 48% детей представлен средний уровень развития когнитивных функций.

4. Исследование объема и концентрации внимания показало преобладание среднего уровня объема внимания у 48% детей и концентрации внимания у 56% детей.

5. Исследование техники и скорости чтения показало, что только 20% детей показали результат коэффициента скорости чтения (КСЧ) как норму чтения, у большинства детей – 60% детей выявлена дислексия.

6. Исследование ошибок чтения выявила преобладание следующих видов ошибок: 84% детей искажают окончание слова; 80% детей имеют трудности при пересказе прочитанных текстов; 70% детей осуществляют повторное считывание той же строчки, пропуск строчки, 68% детей осуществляют пропуски букв, слогов и слов; 60% детей быстро утомляются во время чтения; 52% детей заменяют близкие по конфигурации букв.

На проектном этапе была разработана и реализована коррекционно-развивающая программа развития познавательных процессов детей младшего школьного возраста.

Психолого-педагогическая коррекционно-развивающая программа разрабатывается для детей младшего школьного возраста, испытывающими трудности при овладении навыком чтения. Данная категория учеников имеет нарушения: мыслительных процессов, памяти, внимания, пространственных связей, вербализации. Реализация данной программы позволит обучающимся 1-4 классов более успешно осваивать программное содержание учебного материала и поможет им систематизировать и повысит их познавательные процессы.

В психолого-педагогической коррекционно-развивающей программе каждое занятие рассчитано на 1 час 2-3 раза в неделю. Занятия проводятся в группах по 2-4 человека.

В рамках реализации психолого-педагогической коррекционно-развивающей программы используются такие приемы как метод личностной перспективы; формирование учебной мотивации через использование позитивного стимулирования, подчеркивание достижений ребенка; использование наглядных опор в процессе коррекции, а также щадящая нагрузка.

После реализации проекта развития познавательных процессов детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности овладения навыком чтения, нами было проведено повторное исследование на аналитическом этапе проекта. Были получены следующие результаты:

1. После реализации программы отмечено преобладание аналитического типа зрительного восприятия. Количество младших школьников повысилось на 26% .

2. После реализации программы отмечено повышение высокого уровня развития речевых (языковых) компонентов чтения. Доля младших школьников с высоким уровнем возросла на 40% и 52% детей имеют высокий уровень.

3. После реализации программы отмечено повышение высокого уровня развития когнитивных функций как компонента чтения младших школьников. Доля младших школьников с высоким уровнем языкового анализа и синтеза,

состояния пространственной ориентировки и речеслуховой памяти возросла на 44% до 60% детей с высоким уровнем на аналитическом этапе.

4. Количество младших школьников с высоким уровнем объема внимания возросло на 36% до 56% детей. Повысилось количество фигур, которые дети запомнили и удержали в памяти сразу несколько фигур и осуществили разные действия с ними.

5. Количество младших школьников с высоким уровнем развития объема внимания возросло на 32% до 52% детей на аналитическом этапе. Увеличилось число просмотренных рядов за 60 секунд.

6. Анализ техники и скорости чтения показал, что количество младших школьников с «нормой чтения» повысился на 32% до 52% детей на аналитическом этапе. Количество детей с «дислексией» снизилось на 56%.

7. Произошла динамика по всем видам допускаемых ошибок при чтении у младших школьников. На аналитическом этапе 20% детей испытывают трудности при пересказе прочитанных текстов, 24% детей совершали ошибки повторного считывания той же строчки, пропуск строчки демонстрировали и замены близких по конфигурации букв. Перестановка букв и слогов при чтении показали только 4% детей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Познавательные процессы во многом определяют успешность любой профессиональной деятельности человека. В младшем школьном возрасте уровень развития познавательных процессов обеспечивают быстроту и легкость овладения ребенком знаниями, навыками и умениями, обеспечивая качество и продуктивность его учебы, общения, труда и творческих проявлений.

Рассматривая познавательные процессы человека как свойство мозга изучать и анализировать окружающую действительность, а в дальнейшем находить способы применения полученной информации на практике, следует констатировать, что познание выступает сложным и многоуровневым процессом.

Высокая сензитивность младшего школьного возраста определяет большие потенциальные возможности разностороннего развития ребенка. Первостепенной задачей педагогов в занятиях с детьми младшего школьного возраста является организация наилучших условий с целью выявления и реализации потенциалов детей с учетом индивидуальности каждого ученика.

Чтение является сложным коммуникативно-познавательным процессом, активное формирование которого приходится на период начального школьного обучения. Ключевая роль чтения обусловлена его определяющим значением для восприятия и усвоения всей системы преподаваемых в школе знаний, а также для дальнейшей социализации и культурного развития школьника, поскольку основной поток самого разного рода информации представлен именно в виде печатных текстов.

В результате проведенного предпроектного исследования нами были получены данные о развитии познавательных процессов детей младшего школьного возраста:

- характерен смешанный тип зрительного восприятия;

– речевые (языковые) компоненты чтения представлены на среднем и низком уровнях, когнитивных функций как компонента чтения языкового анализа и синтеза, состояния пространственной ориентировки и речеслуховой памяти на среднем уровне;

– объем и концентрация внимания представлены на среднем уровне.

Исследование сформированности навыка чтения выявило результаты:

– у большинства детей выявлена дислексия;

– дети допускают ошибки при чтении: искажают окончание слова, трудности при пересказе прочитанных текстов, повторное считывание той же строчки, пропуск строчки, осуществляют пропуски букв, слогов и слов, быстро утомляются во время чтения, заменяют близкие по конфигурации букв.

На проектном этапе работы была реализована коррекционно-развивающая программа развития познавательных процессов детей младшего школьного возраста.

В психолого-педагогической коррекционно-развивающей программе каждое занятие рассчитано на 1 час 2-3 раза в неделю. Занятия проводятся в группах по 2-4 человека.

В рамках реализации психолого-педагогической коррекционно-развивающей программы используются такие приемы как метод личностной перспективы, формирование учебной мотивации через использование позитивного стимулирования, подчеркивание достижений ребенка, использование наглядных опор в процессе коррекции, а также щадящая нагрузка.

После реализации проекта развития познавательных процессов детей младшего школьного возраста, испытывающих трудности овладения навыком чтения, нами было проведено повторное исследование на аналитическом этапе проекта. Были получены следующие результаты:

– у детей младшего школьного возраста преобладает аналитический тип зрительного восприятия;

– произошло повышение высокого уровня компонентов чтения: развития речевых (языковых) компонентов чтения и когнитивных функций анализа и синтеза, состояния пространственной ориентировки и речеслуховой памяти;

– произошло повышение уровня объема и концентрации внимания: повысилось количество фигур, которые дети запомнили и удержали в памяти сразу несколько фигур и осуществили разные действия с ними. Увеличилось число просмотренных рядов за 60 секунд, и большинство младших школьников сохраняли сосредоточенность внимания на выполнении задания при отвлечении от других.

Анализ техники и скорости чтения показал, что большинство младших школьников имеют технику чтения на уровне «норма чтения». Количество детей с «дислексией» снизилось. Произошло снижение совершения детьми допускаемых ошибок при чтении.

Полученные результаты исследования познавательных процессов детей младшего школьного возраста свидетельствует о результативности реализованной коррекционно-развивающей программы на проектном этапе работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агафонова И.Н. Учимся думать. Занимательные логические задачи, тесты и упражнения для детей 8-11 лет. СПб.: МиМ-Экспресс, 1996. 96 с.
2. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом // Известия АПН РСФСР. 1985. Вып. 70. С.104–148.
3. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб.: Питер, 2008. 219 с.
4. Баязова Л.Б. О некоторых приёмах обучения навыкам чтения // Начальная школа. 2012. № 5. С. 60–63.
5. Безруких С.Т. Формирование навыков чтения и письма в процессе обучения детей. СПб.: Речь, 2004. 157с.
6. Безруких М.М. Развитие мозга и формирование познавательной деятельности ребенка. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «Модек», 2009. 432 с.
7. Блонский П.П. Память и мышление. СПб.: Питер, 2001. 287 с.
8. Васильева М.С., Оморокова М.И., Светловская Н.Н. Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах. М.: Педагогика, 1987. 215 с.
9. Винокурова Н.К. Подумаем вместе. Развивающие задачи. Упражнения. Задания. М.: Просвещение, 1997. 187 с.
10. Выготский Л.С. Психология и учение о локализации психических функций. Собр. соч. в 6-ти томах. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 168–174.
11. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. / Психологическая наука в СССР. Т. 1. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1979. С. 441–469.
12. Гизатулина Д.Х. Учимся играя. СПб.: Скифия, 1992. 218 с.
13. Глухов В.П. Основы психолингвистики. М.: АСТ, 2012. 365 с.

14. Гамезо М.В., Домашенко И.А. Атлас по психологии: информационно-методические материалы к курсу «Психология человека». М.: Педагогическое общество России, 2004. 276 с.
15. Григоренко Е.Л. Влияние индивидуальных особенностей когнитивного развития на овладение навыками чтения и письма младшими школьниками: дис. д-ра психол. наук. М., 2012. 299 с.
16. Гурьянов Е.В. Психология обучения письму. Формирование графических навыков письма. - М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1979. 264 с.
17. Денисова Е.С. Выявление нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с ЗПР // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2016. № 2 (30). С. 102–107.
18. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. М.: Изд-во ин-та психологии АПН РСФСР, 1973. 264 с.
19. Егорова М.С., Марютина Т.М. Развитие как предмет психогенетики // Вопросы психологии. 1992. № 5–6. С. 3–14.
20. Ермолаев О.Ю., Марютина Т.М., Мешкова Т.А. Внимание школьника. - М.: Просвещение, 1987. 249 с.
21. Ерсарина А.К. Психологическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных школах: Методические рекомендации. Алматы: ННЦП РСИО, 2022. 142 с.
22. Есманская Н.Е., Малехина А.А. Особенности когнитивной сферы младших школьников с речевыми нарушениями // Молодой ученый. 2022. № 47 (442). С. 490–492.
23. Запорожец А.В. Познавательные процессы: ощущения, восприятие. М.: Педагогика, 1982. 336 с.
24. Знаков В.В. Психология понимания мира человека. М.: Институт психологии РАН, 2016. 488 с.
25. Зинченко В.П. Память и воспоминания. СПб.: Петроглиф, 2021. 761 с.

26. Корнев А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушениями речи. М.: Просвещение, 2006. 181 с.
27. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика младших школьников. М.: Юрайт, 2024. 136 с.
28. Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. М.: Просвещение, 1983. 136 с.
29. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2009. 422 с.
30. Локалова Н.П. Девяносто уроков психологического развития младших школьников. М.: «Ось-89», 2006. 130 с.
31. Лурия А.Р. Высшие корковые функции. М.: Издательство Московского университета, 1962. 432 с.
32. Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. 64 с.
33. Максименко М.Ю., Шаль Л.Г. Развитие когнитивных процессов у детей младшего школьного возраста с разными типами онтогенеза. Коррекционный курс // Аутизм и нарушения развития. 2017. Том 15. № 1. С. 60–67.
34. Меликян З.А., Ахутина Т.В. Особенности зрительно-пространственных функций у детей в норме и с задержкой психического развития. Школа здоровья. 2002. № 1. С. 28–36.
35. Методика обучения литературе в начальной школе / под ред. М.П. Воюшиной. М.: Академия, 2010. 288 с.
36. Мишина Г.А. К проблеме генезиса высших психических функций // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2012. № 15(95). С. 103–115.
37. Микадзе Ю.В., Корсакова Н.К. Нейропсихологическая диагностика и коррекция младших школьников. М.: Издательство ИнтелТех. 1994. 367 с.

38. Морозова Н.Г. Психологические предпосылки понимания прочитанного младшими школьниками. М.: Просвещение, 1985. 180 с.
39. Мошкова О.М. Нарушения чтения у учащихся с особенностями визуального восприятия : автореферат дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 24 с.
40. Никуленко Т. Г. Коррекционная педагогика: учеб. пособие для вузов. М.: Феникс, 2006. 382 с.
41. Обзор диагностических методик выявления нарушений чтения у учащихся общеобразовательной школы / под ред. М.А. Иваниловой. М.: Айрис-Пресс. 2018. 196 с.
42. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: Педагогическое общество России, 2004. 402 с.
43. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: РИМИС, 2008. 436 с.
44. Полонская Н.Н., Яблокова Л.В., Ахутина Т.В. Динамика функций программирования и контроля и ее связь с трудностями обучения младших школьников // Вестник Московского Университета. Сер. 14. Психология. 1997. № 2. С. 42–51.
45. Пылаева Н.М., Ахутина Н.М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. М.: Академия, 2015. 282 с.
46. Пылаева Н.М., Ахутина Н.М. Школа внимания: Методика развития и коррекции внимания у детей 5-7 лет. М.: ИНТОР, 1997. 62 с.
47. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Коррекция зрительно-вербальных функций у детей 5-7 лет // Школа здоровья. 1999. № 2. С. 65–71.
48. Пыленок М.В. Проблема коррекции дислексии у младших школьников в науке и педагогической практике // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 8 (171). С. 60–65.
49. Редозубов С. П. Методика Обучения чтению и письму в начальной школе: избранные труды. М.: Издательство АПН РСФСР, 1961. 427 с.
50. Репина Н.В., Воронцов Д.В., Юматова И.И. Основы клинической психологии. М.: Владос, 2003. 480 с.

51. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2023. 1096 с.
52. Рудыка Т.П. Система работы по совершенствованию навыка чтения у детей младшего школьного возраста // Начальная школа. 2007. № 11. С.28–30.
53. Русецкая М.Н., О.А. Величенкова Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. М.: Национальный книжный центр, 2015. 320 с.
54. Сальникова Т.П. Методика обучения чтению. М.: Просвещение, 1996. 154 с.
55. Светловская Н.Н., Пиче-Оол Т.С. Обучение детей чтению. Детская книга и детское чтение. М.: Академия, 1999. 243 с.
56. Семаго Н.Я. Семаго М.М. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2003. 201 с.
57. Семаго Н.Я. Семаго М.М. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка: Дошкольный и младший школьный возраст. М.: Айрис-Пресс, 2007. 450 с.
58. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший возраст. СПб.: Речь, 2005. 344 с.
59. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002. 380 с.
60. Соколова Л.В. Психофизиологические основы формирования навыка чтения: автореф. дис. ... докт. биол. наук. Архангельск, 2005. 38 с.
61. Тихомирова Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей. Екатеринбург: У-Фактория, 2003. 235 с.
62. Трошин А.Я. Психология детского чтения. СПб.: Синоидальная тип., 1993. 203 с.
63. Фарбер Д.А. Методологические аспекты изучения физиологии развития ребенка // Физиология человека. 2001. Т. 27. №5. С. 8–16.

64. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373.

65. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. М.: Айрис-пресс, 2007. 350 с.

66. Ходаковская Г.Ф. Различия индивидуально-типологических особенностей в развитии высших психических функций младших школьников в зависимости от специфики результативности учебной деятельности // Вопросы педагогики и психологии. 2012. № 1. С.109 –119.

67. Хомская Е.Д. Нейропсихология. М.: Питер, 2011. 496 с.

68. Цехмистренко Т.А., Васильева В.А. Структурные преобразования ассоциативных зон коры больших полушарий как морфологическая основа формирования когнитивных функций мозга человека от рождения до 20 лет // Физиология человека. 2001. Т. 27. №5. С.41–48.

69. Чаркина Н.В. Возможности использования занятий по чтению при составлении программ коррекционно-развивающей области адаптированных основных общеобразовательных программ начального общего образования // Ученые записки Орловского государственного университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 3 (75). С. 370–372.

70. Черемошкина Л.В. Развитие внимания детей. Ярославль: Академия развития, 1997. 219 с.

71. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 554 с.

72. Юнусова Э.А. Особенности формирования навыка чтения в младшем школьном возрасте // АНИ: педагогика и психология. 2019. №4 (29). С. 156–168.

73. Ясюкова Л.А. Педагогика неграмотности // Школьные технологии. 2011. № 2. С. 25–30.