

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

**«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»**

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий

Кафедра коррекционной педагогики

Пузанёва Анна Анатольевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКА
ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ**

Направление 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
магистерская программа Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными
возможностями здоровья

Допущена к защите
Заведующий кафедрой
канд.пед.наук, Беляева О.Л.
(ученая степень, ученое звание, фамилия,
инициалы)

(дата, подпись)
Руководитель магистерской программы
канд.пед.наук, профессор Козырева О.А.
(ученая степень, ученое звание, фамилия,
инициалы)

(дата, подпись)
Научный руководитель
канд.пед.наук, Агаева И.Б.
(ученая степень, ученое звание, фамилия,
инициалы)

(дата, подпись)
Студент
Пузанёва А.А.

Красноярск, 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. Теоретические подходы к изучению проблемы сформированности навыка осознанного чтения у детей младшего школьного возраста с ЗПР	10
1.1 Причинная обусловленность трудностей формирования навыка осознанного чтения у обучающихся с ЗПР.....	10
1.2 Теоретико-методологические основы изменения навыка осознанного чтения у обучающихся детей младшего школьного возраста.....	22
1.3 Особенности сформированности навыка осознанного чтения обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	29
1.4 Психолого-педагогические подходы к формированию навыка осознанного чтения младших школьников с задержкой психического развития.....	39
Вывод по I главе.....	44
ГЛАВА II. Изучение особенностей сформированности навыков осознанного чтения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	46
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	46
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	54
3. Дифференцированный подход к логопедической работе по формированию навыка осознанного чтения у обучающихся 3-го класса с ЗПР.....	62
Вывод по второй главе.....	67
Заключение	69
Список литературы	71
Приложения	77

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

Согласно Федеральному Закону «Об образовании», принятому 29 декабря 2012 г., № 273, «гарантируется обеспечение права на образование в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, с учетом особенностей развития, способностей и интересов человека [45]. Федеральный государственный образовательный стандарт (далее ФГОС) определяет основные и приоритетные цели по литературному чтению. Приоритетная цель ФГОС НОО – формирование читательской компетентности. Федеральные государственные образовательные стандарты как для детей с нормативным развитием, так и для детей с ограниченными возможностями здоровья устанавливают требования к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы или адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования.

Произошедшие за последние годы изменения в отечественной системе специального образования, связанные с ее модернизацией, привели к расширению форм обучения детей с отклонениями в развитии.

С каждым годом растет число детей со сложными нарушениями, к которым можно отнести нарушение слуха в сочетании с задержкой психического развития.

Проблема нарушения чтения у обучающихся младших классов – одна из самых актуальных в процессе обучения, поскольку чтение из цели начального обучения превращается в средство дальнейшего получения знаний обучающимися. Над данной проблемой работали и работают многие

известные ученые (М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова и др. А исследователи Г.А. Власова, М.С. Певзнер.)

Таким образом, сложившаяся система работы по формированию навыка чтения у обучающихся начальной школы и ее неэффективность в условиях применения в работе с детьми с ЗПР, является одной из самых актуальных. Именно потому выявление особенностей сформированности навыка осознанного чтения у младших школьников с ЗПР и определение путей коррекционно-педагогической работы по совершенствованию навыков осознанного чтения крайне важна.

Эти выводы являются основанием для постановки вопроса о определении подходов формирования навыков осознанного чтения у обучающихся младших школьников с ЗПР и условиях преодоление трудностей у данного контингента обучающихся. Данное высказывание обуславливает актуальность выше названной тематики.

Теоретический анализ научной литературы и существующей педагогической практики позволяет выделить ряд противоречий между:

- низким уровнем развития навыка осознанно чтения у обучающихся младших классов с ЗПР и ее значимостью для всестороннего развития обучающихся с ЗПР, их успешной социализации;
- необходимостью оптимизировать общепринятые подходы по формированию навыка осознанного чтения и важностью определения содержания коррекционно-педагогической работы в связи с разнообразием клинической картины и психологическими особенностями детей с ЗПР.

На основе данных несоответствий и противоречий определена **проблема исследования**, которая заключается в изучении особенностей сформированности навыка осознанного чтения у обучающихся 3 класса с ЗПР, а также составлении методических рекомендаций на основе выявленных особенностей.

Объект исследования: навыки осознанного чтения у обучающихся 3 класса с ЗПР.

Предмет исследования: особенности навыка осознанного чтения у обучающихся 3 класса с ЗПР.

Цель исследования: выявить специфические особенности сформированности навыка осознанного чтения у обучающихся 3 класса с ЗПР, и на основе выявленных особенностей составить дифференцированные методические рекомендации.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что:

1. Осознанное чтение – это не отдельный вид или тип чтения, а определенная стратегия обработки информации, которая непосредственно связана с целью, заданной перед прочтением текста.
2. Обучающиеся младшего школьного возраста с ЗПР будут иметь специфические особенности сформированности навыка осознанного чтения, проявляющиеся в овладении не только технической стороной чтения, но и понимании прочитанного.
3. Учет выявленных особенностей сформированности навыка осознанного чтения позволит составить дифференцированные методические рекомендации, направленные на формирование навыка осознанного чтения у рассматриваемой категории обучающихся с ЗПР с учетом выявленных уровней.

В соответствии с проблемой, целью, объектом, предметом и гипотезой исследования нами были выдвинуты следующие **задачи исследования:**

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
2. Разработать диагностический комплекс, направленный на изучение сформированности навыка осознанного чтения у обучающихся 3 класса с ЗПР;

3. Выявить уровни и проанализировать особенности сформированности навыка осознанного чтения у обучающихся младшего школьного возраста с ЗПР;
4. На основе выявленных особенностей и уровней составить дифференцированные методические рекомендации, направленные на преодоление трудностей формирования и навыка осознанного чтения у обучающихся младшего школьника с ЗПР.

Методологической и теоретической основой исследования явились положения общей и специальной психологии, педагогики и логопедии:

- положения когнитивной лингвистики и психолингвистики об основах формирования навыка чтения (Е. Г. Биева, А. А. Залевская, И. А. Зимняя, Н. И. Колодина, О. Д. Кузьменко-Наумова, Ю. П. Мелентьева, Л. С. Цветкова),
- о сущности и специфике различных видов чтения (О. Н. Артемьева, С. В. Борисова, Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская, Н. А. Ипполитова, С.К. Фоломкина);
- психолого-педагогическая модель «идеального читателя» (Е.С. Антонова, Г.Г. Гранин, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая, О.К. Громова, Н. Н. Светловская); общая теория понимания текста (Е. Г. Беляевская, Г. И. Богин, А.А. Брудный, Л.П. Доблаев, Т. М. Дридзе, В.К. Нишанов, Г.Д. Чистякова) и концептуальная модель форм понимания (В. В. Знаков);
- концепция о различных видах информации в тексте (И. Р. Гальперин);
- когнитивно-ориентированный подход, направленный на формирование общеучебных умений и навыков работы с текстом в процессе чтения (О.А. Алексеева, Н.А. Гутовская, Л.А. Краева, И.В. Скворцова, А.В. Яковлева, А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, Е.В. Бунеева);

- положения специальной психологии и педагогики, раскрывающие различные аспекты познавательной деятельности детей с задержкой психического развития (В. М. Астапов, Н.В. Бабкина, М.А. Болгарова, О.П. Гаврилушкина, Е.А. Екжанова, О.В. Защиринская, В.В. Лебединский, В.И. Лубовский, И.Ф. Марковская, Н. Я. Семаго, М.М. Семаго).

Методы исследования. В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К числу первых относится анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, ко вторым – сбор анамнеза, включенное и не включенное наблюдение, количественный и качественный анализ полученных данных.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Психофизиологической основой трудностей чтения являются замедленный темп приема и переработки зрительно воспринимаемой информации, трудность установления ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательным центрами, участвующими в акте чтения, низкий темп протекания мыслительных процессов, лежащих в основе осмысления воспринимаемой информации, слабость самоконтроля.
2. Возникает необходимость использования словарного запаса с целью преодоления трудностей формирования навыков осознанного чтения у обучающихся младших школьников с ЗПР.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении научных представлений о психофизиологической основе чтения, заключающиеся в замедленном темпе приема и переработки зрительно воспринимаемой информации, трудностях установления ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательным центрами, участвующими в акте чтения, низким темпом протекания мыслительных

процессов, лежащих в основе осмысления воспринимаемой информации, слабость самоконтроля.

Практическая значимость исследования заключается в том, что нами модифицирована методика диагностики сформированности навыка осознанного чтения, а также предложены дифференцированные методические рекомендации, направленные на создание определение содержания коррекционно-педагогической работы, направленной на максимальное развитие навыка осознанного чтения, которые могут быть использованы в работе практическими психологами, воспитателями, педагогами, работающими с детьми рассматриваемой категории.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе Муниципального казенного общеобразовательного учреждения «Начальной общеобразовательной школы № 1» ЗАТО п. Солнечный.

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 11 человек. При комплектовании экспериментальной группы учитывался возраст детей (9-10 лет) и характер дефекта.

Исследование проводилось в течение 2015-2017 годов в три этапа:

1. Изучение и анализ психолого-педагогической литературы, формулирование цели, задач и гипотезы исследования, составление плана исследования, разработка методики констатирующего эксперимента (апрель 2015 г. – ноябрь 2016 г.).
2. Проведение констатирующего эксперимента и анализ его результатов (сентябрь 2015 г. – январь 2016г.).
3. Составление дифференцированных методических рекомендаций, направленных на определения оптимального содержания коррекционно-педагогической работы для максимально эффективного развития навыка осознанного чтения у обучающихся с ЗПР; оформление результатов исследования (февраль 2017 – июнь 2017).

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

- участие в работе VIII Международной научно-практической конференции (14 ноября 2015 г. Красноярск)
- участие в работе IV Международного научно-образовательного форума: «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» (работа на научно-практической площадке: «Проблемы сопровождения детей с сенсорными нарушениями» (26 октября 2017 г. Красноярск).

Структура и объем. Работа включает в себя введение, две главы, заключение, список литературы, приложение.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

1.1 Причинная обусловленность трудностей формирования навыков осознанного чтения у обучающихся с ЗПР

Интерес к чтению возникает в том случае, когда ребенок свободно владеет осознанным чтением и у него развиты учебно-познавательные мотивы чтения.

Условием овладения читательской деятельностью является также знание способов чтения, способов смысловой обработки текста, владение определенными умениями и навыками, которые не должны развиваться спонтанно.

Как отмечает Р.И. Лалаева, осознанное чтение – сложный психофизиологический и психолингвистический процесс[31].

По мнению А.К. Аксеновой, осознанное чтение – это один из видов речевой деятельности, представляющий собой перевод буквенного кода в звуковую и осмысление воспринятой информации [25].

Осознанное чтение - это такое качество чтения, при котором достигается понимание информационной, смысловой и идейной сторон произведения. Этот навык является наиболее важным для чтения, т.к. если человек не понимает того, о чем читает, теряется весь смысл процесса чтения.

Осознанность чтения - понимание замысла автора, осознание художественных средств, помогающих реализовать этот замысел, и осмысление своего собственного отношения к прочитанному. Сознательность в общем виде может быть определена как понимание

прочитанного. Однако в методике этот термин употребляется в двух значениях:

1) применительно к овладению самим процессом чтения (техникой чтения);

2) применительно к чтению в более широком смысле (Т.Г. Рамзаева).

Осознанность чтения – это понимание читающим:

Основного смысла всего содержания текста, т.е. осознание содержания и своего отношения к прочитанному;

Содержания и смысла отдельных частей текста, не только того, о чём говорится в данной части, но и что этим сказано;

Содержания каждого предложения, входящего в состав текста, а также смысловой связи между предложениями;

Слов, употреблённых как в прямом, так и в переносном значении.

Осознанное чтение-понимание замысла автора, осознание художественных средств, помогающих реализовать этот замысел, и осмысление своего отношения к прочитанному. В примерной программе по литературному чтению в начальной школе к метапредметным результатам усвоения курса относится овладение навыками смыслового чтения текстов в соответствии с целями и задачами, осознанного построения речевого высказывания в соответствии с задачами коммуникации и составления текстов в устной и письменной формах. А также к предметным результатам относится использование разных видов чтения (изучающее (смысловое), выборочное, поисковое); умение осознанно воспринимать и оценивать содержание и специфику различных текстов, участвовать в их обсуждении, давать и обосновывать нравственную оценку поступков героев;

Осознанное чтение - это такое качество чтения, при котором достигается понимание информационной, смысловой и идейной сторон произведения. Этот навык является наиболее важным для чтения, т.к. если человек не понимает того, о чем читает, теряется весь смысл процесса

чтения. Задача учителя помочь школьникам правильно осмыслить и понять читаемый текст, научить устанавливать смысловые связи в тексте, помочь осознать идейный смысл произведения. Вся работа, проводимая на уроке чтения, направлена именно на решение этих задач. Для этого учитель использует разнообразные методы: подготовка учащихся к восприятию текста через беседу, рассказ, экскурсия, демонстрация картин, иллюстраций, видеоматериала.

Глубина осознанности зависит от возрастных запросов и возможностей читателя, уровня его общего развития, круга и уровня интересов, потребностей, начитанности, жизненного опыта, запаса наблюдений и многого другого.

На основе восприятия зрительной модели слова и последующего соотнесения буквенных значков со звуками воспроизводится слово. В процессе этого воспроизведения осуществляется соотнесение звукового образа со значением, т.е. происходит понимание читаемого.

Чтение – это сложный процесс, в котором принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы [50].

В сложном процессе чтения психологи различают три основных момента [60]:

1. Восприятие данных слов. Уметь читать – это значит, прежде всего, уметь по буквам догадываться о тех словах, которые ими обозначаются. Чтение начинается только с того момента, когда человек, смотря на буквы, оказывается в состоянии произнести, или вспомнить, определенное слово, соответствующее сочетанию этих букв.

В процессе восприятия букв, как символов определённого слова, большое участие принимают не только зрение, но также память, воображение и ум человека. Когда ребенок читает слова, то не только складывает букву за буквой, а, схватив одну или несколько букв, сразу догадывается о целом слове.

2. *Понимание содержания, связанного с прочитанными словами.* Каждое слово, прочитанное ребенком, может вызывать в сознании какие-нибудь изменения, которыми определяется понимание этого слова. В одном случае в сознании возникает определённый, более или менее яркий образ, в другом – какое-нибудь чувство, желание или отвлечённый логический процесс, в третьем и то, и другое вместе, в четвертом – никакого образа и чувства, а только лишь простое повторение воспринятого слова или, быть может, другое слово, с ним связанное.

3. *Оценка прочитанного.* Умение не только прочесть книгу, но и критически отнестись к её содержанию наблюдается, как известно, не всегда.

Как отмечают психологи, Б.Г.Ананьев Б.Д. Эльконин мотивом чтения является потребность. У младшего школьника, овладевающего чтением, вначале возникает потребность научиться читать, т.е. освоить звуковую систему и сам процесс чтения – возникновение из букв слова. Это вызывает у него интерес. Освоив первоначальное чтение, ученик меняет мотив чтения: ему интересно понять, какая мысль кроется за словами. По мере развития чтения мотивы усложняются и школьник читает с целью узнать какой-то конкретный факт, явление; даже появляются более сложные потребности, например, познать мотив поступка героя, чтобы оценить его; найти главную мысль в научно-популярном тексте и т. д. [14]

Формирование навыка осознанного чтения осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения. Т.Г. Егоров выделяет следующие четыре ступени формирования навыка чтения [33]:

1. Ступень овладение звуко-буквенными обозначениями. Данная ступень осуществляется в течение всего добукварного и букварного периода. Вместе с тем психологическая структура этого процесса в добукварный период и в начале букварного будет иная, чем в его конце.

На ступени овладения звуко-буквенными обозначениями дети анализируют речевой поток, предложение, делят слова на слоги и звуки.

Выделив звук из речи, ребенок соотносит его с определенным графическим изображением, буквой. Затем в процессе чтения он осуществляет синтез букв в слоги и слова, соотносит прочитанное слово со словом устной речи.

В процессе чтения в первую очередь зрительно воспринимаются графические изображения, различаются и узнаются буквы, которые соотносятся с их звуковыми значениями. Не звук является названием буквы, а, наоборот, буква представляет собой знак, символ, обозначение речевого звука. Поэтому сложный процесс усвоения звуко-буквенных обозначений начинается с познания звуковой стороны речи, с различения и выделения звуков речи. И только затем предлагаются буквы, являющиеся зрительными изображениями звуков.

Учитывая эту сторону процесса овладения звуко-буквенными обозначениями, можно утверждать, что буква будет правильно и успешно усвоена прежде всего в следующих случаях:

Когда ребенок дифференцирует звуки речи, т.е. когда у него имеется четкий образ звука и когда звук не смешивается с другими ни по слуху, ни артикулярно.

Когда у ребенка имеется представление об обобщенном звуке речи, о фонеме. Известно, что звук в потоке речи и звук, произнесенный изолированно, не тождественны.

При выделении звуков из речи ребенок должен во всем многообразии его звучания, изменяющемся в зависимости от положения звука в слове, уловить некоторое основное постоянное качество вариантов звука, независимо от его непостоянных свойств. Когда процесс овладения буквой начинается с восприятия ее зрительного образа, усвоение и соотнесение ее со звуком носит механический характер И. Бодуэн де Куртенэ, Л. В. Щерба и др.

Для ребенка, начинающего читать, буква не является простейшим графическим элементом. Она сложна по своему графическому составу,

состоит из нескольких элементов, различно расположенных в пространстве по отношению друг к другу. В психологической литературе отмечается тот факт, что ребенок легче усваивает сходство различных элементов, чем различие сходных элементов. Этот факт объясняется тем, что в основе установления различия лежит процесс дифференцировочного торможения, который развивается у ребенка позднее и является более слабым, чем возбудительный Т.Г. Егорова.

Усвоив букву, ребенок читает слоги и слова с ней. Однако в процессе чтения слога единицей зрительного восприятия на этой ступени является буква. Ребенок сначала воспринимает первую букву слога, соотносит ее со звуком, затем – вторую букву, затем синтезирует их в единый слог. Таким образом, в этот период читающий зрительно воспринимает сразу не целое слово или слог, а лишь отдельную букву, т.е. зрительное восприятие является побуквенным Т.Г. Егоровав.

Темп чтения на этой ступени очень медленный, он определяется прежде всего характером читаемых слов. Простые слоги (ма, ра) читаются быстрее, чем слоги со стечением согласных (ста, кра), затем объединяет слоги в слово и только потом осмысливает прочитанное. Сохраняются трудности объединения слогов в слово, особенно при чтении длинных и сложных по структуре слов.

Процесс понимания читаемого характеризуется определенными особенностями. Так, понимание читаемого отдалено во времени от зрительного восприятия слова. Осознание слова осуществляется лишь после того, как читаемое слово произнесено вслух. Но прочитанное слово не всегда сразу осознается, т.е. соотносится со знакомым словом устной речи. Поэтому ребенок, чтобы узнать прочитанное слово, часто повторяет его.

Наблюдаются особенности и при чтении предложения. Так, каждое предложение читается изолированно, потому понимание предложения, связь отдельных слов в нем происходит с большим трудом.

В процессе чтения слов и предложений почти не используется смысловая догадка. На этой ступени догадка имеет место лишь при чтении конца слова и определяется не ранее прочитанным, а лишь предыдущей его частью.

2. Ступень слогового чтения. На этой ступени узнавание букв и слияние звуков в слоги осуществляется без затруднений. Слоги в процессе чтения довольно быстро соотносятся с соответствующими звуковыми комплексами. Единицей чтения, таким образом, является слог.

Темп чтения на этой ступени довольно медленный. Скорость чтения еще в 3,5 раза медленнее, чем на последующих ступенях, во 2 классе. Это можно объяснить тем, что способ чтения еще является аналитическим, отсутствует синтетическое чтение, целостное восприятие. Ребенок читает слово по составляющим его частям, т.е. по слогам, затем объединяет слоги в слово и лишь затем осмысливает прочитанное.

На этой ступени уже имеет место смысловая догадка, особенно при чтении конца слова. Характерным является стремление повторять только что прочитанное слово. Это объясняется тем, что слово, прочитанное по слогам, является искусственно разделенным на части и не похожим на соответствующее слово устной речи. Потому оно не сразу узнается, осмысливается. Таким образом, путем повторения ребенок пытается узнать прочитанное слово, соотнести его с определенным известным ему словом устной речи. Повторение слов при чтении предложения объясняется часто и стремлением восстановить потерянную смысловую связь.

Процесс понимания текста отстает во времени от процесса зрительного восприятия читаемого, не сливается с процессом восприятия, а следует за ним.

Таким образом, на этой ступени остается еще трудность синтеза. Объединения слогов в слово, особенно при чтении длинный и трудных по

структуре слов, трудность в установлении грамматических связей между словами в предложении.

3. Степень становления целостных приемов восприятия. Она является переходной от аналитических к синтетическим приемам чтения. На этой ступени простые и знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и трудные по своей звуко-слоговой структуре читаются еще по слогам.

На этой ступени значительную роль играет смысловая догадка. Опираясь на смысл ранее прочитанного и будучи не в состоянии быстро и точно проконтролировать ее с помощью зрительного восприятия, ребенок часто заменяет слова, окончания слов, т.е. у него наблюдается угадывающее чтение. В результате угадывания происходит резкое расхождение прочитанного с напечатанным, появляется большое количество ошибок. Ошибочность чтения приводит к частым регрессиям, к возврату раннее прочитанному для исправления, уточнения или контроля. Догадка имеет место в пределах лишь предложения, а не общего содержания текста. Более зрелым на этой ступени является синтез слов в предложении. Темп чтения на этой ступени возрастает.

4. Степень синтетического чтения. Характеризуется целостными приемами чтения: словами; группами слов.

По мнению С.Д. Забрамной, Е.А. Екжановой техническая сторона чтения уже не затрудняет чтеца. Главная задача – осмысливание читаемого. Процессы осмысления содержания превалируют над процессами восприятия. На этой ступени чтец осуществляет не только синтез слов в предложении, как на предыдущем этапе, но и синтез фраз в едином контексте. Смысловая догадка определяется 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. [34]

Дальнейшее совершенствование процесса чтения осуществляется в направлении развития беглости и выразительности. На последних ступенях формирования навыка чтения все еще имеют место трудности синтеза слов в предложении и синтеза предложений в тексте. Понимание прочитанного осуществляется лишь в том случае, если ребенок знает значение каждого слова, понимает те связи между ними, которые существуют в предложении. Таким образом, понимание прочитанного лишь при достаточном уровне развития лексико-грамматической стороны речи. С помощью устной речи отрабатывается выразительность чтения; при чтении используются средства речевой выразительности, а также связная устная речь для передачи содержания текста и общения между читающими.

Навык чтения характеризуется не только выразительностью, но и такими качествами, как сознательность, беглость, правильность.

Таким образом, по психофизиологическим механизмам чтение является более сложным процессом, чем устная речь, вместе с тем оно не может рассматриваться вне связи, в единстве письменной и устной речи.

Зрительные сигналы, поступающие в мозг, дают возбуждение речедвигательным органам – языку, губам, гортани. Одновременно с речедвигательными возбуждениями (или, как их называют, речевыми кинестезиями) подключаются тесно с ними связанные слуховое восприятие, слух. Таким образом при первоначальном чтении возникает как бы своеобразный круг связей – зрительных, речедвигательных и слуховых, которые вкуче обеспечивают понимание, осознание всего того, что добыто при активизации разного рода восприятий.

И при сформированности умений первоначального чтения полнота каждого из этих восприятий чрезвычайно важна, впрочем, эта важность сохраняется на протяжении всего периода обучения детей в начальном, да, пожалуй, в среднем и отчасти старшем звеньях школы.

Основными условиями успешного овладения навыком чтения является сформированность устной речи, фонетико-фонематической лексико-грамматической стороны речи, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза.

У детей 3 класса не полностью сформирован навык чтения целыми словами обучающиеся не перешли и ученики не перешли на этап синтетического чтения (т.е. восприятие, произнесение и осмысление читаемого).

По мере обучения детей из класса в класс осознание читаемых текстов улучшается. Увеличивается круг тем, в которых младшие школьники начинают ориентироваться, правильно воспринимать информацию, заложенную в тексте. По мере развития темпа чтения увеличивается пропуски отдельных моментов повествования, что может приводить к неполному и неточному пониманию прочитанного.

На основе восприятия зрительной модели слова и последующего соотнесения буквенных значков со звуками воспроизводится слово. В процессе этого воспроизведения осуществляется соответствие звукового образа со значением, т.е. происходит понимание читаемого. Основы методики осознанного чтения были разработаны К.Д.Ушинским.

Анализ трудов К.Д. Ушинского свидетельствует о познавательном значении чтения и о важности эстетического воздействия его на читателя. К.Д. Ушинский включал так же в задачи осознанного чтения развитие мыслительных способностей и работу над усвоением грамматических норм. Он рекомендовал различный подход к чтению научно-популярных статей и к чтению художественных произведений, разработал принципы проведения беседы в зависимости от вида произведения, дал конкретные указания о специфике работы над произведениями фольклора и баснями. Огромную роль в занятиях по чтению отводил К.Д. Ушинский наблюдениями за жизнью

природы и требовал использовать наглядность при чтении, считал ее основным принципом обучения отечественному языку.

Одно из важных задач начальной школы-формирование у детей навык осознанного чтения, являющегося фундаментом всего последующего образования.

Осознанное чтение в методической литературе последнего времени трактуется как понимание замысла автора, осознание художественных средств, помогающих реализовать этот замысел, и осмысление своего собственного отношения к прочитанному.

Овладение полноценным навыком осознанного чтения для обучающихся является важнейшим условием успешного обучения в школе по всем предметам; вместе с тем чтение-одно из основных способов приобретения информации и во внеурочное время, одно из каналов всестороннего воздействия на школьников. Как особый вид деятельности, чтение представляет чрезвычайно большие возможности для умственного эстетического и речевого развития учащихся.

Окончательное суждение об уровне навыка чтения можно выносить только на основе совокупных данных по каждому из компонентов.

Выделяют уровни сформированности навыка чтения.

1 уровень – элементарное чтение:

- Безошибочная дифференцировка буквенных знаков;
- Безошибочное чтение слов;
- Понимание смысла слов;
- Понимание смысла предложения.

2 уровень – грамотное чтение вслух:

- Понимание общего содержания текста;
- Умение выделять главную мысль текста;
- Понимание связности и последовательности событий;
- Умения находить заданную информацию;

- Умение предсказать содержание.

3 уровень – грамотное чтение про себя:

- Понимание общего содержания;
- Умение выделять главную мысль;
- Понимание связности и последовательности событий;
- Умение находить заданную информацию;
- Умение предсказывать содержание.

4 уровень – грамотное чтение:

- Понимание связи информации;
- Рефлексия по поводу содержания текста;
- Рефлексия по поводу формы текста;
- Осмысление и анализ текста

Таким образом, по психофизиологическим механизмам чтение является более сложным процессом, чем устная речь, вместе с тем оно не может рассматриваться вне связи, внеединстве письменной и устной речи.

Зрительные сигналы, поступающие в мозг, дают возбуждение речедвигательным органам – языку, губам, гортани. Одновременно с речедвигательными возбуждениями (или, как их называют, речевыми кинестезиями) подключаются тесно с ними связанные слуховое восприятие, слух. Таким образом при первоначальном чтении возникает как бы своеобразный круг связей – зрительных, речедвигательных и слуховых, которые вкуче обеспечивают – и это главное – понимание, осознание всего того, что добыто при активизации разного рода восприятий.

И при сформированности умений первоначального чтения полнота каждого из этих восприятий чрезвычайно важна, впрочем, эта важность сохраняется на протяжении всего периода обучения детей в начальном, да, пожалуй, в среднем и отчасти старшем звеньях школы.

Основными условиями успешного овладения навыком чтения является сформированность устной речи, фонетико-фонематической лексико-

грамматической стороны речи, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза.

У обучающихся с ЗПР младшего класса не полностью сформирован навык чтения целыми словами обучающиеся не перешли на этап синтетического чтения (т.е. восприятие, произнесение и осмысление читаемого).

По мере обучения детей осознание читаемых текстов улучшается, увеличивается круг тем, в которых младшие школьники начинают ориентироваться, правильно воспринимать информацию, заложенную в тексте. По мере развития темпа чтения увеличивается пропуски отдельных моментов повествования, что может приводить к неполному и неточному пониманию прочитанного.

1.2 Теоретико-методологические основы имени навыка осознанного чтения у обучающихся детей младшего школьного возраста

Современные представления о высших психических функциях базируются на учении П.К. Анохина, Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, Б.Ф. Ломова и др., создавших основу для системного изучения нейрофизиологических механизмов психики.

В соответствии с теорией, разработанной этими исследователями, любая высшая психическая функция, являясь сложной функциональной системой, опирается на работу ряда взаимно связанных мозговых зон.

По определению К.В. Судакова: «функциональные системы динамические саморегулирующиеся центрально-периферические организации, все составные компоненты которых взаимодействуют достижению различных полезных для организма приспособительных результатов» [7, с. 141].

Центральную часть этой организации представляют различные зоны коры головного мозга, каждая из которых вносит свой вклад, обеспечивая работу какого-либо отдельного компонента системы. [22, с. 175]

Согласно этим представлениям, чтение также является сложной функциональной системой, имеющей многоуровневое строение. А.Р. Лурия в своих работах впервые описал функциональную систему письма. Работы Т.В. Ахутиной позволили уточнить роль каждого из компонентов, входящих в функциональную систему. [36, с. 200]

Учитывая психофизиологическую и социальную близость навыков письма и чтения, можно определить функциональную систему чтения:

- избирательная активация;
- переработка зрительной информации;
- переработка зрительно-пространственной информации;
- переработка слухоречевой информации;
- переработка кинестетической информации;
- программирование, регуляция и контроль чтения;
- серийная организация движений.

А.Р. Лурия выделил структуры мозга, на разных уровнях осуществляющие все психические функции, это: первый блок, обеспечивающий регуляцию тонуса и бодрствования; второй блок, выполняющий прием, переработку и хранение информации; третий блок, реализующий программирование, регуляцию и контроль психической деятельности. [27, с. 143]

Избирательная активация, являясь компонентом функциональной системы чтения, входит в состав блока регуляции тонуса и бодрствования и осуществляется работой стволовых и подкорковых образований мозга. Эти отделы создают оптимальный тонус коры, энергетическую базу, необходимую для целенаправленной деятельности.

Структуры первого блока, оказывающие неспецифическое влияние на корковые центры, обеспечивают также состояние готовности к реакции, то есть осуществляют функцию внимания.

При дисфункции структур первого функционального блока ухудшаются общие динамические характеристики любой деятельности: снижается ее скорость, падает работоспособность, быстро наступает истощаемость. Блок приема, переработки и хранения информации обеспечивает следующие функциональные компоненты чтения: переработка зрительной и зрительно-пространственной, слухоречевой и кинестетической информации.

Второй блок представлен задними отделами коры головного мозга, это: затылочная, теменная и височная области. Отличительная особенность второго блока, по сравнению с первым, заключается в его иерархическом строении, которое представлено наличием здесь первичных, вторичных и третичных полей.

Первичные поля, являясь проекционными, принимают информацию строго определенной модальности и симметрично представлены и в левом, и в правом полушариях мозга. [16, с. 251] Над ними надстраиваются вторичные, гностические поля, осуществляющие переработку получаемой информации. Эти поля также имеют тесную связь с определенными анализаторами, однако представлены в разных гемисферах асимметрично, что связано с особенностями лево-правополушарной стратегии обработки информации.

Известно, что для левого полушария характерна аналитическая стратегия переработки информации. [37, с. 141]

Традиционно левое полушарие считается «речевым» ответственным за речевые процессы. Правое полушарие в большей мере ответственно за синтез полученной информации, ему свойственна целостная стратегия обработки информации.

Правое полушарие преимущественно отвечает за переработку зрительной и зрительно-пространственной информации. Третичные поля второго блока представляют собой зону перекрытия корковых отделов различных анализаторов.

Функция третичных полей заключается в организации совместной деятельности различных анализаторных систем, в осуществлении переработки и синтеза полимодальной информации.

Переработка зрительной информации осуществляется затылочными отделами полушарий мозга.

Проекционные поля левого и правого полушарий принимают первичную информацию, идущую от зрительного анализатора. Гностические поля ответственны за анализ, переработку и хранение этой информации, причем эти операции распределяются между левой и правой гемисферой мозга не равнозначно. [20, с. 231]

Такое положение, как уже было сказано, связано с особенностями обработки информации, характерными для каждого полушария.

Правое полушарие, обладая целостной, холистической стратегией обработки информации, осуществляет отбор значимых признаков и синтезирует целостный образ, а затем идентифицирует формирующийся образ с образами-эталонами, то есть осуществляет глобальное восприятие. При дисфункции зрительных полей правого полушария возникает односторонняя пространственная агнозия, фрагментарность восприятия, нарушение опознания индивидуальных признаков объекта.

Левое полушарие опирается на аналитические способы обработки информации, выделяет и анализирует в объекте восприятия все детали (их размер, форму и т.д.) соотносит их с имеющимися схемами, классифицирует объект. [38, с. 153]

Левосторонние дисфункции приводят к игнорированию отдельных элементов, невозможности установить иерархию выделенных признаков.

Опознавание зрительных стимулов зависит не только от внешних свойств воспринимаемого объекта, но и от внутренних: речевые, вербализируемые стимулы опознаются преимущественно с опорой на левое полушарие, неречевые, трудно вербализируемые стимулы предполагают участие правого полушария.

Точное зрительное восприятие может обеспечить только совместная деятельность левого и правого полушарий.

Переработка зрительно-пространственной информации обеспечивается третичными полями второго функционального блока, которые являются зонами перекрытия теменной и затылочной областей и интегрируют деятельность кинестетического и зрительного анализаторов. Этот компонент функциональной системы чтения обеспечивает ориентировку на плоскости страницы, соблюдение последовательности прочтения слов, строк, кроме того, зрительно-пространственный анализ лежит в основе дифференциации букв.

Переработка слухоречевой информации осуществляется височной областью коры головного мозга. В ее первичных полях происходит прием всей слуховой информации. [39, с. 101]

Дальнейшая переработка осуществляется вторичными, гностическими полями, в том числе, зоной Вернике.

С работой именно гностических зон височной области связаны процессы фонематического восприятия, а также слухоречевая память. Дисфункция первичных полей височной зоны мозга приводит к различной степени тяжести нарушениям физического слуха, вплоть до полной глухоты при их двустороннем поражении. [17, с. 283]

Дисфункция вторичных полей, не отражаясь на физических характеристиках слуха, вызывает нарушение дифференциации фонем по оппозиционным признакам (глухости звонкости, твердости мягкости и др.). За выполнение этих речевых операций преимущественно несет

ответственность левое полушарие, однако, и правое полушарие вносит свой специфический вклад, обеспечивая анализ ритмико-интонационных и мелодических характеристик речи. [26, с. 213-230]

Существует ряд работ, указывающих на причастность правого полушария и к анализу гласных звуков речи.

Фонематический анализ звуков речи невозможен без их проговаривания, поскольку в его основе лежит установление акустико-артикуляционных связей.

Переработка кинестетической информации обеспечивается теменной долей коры головного мозга. Первичные и вторичные поля теменной доли обеспечивают афферентную основу любого движения. Поражение гностических полей кинестетического анализатора приводит к нарушению отбора точных движений. [3, с. 92]

Если расстройство распространяется на речевые движения, это приводит к ошибкам выбора артикуляционных укладов, смешению близких артикулем.

Серийная организация движений, программирование, регуляция и контроль чтения относятся к функциям третьего функционального блока, который представлен передними отделами мозга. Эти области также имеют иерархическую организацию. Первичные зоны третьего блока являются местом выхода двигательных импульсов. Программы этих двигательных актов создаются вторичными зонами. Третичные зоны этого блока обеспечивают контроль сложных форм деятельности, общую регуляцию поведения. [8, с. 153]

При чтении текста вслух программирование, регуляция и серийная организация проявляются в артикуляционных и глазодвигательных движениях.

Во время чтения вслух происходит создание артикуляционных программ, далее отдельные артикулемы объединяются в «последовательные

кинетические мелодии», придавая проговариванию плавный, целостный характер. [40, с. 76-80]

Движения глаз, обеспечивающие прослеживание текста при чтении, также представляют собой серийно организованные, последовательно сменяющие друг друга двигательные акты.

В изучении мозговой организации глазодвигательной активности до настоящего времени имеется ряд нерешенных вопросов. Одним из них является локализация глазодвигательных центров. А.Р. Лурия, Э.Г. Симерницкой, Е.Д. Хомской, С.Д. Смирновым и др. выделяются задний и передний центры, управляющие различными типами движений глаз. По типу управления выделяются произвольные и произвольные движения. К произвольным движениям относятся движения конвергенции дивергенции, нистагм, рефлекторное прослеживание движущихся объектов. К произвольным относятся преимущественно саккадические движения и фиксации неподвижных и движущихся объектов с их опознанием. На начальных этапах формирования чтения произвольные движения глаз обеспечивают прослеживание букв и слов, удержание строки, переход от одной строки к другой. В отличие от произвольных движений, регулируемых подкорковыми и задними корковыми отделами (теменные доли), произвольные движения глаз осуществляются при ведущем участии передних отделов мозга.

Каждая из них вносит свой специфический вклад в осуществление сложного процесса чтения. Нарушение деятельности любого из описанных звеньев приведет к специфическим, связанным с функциями именно этого компонента, отклонениям в работе всей системы, что проявится в особых типах нарушения чтения. Дети с задержкой психического развития (ЗПР) испытывают разнообразные трудности при обучении, в частности при изучении русского языка и чтения как одной из его составляющих. По мнению ряда исследователей, психофизиологической основой трудностей

чтения являются замедленный темп приема и переработки зрительно воспринимаемой информации, трудность установления ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательным центрами, участвующими в акте чтения, низкий темп протекания мыслительных процессов, лежащих в основе осмысления воспринимаемой информации, слабость самоконтроля.

1.3 Особенности сформированности навыка осознанного чтения у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

В настоящее время набирает силу тенденция устранения неравенства общеобразовательных школ, повышается роль инклюзивного обучения. В связи с этим наблюдается большая неоднородность состава учеников по их психическому, физическому, умственному развитию, что значительно затрудняет адаптацию детей как с отклонениями в развитии, так и без функциональных расстройств. Педагог часто просто теряется в приемах оказания помощи и поддержки обучающихся с ограниченными возможностями.

Также существуют недочеты в применении разнообразных информационных технологий во время уроков или факультативных занятий.

Отмечая сложность процесса чтения, большинство исследователей (Т. Г. Егоров, А. Н. Корнев, А. Р. Лурия, М. И. Оморокова, Л. С. Цветкова, Д. Б. Эльконин). [17] выделяют две его стороны: техническую и осознанную. Техническая сторона предполагает оптическое восприятие, воспроизведение звуковой оболочки слова, речевые движения, то есть декодирование текстов и перевод их в устно-речевую форму

Осознанная сторона включает в себя понимание значения и смысла отдельных слов и целого высказывания (Т. Г Егоров, А. Н. Корнев,

А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова, Д. Б. Эльконин) или перевод авторского кода на свой осознанной код (М. И. Оморокова). [26]

У начинающего чтеца понимание возникает в результате анализа и синтеза слогов в слова, а у опытного – осознанная сторона опережает техническую, о чем свидетельствует появление осознанных догадок в процессе чтения (А. Р. Лурия, М. Н. Русецкая).

Цель осознанного чтения максимально точно и полно понять содержание текста, уловить все детали и практически осмыслить извлеченную информацию. [18, с. 265]

По мнению Т. В. Атрохова, Н. В. Нижегородцева человек сам устанавливает соотношение между собой, текстом и окружающим миром. Когда ребенок владеет осознанным чтением, то у него развивается устная речь и, как следующая важная ступень развития, речь письменная.

С точки зрения системного анализа деятельности, изложенного в концепции системогенеза В.Д. Шадрикова, деятельность изучается в единстве трех аспектов: физиологического, предметно-действенного и психологического[9].

Навык чтения характеризуется не только выразительностью, но и такими качествами, как сознательность, беглость, правильность.

Правильность определяется как плавное чтение без искажений, влияющих, на смысл читаемого

Беглость-это скорость чтения, обуславливающая пониманием прочитанного. Такая скорость измеряется количеством печатных знаков, прочитанных заединиц времени (количеством прочитанных слов за 1 минуту).

Сознательное чтение в методической литературе сегодня трактуется как понимание замысла автора, осознание художественных средств, помогающий

реализовать замысел, и осмысление своего собственного отношения к прочитанном.

Выразительность- это способность средствами стной речи передать слушателям главную мысль произведения и свое собственное отношение к нему.

Все названные качества взаимосвязаны между собой и взаимообусловлены. Без правильного озвучивания графических знаков невозможно понимание отдельных единиц текста, без уяснения значения каждой единиц нельзя уяснить их связь, а без внутренней связи отдельно взятых компонентов текста не произойдет осознания идеи произведения. В свою очередь понимание общего смысла произведения помогает правильности чтения отдельных его элементов, а правильное чтение и понимание текста становятся основой для выразительности чтения. Беглость, являясь темпом чтения при определённых условиях, становится средством выразительности. Таим образом, подготовка чтеца должна строится с учетом одновременной работы над всеми четырьмя качествами навыка чтения. Данный подход реализуется уже в период обучения грамоте.

Еще важнее такую работу иметь в виду на уроке при чтении художественных текстов.

В методике наряду с термином «навык чтения» употребляется термин «техника чтения». Еще до недавнего времени этот термин называл только техническую сторону процессов чтения.

Компоненты навыка чтения

Навык чтения – это комплекс умений и навыков. Это, прежде всего умение понимать смысл текста, правильно прочитанные слова, читать выразительно, ориентируясь на знаки препинания и содержание, не забывая о темпе чтения.

Каждый из компонентов, входящий в состав навыков чтения, сначала формируется, отрабатывается как умение и посредством упражнений

постепенно поднимается на уровень навыка, то есть осуществляется без напряжения, автоматически.

В целом навык чтения складывается из двух сторон- смысловой, которая обеспечивается процессом понимания читаемого, и технической, подчиненной первой обслуживающей ее.

Ведущее место в этом комплексе занимает смысловая сторона, то есть осознанность, понимание читаемого текста. Смысловая сторона чтения – это совокупное понимание читающим:

- 1) значений слов, употребленных в прямом и переносном смысле;
- 2) содержания каждого предложения;
- 3) содержания и смысла отдельных частей текста (абзацев, глав);
- 4) основного смысла всего содержания текста.

При оценке глубины и уровня осознанности прочитанного текста учитель проверяет понимание содержания текста (обстановка, действующие лица, диалог, значения слов и т. д.) и идейного смысла произведения (что хотел сказать автор).

Техническая сторона чтения (техника чтения) включает в себя все другие компоненты навыка чтения: способ чтения, правильность, выразительность, скорость (темп) чтения. Каждый из компонентов, образующих в целом технику чтения, имеет свои особенности. Рассмотрим данные компоненты навыка чтения.

Способ чтения – важный компонент техники чтения, который влияет на другие ее стороны.

Непродуктивные - побуквенное отрывистое слоговое.

Продуктивные - плавное слоговое, плавное слоговое с целостным прочтением отдельных слов, чтение целыми словами и группами слов.

Скорость (темп) чтения находится в прямой зависимости от способа чтения и понимания.

Существуют ориентировочные показатели по темпу чтения для обучающихся 3-го класса норма чтения на 1-е полугодие 50–60 слов в мин., на 2-е полугодие 65–75 слов в мин. (по В. Г. Горецкому).

Для обучающихся 3-го класса техника чтения на конец 1-го полугодия должно быть чтение осознанное, правильное, целыми словами. С соблюдением пауз и интонаций, посредством которых ученик выражает понимание смысла читаемого.

На конец полугодия чтение должно быть осознанное, правильное, предложениями. С соблюдением пауз и интонаций, посредством которых ученик выражает понимание смысла читаемого. (по В. Г. Горецкому).

Все компоненты навыка чтения взаимосвязаны и взаимообусловлены. Без правильного озвучения графических знаков невозможно понимание отдельных единиц текста, без уяснения значения каждой единицы нельзя уяснить их связь, а без внутренней связи не произойдет осознания идеи произведения в целом. В свою очередь, понимание общего смысла произведения помогает правильности чтения, а правильность и понимание становится основой для выразительности. Беглость, являясь темпом чтения, является и средством выразительности.

Вместе с библиотекарем школы проводим библиотечные уроки с целью формирования у учащихся умения самостоятельно пользоваться различной литературой.

Начиная со 2-го полугодия 3-го класса все учащиеся имеют тетради для записей, рисунков, составляют план к текстам, вопросы к прочитанному. Также дети делают зарисовки к отдельным моментам (чаще всего это домашнее задание). Записи вызывают творческий интерес к изучаемому, заставляют быть внимательными к чтению текста, к предложению, обогащается словарный запас детей.

Самые активные книголюбы «творят» свои книжки, сочиняют свои рассказы о животных, стихи о своих семьях.

Содержанием первого аспекта является последовательность действий, которые необходимо выполнить для достижения цели. Применительно к чтению это способ осуществления данного вида деятельности, скорость и правильность, а также наличие и характер ошибок. Соответственно, на этом уровне эффект усвоения будет проявляться и изменении показателей продуктивности и качества чтения, а также в изменении способов выполнения осваиваемых действий.

Физиологический уровень деятельности реализуется соответствующими функциональными системами мозга [4]. Психофизиологической основой функциональной системы чтения является совместная деятельность различных зон головного мозга. Каждая из них вносит свой специфический вклад в осуществление сложного процесса чтения. Нарушение деятельности любого из описанных звеньев приводит к специфическим, связанным с функциями именно этого компонента, отклонениям в работе всей системы, что проявляется в особых типах нарушения чтения [15].

Осознанное чтение не может существовать без познавательной деятельности. Для того, чтобы чтение было осознанным, учащимся необходимо точно и полно понимать содержание текста, составлять свою систему образов, осмысливать информацию, т.е. осуществлять познавательную деятельность.

Осознанное чтение не может существовать без познавательной деятельности. Для того, чтобы чтение было осознанным, учащимся необходимо точно и полно понимать содержание текста, составлять свою систему образов, осмысливать информацию, т.е. осуществлять познавательную деятельность.

Существует множество способов организации познавательной деятельности, способствующих развитию навыка осознанного чтения такие как: проблемно-поисковый способ, дискуссия, обсуждение, моделирование, рисунок. [41, с. 75]

Осознанное чтение отличается от любого другого чтения (например, «ознакомительное» или «поиск информации») тем, что при осознанном виде чтения происходят процессы постижения читателем ценностно-осознанного момента, т. е. осуществляется процесс интерпретации, наделения смыслом. [24, с. 131]

Огромная роль в воспитании, образовании, развитии школьников отводится чтению следовательно, одной из актуальных тем школы является формирование навыков правильного, беглого, сознательного, выразительного чтения у обучающихся с ЗПР. [4]

За последнее десятилетие произошли большие изменения в образовании. Появились вариативные системы обучения, организуются опытно-экспериментальные работы, касающиеся модернизации образовательного процесса в школе, совершенствуются содержание и структура образования.

На современном этапе развития общества, работая по традиционной системе обучения, каждый учитель старается обновить содержание обучения и включает в свои уроки элементы современных технологий. Этого требует время.

Из 40 факторов, влияющих на успеваемость школьников, важнейшим является темп чтения: чем он выше, тем лучше успехи. Ученики, которые читают со скоростью 150 слов в минуту, учатся на «5», 120 слов – на «4», 90 – на «3».

К сожалению, только половина школьников и только в седьмом классе читает в темпе 120 слов в минуту.

В работах Т.Г. Егорова выделяются следующие ступени формирования навыка чтения:

- овладение звукобуквенными обозначениями;
- послоговое чтение;
- ступень становления синтетических приемов чтения;

- степень синтетического чтения.

Каждая из этих ступеней характеризуется своеобразием, качественными особенностями, определенной психологической структурой, своими трудностями, задачами, приемами овладения.

Прохождение этих ступеней формирования навыка чтения у детей с ЗПР осуществляется замедленными темпами. [19, с. 214]

Вместе с тем, характерной особенностью является значительное различие в уровне сформированности навыка чтения и в темпе овладения чтением у детей одного и того же класса. Это связано с большим разнообразием клинической картины и психологическими особенностями различных групп детей с ЗПР. [42, с. 15]

Процесс овладения чтением вызывает большие трудности у детей с ЗПР. [48, с. 287]

Затруднение вызывает овладение не только технической стороной процесса чтения, но и понимание прочитанного. У младших школьников с ЗПР наблюдается значительно более медленный темп чтения, чем у учеников массовой школы. В конце букварного периода скорость чтения детей с ЗПР в среднем составляет 15 слов в минуту вместо 30-40 слов. Даже после 3-4 лет обучения скорость чтения некоторых детей не превышает 40 слов в минуту, у других детей она достигает 70-80 слов в минуту. [9, с. 101]

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

Нарушения технической стороны процесса чтения первоклассников с ЗПР проявляются в незнании букв (или нетвердом их знании), замедленном чтении, в нарушении слияния букв (побуквенном чтении), искажениях звуко-слоговой структуры слов (особенно состоящих из большого количества слогов, слогов со стечением согласных). [21, с. 24]

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

Распространенными ошибками чтения являются замены звуков:

- замены звуков, сходных по звучанию и произношению (звонких и глухих, аффрикат и их компонентов, смешение гласных, уподобление гласных);
- замены звуков, соответствующих буквам, сходным по начертанию (т – г, ш – щ).

В процессе чтения у детей с ЗПР наблюдаются различного рода искажения звукослоговой структуры слова. Частыми ошибками являются пропуски, перестановки, добавления звуков и слогов.

Особую трудность для этих детей представляет чтение слогов со стечением согласных. [43, с. 57]

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

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

По данным Н.А.Цыпиной, наиболее распространенными ошибками у детей с ЗПР являются ошибки на замену букв.

В процессе чтения детей с ЗПР часто наблюдаются регрессии, возвращение к ранее прочитанному. Дети с ЗПР часто делают неправильное ударение, их чтение является маловыразительным, монотонным. У детей нарушается интонационная структура читаемого предложения. Часто в конце предложения отсутствует интонационная завершенность. И, наоборот, в середине предложения наблюдается интонация завершенности, вследствие чего предложение как бы разделяется на две бессмысленные части («Володя раздеваться не хотел, РВАЛСЯ. К ДВЕРИ бабушка взяла у него лопатку» вместо «Володя раздеваться не хотел, рвался к двери. Бабушка взяла...»).

Таким образом, у детей с ЗПР обнаруживаются значительные нарушения семантической стороны процесса чтения. [44, с. 235] Нарушения связаны с влиянием целого комплекса факторов: недостаточностью представлений об окружающей действительности, снижением уровня аналитико-синтетической деятельности, трудностью установления временных, пространственных, причинно-следственных зависимостей, трудностью организации и систематизации смысла прочитанного, бедностью и неточностью словаря, недоразвитием грамматического строя речи, а также несформированностью технической стороны процесса чтения. [25, с. 17-20]

На первоначальном этапе овладения чтением у детей с ЗПР наблюдается неточность понимания отдельных слов, словосочетаний, текста. Этим детям затрудняет понимание образованных выражений, метафор, переносного значения слова. [10, с. 76-80]

Особенно большие трудности семантического характера выявляются при чтении текста. Так, при пересказе прочитанного дети не могут выделить главную мысль, отразить временные, причинно-следственные связи, оценить ситуацию, поступки действующих лиц. У детей с ЗПР вследствие недостаточности процессов синтеза нарушено целостное восприятие текста. В послебукварный период характерной особенностью чтения детей с ЗПР является угадывающее чтение. Оно свидетельствует о возросшей роли

осознания читаемого. Вместе с тем, основываясь на несовершенном процессе синтеза, оно приводит к большому количеству осознанных, вербальных замен, а также к аграмматизмам. У детей с ЗПР, в отличие от умственно отсталых школьников, не наблюдается механического, бессмысленного чтения. В процессе чтения у детей с ЗПР имеет место стремление к осознанию прочитанного.

1.4 Психолого-педагогические подходы к формированию навыков осознанного чтения младших школьников с задержкой психического развития

Обучать детей с ЗПР по традиционной системе обучения и воспитания детей с ЗПР не всегда возможно. Необходимы новые методы и приемы организации образовательного процесса данной категории детей.

Дети с ЗПР с задержкой психического развития наряду с другими учебными трудностями, испытывают затруднения при освоении навыка чтения:

- с трудом овладевают техникой чтения,
- плохо понимают смысл прочитанного,
- во время чтения допускают большое количество разнообразных ошибок.

Слабая техника чтения, сочетающаяся со сниженным запасом представлений об окружающем мире, бедностью словаря и ограниченностью развития, приводит к недостаточному пониманию лексического значения отдельных слов и текста в целом.

Исследования многих специалистов показывают, что младшие школьники, у которых возникли проблемы в овладении навыками чтения еще

в начальных классах, в большинстве своем несут это бремя по всему образовательному маршруту.

На ступени начальной школы чтение объединяет в себе цель и средство обучения, воспитания и развития обучающихся.

Уроки чтения имеют и коррекционную направленность, так как процесс обучения строится в соответствии с принципами коммуникативной системы.

На занятиях максимально стимулируется овладение детьми словесной речью, всеми ее сторонами – произносительной, лексической, грамматической.

Путь становления полноценного навыка чтения у детей с ЗПР более длителен и своеобразен. Он тесно связан с проблемой речевого и общего развития этих детей. Овладение языком необходимо для формирования логического мышления, получения и фиксации знаний, усвоение морально-этических понятий, для социальной адаптации.

Владение языком – необходимое условие для эффективной читательской деятельности.

Для сформированности техники чтения и понимания читаемого важное значение имеет специально проводимая работа над произношением, развитие устной и письменной речи, ее словарным составом и грамматическим строем.

Стойкими ошибками в правильности чтения являются:

- искажение звукового образа слов, так как искажаются звуки в середине, опускаются в конце слова;
- неправильная постановка ударения в знакомых словах;
- несоблюдение орфоэпических правил («того», «его», «зуб», «снег», «овраг» и т. д.

Хотя у детей с ЗПР темп чтения более замедленный, в практике чтения зрительное восприятие и произнесение текста часто опережают во времени осмысление прочитанного.

Сознательность и правильность чтения являются необходимой базой для сформированности и развития навыка чтения, что способствует лучшему пониманию читаемых текстов.

Психолого-педагогические исследования выявили затруднения обучающихся в понимании сюжетно-событийного содержания текстов. На пути понимания фактического содержания встают прежде всего словарные трудности. Незнакомыми оказываются слова в прямом значении, обозначающие предметы («букет», «амбар», «скворечник» и др., слова, обозначающие признак предмета («ленивый», «жадный», «прилежный» и др., слова в новой грамматической форме («грядка – грядками»).

Усвоенные в одном значении слова не дифференцируются в новых контекстных связях.

Имеются затруднения в понимании мыслей, заключенных в словосочетании и предложении, так как дети с ЗПР не выделяют в них смысловые и грамматические единства («летняя погода», «река вскрылась», «лед громоздиться», «дремучий лес»).

Непонимание приводит к неточному восприятию отдельных описываемых фактов и явлений, к непониманию содержания текста в целом.

Степень доступности и близости содержания текста жизненному опыту и знаниям обучающихся также влияют на восприятие смысла.

На понимании читаемого оказывает влияние форма и жанровые особенности текстов. Для восприятия детей с ЗПР гораздо труднее оказывается стихотворная форма.

Трудны басни, произведения устного народного творчества (пословицы, загадки, волшебные сказки и т. д.).

ЗПР приводит к большим трудностям в обучении и воспитании. У детей отмечается кратковременная словесная память, они плохо устанавливают причинно-следственные связи, не уверены в правильности своих действий. Их характеризует общая заторможенность, или наоборот, расторможенность,

импульсивность, неравномерная работоспособность, быстрая утомляемость, повышенная нервозность. Дети с ЗПР испытывают еще большие трудности в анализе и сравнении воспринимаемых предметов. Им трудно отделить существенные, значимые признаки от случайных.

Они с трудом овладевают логическими связями и отношениями между явлениями, событиями, поступками людей. Не умеют выявлять скрытые причины каких-либо явлений, событий, нередко смешивают причину с действием, с целью, с сопутствующими или предшествующими явлениями, событиями.

Наибольшего внимания заслуживает формирование сознательного чтения.

На уроках чтения отрабатывается техническая сторона процесса чтения, его выразительность.

Повышению эффективности обучения чтению способствует целенаправленный подбор текстов, обеспечивающий общее и речевое развитие и одновременно вызывающих у детей интерес к этому виду речевой деятельности.

В обучении чтению включаются следующие направления работы:

- соотнесение прочитанного с действительностью, с предметами, с иллюстрацией;
- чтение и выполнение инструкций, поручений, заданий;
- обучение адекватной реакции на прочитанное с выражением радости, огорчения, сопереживания,
- ориентировка в книге (нахождение текста на указанной странице, выделения названия произведения, автора).

Примерный ход работы над произведением предполагает:

- самостоятельное чтение обучающихся нового текста;
- передачу содержания прочитанного в виде зарисовок, ответов на вопросы;

- разбор содержания прочитанного (путем сопоставления иллюстраций, рисунков с текстами).

Можно использовать специальные упражнения, которые целесообразно включать в каждый урок чтения. Эта работа дает положительный результат, вносит в урок оживление, делая его более интересным и эмоциональным.

Таким образом, благодаря современным методам исследования и диагностики у обучающихся с ЗПР удастся установить наличие дополнительных нарушений, усложняющих развитие, обучение и воспитание ребенка.

Дети с ЗПР наряду с другими учебными трудностями, испытывают затруднения при освоении навыка осознанного чтения. На занятиях максимально стимулируется овладение детьми словесной речью, всеми ее сторонами – произносительной, лексической, грамматической. Владение языком – необходимое условие для эффективной читательской деятельности. Наибольшее внимания заслуживает сформированности осознанного чтения.

На уроках чтения отрабатывается техническая сторона процесса чтения, его выразительность. Повышению эффективности обучения чтению способствует целенаправленный подбор текстов, обеспечивающий общее и речевое развитие и одновременно вызывающих у детей интерес к этому виду речевой деятельности.

ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, были сформулированы следующие выводы:

1) Осознанное чтение – это такое качество чтения, при котором достигается понимание информационной, смысловой и идейной сторон произведения. Этот навык является наиболее важным для чтения, т.к. если человек не понимает того, о чем читает, теряется весь смысл процесса чтения.

2) Психофизиологической основой функциональной системы чтения является совместная деятельность различных зон головного мозга. Каждая из них вносит свой специфический вклад в осуществление сложного процесса чтения. Нарушение деятельности любого из описанных звеньев приведет к специфическим, связанным с функциями именно этого компонента, отклонениям в работе всей системы, что проявится в особых типах нарушения чтения.

3) Нарушения технической стороны процесса чтения обучающихся младших классов с ЗПР проявляются в незнании букв (или нетвердом их знании), замедленном чтении, в нарушении слияния букв (побуквенном чтении), искажениях звуко-слоговой структуры слов (особенно состоящих из большого количества слогов, слогов со стечением согласных). При пересказе прочитанного дети не могут выделить главную мысль, отразить временные, причинно-следственные связи, оценить ситуацию, поступки действующих лиц. У детей с ЗПР вследствие недостаточности процессов синтеза нарушено целостное восприятие текста. В послебукварный период характерной особенностью чтения детей с ЗПР является угадывающее чтение.

4) Повышению эффективности обучения чтению способствует целенаправленный подбор текстов, обеспечивающий общее и речевое

развитие и одновременно вызывающих у детей интерес к этому виду речевой деятельности.

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКА ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Изучив проблему и проанализировав научно-логопедическую литературу по изучаемой проблеме, мы определили *цель* констатирующего эксперимента – выявление особенностей и определение уровня сформированности навыков осознанного чтения у обучающихся младших классов с задержкой психического развития

Констатирующий эксперимент был организован в период с апреля 2015 по ноябрь 2016 гг. на базе МКОУ «НОШ №1» ЗАТО п. Солнечный с обучающимися 3-го класса с ЗПР.

В соответствии с намеченной целью в ходе экспериментального изучения предстояло решить следующие *задачи*:

1. Определить научно-теоретические основы и диагностический инструментарий для изучения сформированности навыков осознанного чтения, у обучающихся 3-го класса с ЗПР.
2. Выявить уровень сформированности навыков осознанного чтения у обучающихся младшего школьного возраста с ЗПР.
3. Определить содержание дифференцированных методических рекомендаций направленных на формирование навыков осознанного чтения у обучающихся младшего школьного возраста с ЗПР.

В экспериментальную группу 3 класса вошли младшие школьники с задержкой психического развития в количестве 11 человек, из них 45 % девочек (5 человек) и 55 % мальчиков (6 человек).

При комплектовании экспериментальной группы нами учитывались:

- Возрастная категория (все дети, участвовавшие в экспериментальной работе, достигли возраста 9-10 лет);
- Характер дефекта (ЗПР).

Для организации констатирующего эксперимента использовались методы обследования навыка осознанного чтения у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития разработанные Т. В. Атрохова, Н. В. Нижегородцева (2014).

При разработке диагностического материала нами учитывался:

- однотипный характер нарушения речи у обучающихся;
- обучение по АООП для обучающихся с ЗПР 3-го класса.
- уровень сформированности связной речи.

Все дети обучались по адаптированной основной образовательной программе для обучения детей ЗПР. Описание аналитических данных позволяют установить несколько уровней выполнения заданий по каждому из видов рассказывания оцениваемых в баллах.

Основными критериями оценивания являлись:

- степень самостоятельности при составлении рассказа,
- полнота,
- связность и последовательность изложения,
- соответствие грамматическим нормам.

Обследование проводилось в индивидуальной форме. Экспериментатор с респондентами находились в отдельном кабинете, где были исключены все отвлекающие внимания факторы.

С целью изучения сформированности навыка осознанного чтения нами использовались диагностические задания, предложенные С.Д. Забрамной, Е.А. Екжановой

Задание № 1

Цель исследования: изучение особенностей сформированности навыков осознанного чтения.

Ход исследования: Обследуемым предлагалось прочитать стихотворение С. Черного.

Инструкция: «Прочитай стихотворение, и потом ответь на мои вопросы».

Когда никого нет дома
В стёкла смотрит месяц красный,
Все ушли – и я один.
И отлично! И прекрасно!
Очень ясно:
Я храбрее всех мужчин.
С кошкой Мур, на месяц глядя,
Мы взобрались на кровать:
Месяц – брат наш, ветер – дядя,
Вот так дядя!
Звёзды – сёстры, небо – мать...
Буду петь я громко-громко!
Буду громко-громко петь,
Чтоб из печки сквозь потёмки
На тесёмке
Не спустился к нам медведь...
Не боюсь ни крыс, ни Буки, –
Кочергою в нос его!
Ни хромого чёрта Клуки,
Ни гадюки, –
Никого и ничего!
В небе тучка, как ягнёнок,

В завитушках, в завитках,
 Я – не мальчик, я слонёнок,
 Я – тигрёнок,
 Задремавший в камышах...
 Жду и жду я, жду напрасно –
 Колокольчик онемел...
 Месяц, брат мой, месяц красный,
 Месяц ясный,
 Отчего ты побледнел?

Вопросы к заданию:

1. Это стихотворение смешное?
2. Это стихотворение грустное?
3. Почему ты так решил?
4. Отметь карандашом рядом со строчками те фрагменты стихотворения, которые показались тебе особенно смешными или грустными.
5. Как тебе показалось, мальчик действительно рад, что «все ушли» и «он – один»?
6. Действительно ли он не боится «никого и ничего»?
7. Что в тексте помогло тебе ответить на эти вопросы?
8. Как автор относится к своему герою?
9. Что помогло тебе это понять?

За каждый правильный ответ ребенок получает по 0,5 балла.

Задание № 2

Цель исследования: та же.

Ход исследования: обучающему предлагалось прочитать текст и ответить на вопросы экспериментатора.

Инструкция: «Прочитай стихотворение, и затем ответь на мои вопросы».

Злое утро

Лес просыпается, шелестит, журчит, шумит:

– Доброе утро! Доброе утро! Доброе утро!

Просыпаются и волчата у себя в норе:

– Доброе утро, мамочка! Доброе утро, папочка!

Родители хмурятся. Они всю ночь рыскали по лесу, никого не загрызли и очень сердиты.

– Утро не всегда бывает добрым, – ворчит мама волчица, – потому-то порядочные волки по утрам спать ложатся.

– Щенки! – злится папа-волк. – Лучше бы вы меня укусили, чем говорить такие слова. «Добрррое утррро!» Разве так должны встречать друг друга порядочные волки?

– А как, папочка? Мы не знаем, – скулят волчата. Папа-волк подумал, подумал и рявкнул:

– А вот как! Злое утро, дети!

– Злое утро, папочка! Злое утро, мамочка! – радостно подхватывают волчата.

И так они весело визжали, крича эти страшные слова, что родители не выдерживают:

– Доброе утро, малыши! Доброе утро!

В. Д. Берестов

Вопросы к заданию:

1. Можно ли этот текст назвать поучительным? Почему?
2. Что чувствуют родители-волк в начале рассказа и в конце?
3. Подчеркни слова, которые помогли тебе понять их чувства.
4. Как к волчатам относится автор? Почему ты так считаешь?
5. Какой, по-твоему, смысл заключается во фразе: «Утро не всегда бывает добрым»?

Оценочные критерии выполнения экспериментального задания:

0б.-3б. (низкий уровень) – ребенок понимает смысл текста в целом, но затрудняется ответить на вопросы, требующие логического мышления.

4б.-7б. (средний уровень) – умеет переформулировать текст, своими словами и ответить на вопросы, поставленные к тексту.

8б.-9б. (высокий уровень) – умеет выделить чувства героя, и отношение автора к нему, по косвенным признакам; может обосновать свою точку зрения.

С целью исследования состояния сформированности навыка осознанного чтения обучающихся младшего школьного возраста нами использовалась методика Л. А. Ясюковой, в основу которой положен метод реконструкции текста, предложенный Эббингаузом.

Задание № 3

Цель: изучение сформированности навыков осознанного чтения у обучающихся с ЗПР.

Ход исследования: педагог предлагает ребенку напечатанный на листе бумаге текст рассказа, в котором пропущены слова. Ребенок получает ключ к тесту.

Инструкция: «Прочти отрывок из сказки, но будь внимателен, в предложениях пропущены слова. Необходимо в пробелы вписать подходящее по смыслу слово. Если у тебя возникнут трудности с подбором слов, можешь пропустить это предложение. Слова могут быть разные, но они должны подходить по смыслу».

Наступила холодная _____. Дети играют _____ снежки. Маша лепит _____ бабу. Вова катается на _____. Ира надевает пальто и _____. Она _____ на улицу. За ней _____ Шарик. Шарик тоже хочет _____ с детьми. Коля и Петя скатились с _____. Вечером все дети пошли _____.

Обработка осуществляется посредством сравнения слов, вставленных ребенком, со словами, приведенными в ключе. Если ребенок использовал

аналогичные ключевым слова, подходящие по смыслу и лингвистическим правилам, ответ засчитывался как правильный.

Ключ к тесту рассказа: зима, в, снежную, санках, шапку, идет, бежит, играть, горки, домой.

За каждое совпадение ребенку начислялся 1 балл. Затем подсчитывалась общее количество баллов (максимальное количество баллов – 10), которое сравнивалось с нормативными данными (См. Приложение 1) для определения уровня (зоны) сформированности навыка осознанного чтения.

Каждая из выделенных зон характеризует единицу восприятия текста при чтении и тем самым сформированность самого навыка. Если ребенок ошибался при подборе слов только в 1, 3, и 4 случаях (вписывая, например: «горке», «рукавицы», «бежит»), то это свидетельствовало об отсутствии вербальной беглости, некоторых недостатках речевого развития, но само чтение, понимание смысла текстов при этом могло быть вполне полноценным.

Критерии оценки:

0б.-3б. (низкий уровень) – единицей восприятия текста выступают слово или части слов (слоги) – ребенок с трудом понимает прочитанное;

4б.-7б. (средний уровень) – навык чтения сформирован частично, единицей восприятия текста является словосочетание. Смысл предложения понимается после повторного прочтения. Длинные, стилистически усложненные предложения ребенок не понимает.

8б.-10б. (высокий уровень) – чтение беглое, ребенок осознает прочитанное, отвечает на вопросы, сформированное лингвистическое чувство языка.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

По результатам констатирующего эксперимента нами был проведен количественный и качественный анализ особенностей сформированности навыка осознанного чтения.

При выполнении *первого задания* с целью изучения сформированности навыка осознанного чтения (чтение стихотворения) большинство обучающихся 73% (8 человек) оказались на низом уровне успешности. Этим детям при ответе на вопросы требовалось больше времени на понимание и ответ, что свидетельствовало об отсутствии понимания смысла текста в целом, а также нарушении логической последовательности изложения текста. Дети затруднялись самостоятельно воспроизвести прочитанное, не понимали причинно-следственных отношений. Имели место трудности, связанные с временными отношениями,

Например, на вопрос: «Это стихотворение смешное или грустное? Почему ты так решил?» Был получен ответ: «смешное, я решила, что там веселые слова», «оно смешное и веселое, потому что там есть веселые строчки», «мне показалось смешным!». Обучающимся был не понятен смысл стихотворения в целом.

27% (3 человека) оказались на среднем уровне. Эти обучающиеся верно отвечали на поставленные вопросы, понимали суть прочитанного, не опускали смысловых частей текста, могли выделить главную мысль произведения. Например, на вопрос: «Как автор относится к своему герою? Что помогло тебе это понять?» Дети отвечали: «малышу скучно», «он чувствует себя грустным», «автор относится к нему ласково, некоторые слова помогли мне это понять».

На высоком уровне не оказалось ни одного обучающегося. Качественный анализ полученных результатов, свидетельствовал о том, что большая часть респондентов показала низкий уровень сформированности навыка осознанного чтения.

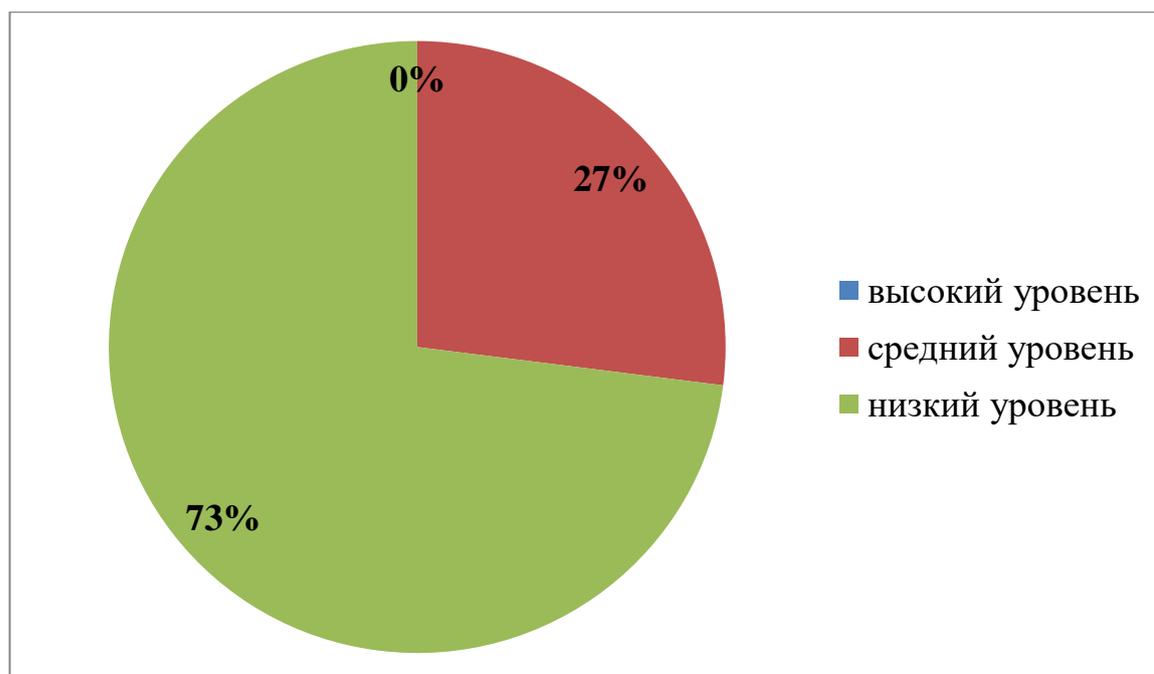


Рис. 1. Результаты выполнения задания № 1

При выполнении *второго задания* восприятие текста находилось у 55% (6 человек) обучающихся на низком уровне. Эти обучающиеся понимали смысл текста в целом, но затруднялись отвечать на вопросы, требующие логического мышления. На вопрос: «Можно ли этот текст назвать поучительным? Почему?» Дети отвечали: «Нет нельзя, потому, что тут ни про что не говорится», «Да он неудачный, потому что там говорится о волках», «потому что здесь ничему не учат», «плохой рассказ».

Из всех участников, только 45% (5 человек) обучающихся оказались на среднем уровне. Эти обучающиеся могли выделить основную мысль стихотворения, отвечали на поставленные вопросы, не опускали смысловых частей. Наиболее удачными были следующие ответы на вопрос: «Можно ли этот текст назвать поучительным? Почему?» Респонденты давали ответы: «Да можно, потому что тут объясняется, что нужно говорить доброе утро каждому», «да, ведь надо всегда говорить доброе утро, а не злое утро».

На высоком уровне не оказалось ни одного обучающегося.

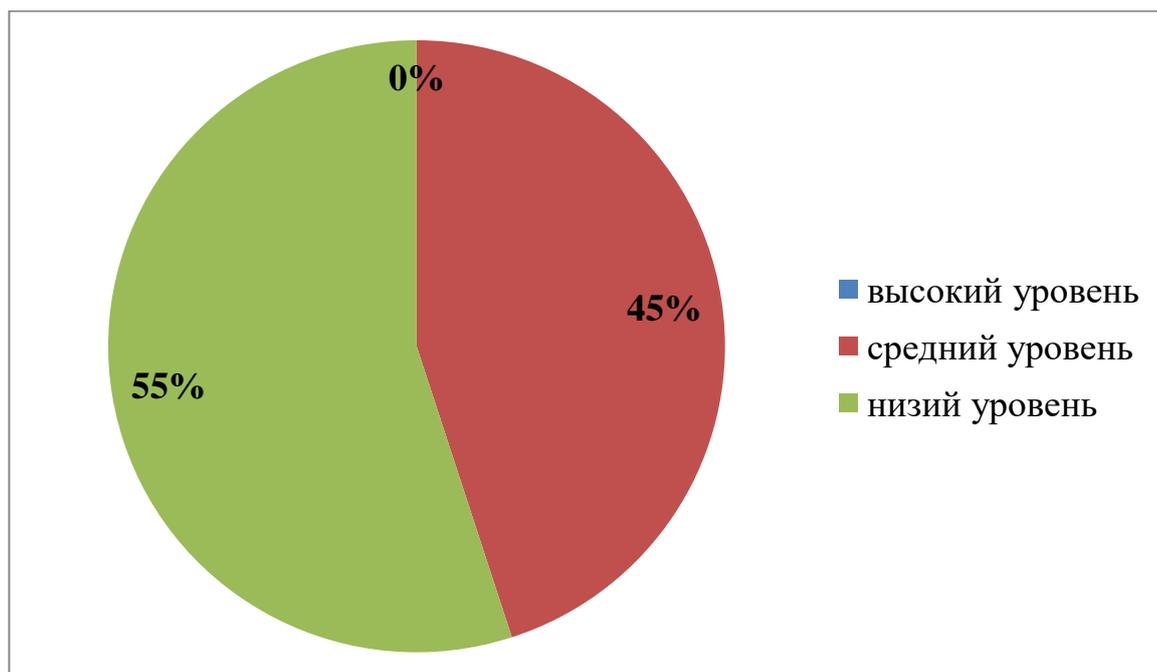


Рис. 2. Результаты выполнения задания № 2

Качественный анализ результатов указывает на то, что: этот вид текста для обучающихся оказался более сложным, т.к. им было трудно восстановить последовательность событий.

Как показывают результаты гистограммы, при выполнении третьего задания, восприятие текста находилось у обучающихся на низком уровне, из всех участников, только 18% (3 человек) обучающихся оказались на среднем уровне. Эти обучающиеся смогли понять смысл текста, вставить пропущенные слова в предложения, используя ключ к тексту. Несмотря на неточности вставленных слов, обучающиеся могли выделить основную идею рассказа.

82% (9 человек) на низком уровне, обучающиеся с трудом понимали содержание текста, вписывали в места пробелов слова, не соответствующие смыслу предложения. Например: «Наступила холодная осень. Дети играют в снежки. Вова катается на велики. За ней летит Шарик».

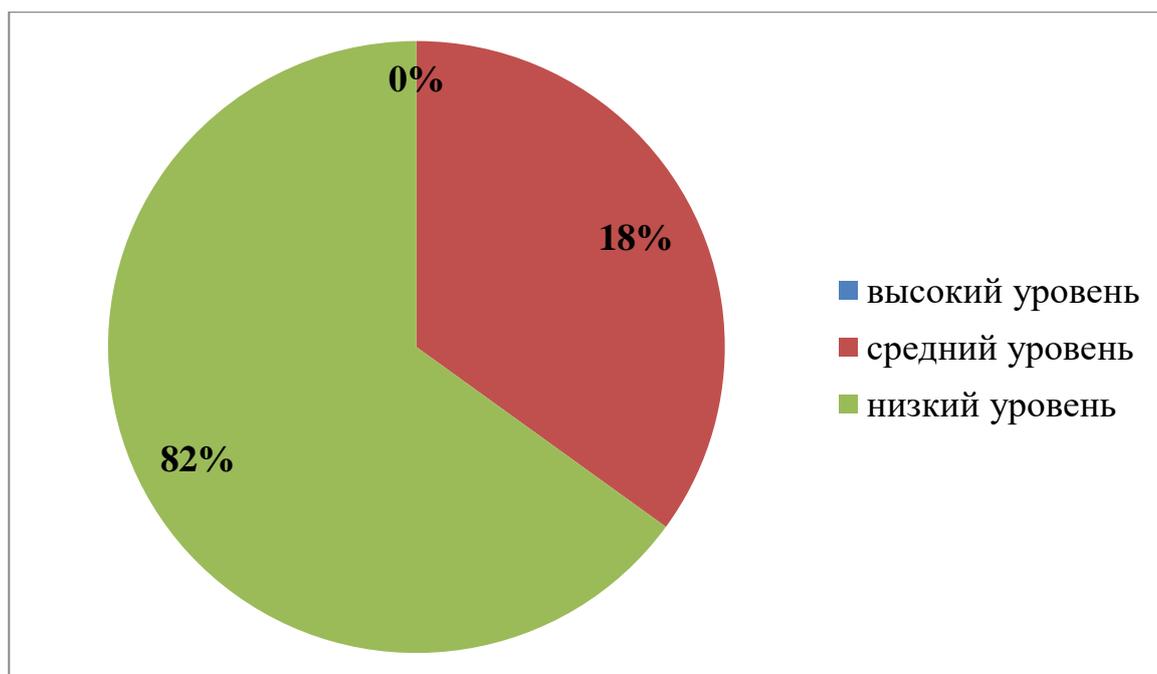


Рис. 3. Результаты выполнения задания № 3

Результаты гистограммы свидетельствуют об отсутствии обучающихся на высоком уровне.

Таким образом, исходя из полученных результатов констатирующего эксперимента мы определили следующие особенности:

- отсутствие умения анализировать прочитанный текст и отвечать на поставленные вопросы,
- вставлять пропущенные слова, подходящие по смыслу;
- трудности определения последовательности событий и воссоздание пропущенного звена на основе контекста;
- трудности понимания прочитанного, в связи с нарушением беглости чтения;
- бедный словарный запас обучающихся;
- опускание смысловых частей текста;
- непоследовательное и нелогичное изложение текста в связи с трудностями установления причинно-следственных зависимостей;
- отсутствие самостоятельного воспроизведения содержания текста без помощи педагога;

- несформированность связной и лексико-грамматической речи обучающихся ЗПР;
- трудности соотнесения отдельных звеньев текста друг с другом.

Таким образом, анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выделить две группы обучающихся с ЗПР, оказавшихся на среднем и низком уровне сформированности осознанного чтения.

В I группу были включены обучающиеся с низким уровнем сформированности навыков осознанного чтения, которые испытывали следующие трудности:

- Исключение, добавление, искажение фактов;
- Непонимание причинно-следственных отношений;
- Трудности выделения главной мысли произведения;
- Трудности понимания смысла текста в целом.

Во II группу были включены обучающиеся оказавшиеся на среднем уровне сформированности навыков осознанного чтения которая характеризовалась следующей особенностью:

- Воссоздание пропущенного звена на основе контекста;
- Вычленение из текста новой информации;
- Последовательность изложения текста;
- Самостоятельное воспроизведение прочитанного текста.

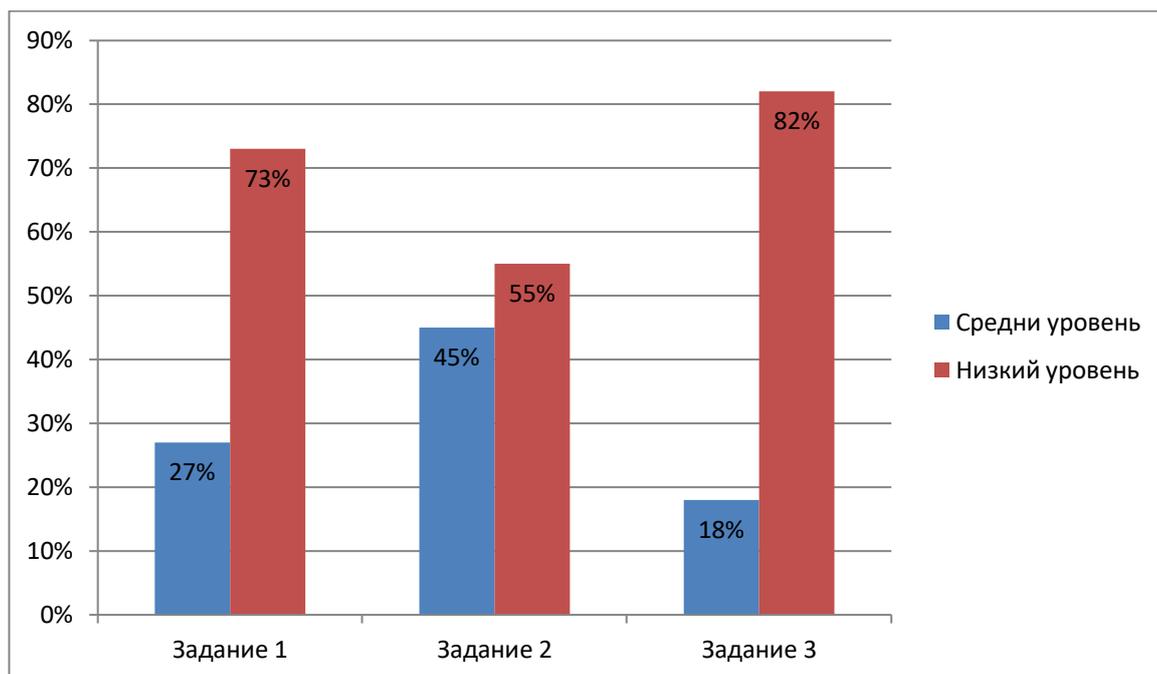


Рис. 4. Итоговые результаты сформированности навыка осознанного чтения

2.3. Дифференцированный подход к логопедической работе по формированию навыков осознанного чтения у обучающихся 3-го класса ЗПР

У обучающихся, оказавшихся на низком уровне сформированности навыка осознанного чтения были выявлены следующие трудности:

- Исключение, добавление, искажение фактов;
- Непонимание причинно-следственных отношений;
- Трудности выделения главной мысли произведения;
- Трудности понимания смысла текста в целом.

Данная категория обучающихся нуждается в специальных методах и средствах призванных помочь преодолеть трудности формирования навыков осознанного чтения.

Нами использовались задания предложенные Л.В. Шевелевой, Т.А. Широковой, Р.И. Лалаевой, В.В. Лебединского.

На наш взгляд необходимо включение в содержание коррекционно-логопедической работы следующих направления работы:

1. Развитие навыка понимания и осознания прочитанного.

2. Формирование навыка пересказа текста.

Содержание коррекционно-логопедической работы для обучающихся, оказавшихся на низком уровне сформированности навыка осознанного чтения

Мы предлагаем включать в содержание коррекционно-логопедической работы следующие упражнения и игры:

Игра «Что общего в словах и чем они различаются?»

Цель: развитие мышления, и логичности во время чтения

Инструкция: «Сравни пары слов по звучанию, какими звуками они различаются? Запиши пары слов. Какими буквами они различаются? Одинаковы ли ответы на оба вопроса для каждой пары слов?».

Мел – мель, мал – мял, мыл – мил.

Упражнение «Назови одним словом».

Цель: развитие мышления, и логичности во время чтения.

Инструкция: «В каждой строчке даются 4 слова, которые нужно назвать одним словом. Например,

- 1) ворона, воробей, ласточка, синица;
- 2) ножницы, молоток, топор, грабли;
- 3) шарф, варежки, пальто, кофта;
- 4) телевизор, утюг, пылесос, холодильник;
- 5) картофель, свекла, лук, капуста;
- 6) лошадь, корова, свинья, овца;
- 7) туфли, сапоги, тапочки, кроссовки;

8) липа, береза, ель, сосна;

9) гусь, утка, курица;

10) зеленый, синий, красный, желтый».

Упражнение «Раздели слова на группы»

Цель: развитие навыков осознанного чтения.

Инструкция «В каждой строчке даны 7 слов, которые нужно разделить на 2 группы»

Заяц, горох, еж, медведь, капуста, волк, огурец.

Корова, шкаф, стул, диван, коза, овца, стол.

Инструкция: «К выделенному слову подбери нужные по смыслу слова».

Травы: подорожник, клевер, щавель, мать-и-мачеха, береза.

Насекомые: сорока, муха, жук, комар, пчела, ворона, воробей.

Обувь: сапоги, пальто, куртка, туфли, тапочки, кофта».

Игра «Какая буква, слог, слово лишние?»

Цель: развитие навыков осознанного чтения.

Инструкция: «Прочитай предложенные буквы, слоги и найди лишнее

а у р о ы

мара ланы та

ку надытило.»

Игра «Найди слово в слове».

Цель: развитие навыков осознанного чтения.

Ход работы: Ребенку предлагается длинное слово, в котором нужно найти слова. Например, смородинка (родина, сок, доска и т.д.).

Игра «Кто как кричит».

Цель: развитие навыков осознанного чтения.

Ход игры: Ребенку предлагается прочитать предложение слова, подумай правильное ли соотношение животного и его звука.

Гусь – пищит

Утка – кудахчет
 Курица – гогочет
 Петух – крикает
 Цыпленок – кукарекает».

Игра «Назовите родителей»

Цель: Развитие навыков осознанного чтения.

Ход игры: Ребенку предлагается назвать родителей детеныша

У цыпленка – утка

У утенка – гусыня, гусак

У гусенка – курица, петух.

Содержание коррекционно-логопедической работы для обучающихся, оказавшихся на среднем уровне сформированности навыка осознанного чтения

В данную группу были включены обучающиеся, испытывавшие трудности сформированности связной речи в целом:

- Воссоздание пропущенного звена на основе контекста;
- Вычленение из текста новой информации;
- Последовательность изложения текста;
- Самостоятельное воспроизведение прочитанного текста.

Нами использовались задания, предложенные Т.В. Ахутиной, М.Д. Городниковой, Н.И. Супрун, Э.Б Фигон.

Упражнение «Составь слова из данных букв»

Цель: Развитие навыков осознанного чтения

Ход работы: Ребенку предлагается ряд букв, из которых нужно составить слова

У, Х, Л, К, П, е, с, о

Упражнение «Чтение двухсложных слов с пропущенной буквой»

Цель: Развитие навыков осознанного чтения.

Ход работы: Ребенку предлагается прочитать слова и вставить пропущенную букву

И_РА

Г_РЯ

М_ША

Упражнение «Шиворот на выворот»

Цель: Развитие навыков осознанного чтения.

Ход работы: «Ребенку дается образец по которому будет выполняться задание

кленовые листья – листья клёна

городские улицы - ...

сосновый запах - ...

сделан из камня – каменный

сделан из бумаги - ...

сделан из соломы - ...

Упражнение «Работа с деформированными текстами, неоконченными рассказами»

Цель: та же

Ход работы: Ребенку дается набор слов, из которых нужно составить текст

1. Составь текст (перестановка предложений), тексты подбираются к теме урока.

2. Составь предложения к теме урока.

В школе.

Школа, класс, парта, дежурный, ребята, тетрадь, пенал, урок.

Упражнение «Закончи рассказ»

Забота о птицах.

Наступила морозная зима. На сосне сидят птицы. Они ищут пищу ...».

Работа с текстом

Цель: Развитие навыков осознанного чтения.

Инструкция:

1. Прочитай текст самостоятельно, ответь на вопросы, написанные на доске.
2. Расположи вопросы по порядку содержания текста.
3. Зачитай ответ на 2-ой вопрос.
4. Задай вопросы по тексту или по части текста.
5. Определи сколько частей в тексте.
6. Работа над заголовком.
7. Выборочное чтение. Найти в тексте описание героя, природы и др.
8. Составление кроссвордов по тексту.
9. Подбор пословиц и поговорок, раскрывающих тему текста.
10. Пересказ по вопросам и без них.
11. Составление плана текста.
12. Подбор иллюстрации к тексту.
13. По иллюстрации определить содержание текста.
14. «Разрушенные тексты».
15. Наведи порядок.
16. Определение главной мысли текста по заголовку
17. По иллюстрациям к тексту определить его содержание

ВЫВОД ПО II ГЛАВЕ

Изучив проблему и проанализировав научно-педагогическую литературу по данному вопросу, мы поставили **целью** констатирующего эксперимента – выявление особенностей и определение уровня сформированности навыков осознанного чтения у обучающихся младших классов с задержкой психического развития

Констатирующий эксперимент был организован с апреля 2015 по ноябрь 2016 г. на базе МКОУ «НОШ №1» ЗАТО п. Солнечный с обучающимися 3-го класса с ЗПР.

Для проведения констатирующего эксперимента использовались методы обследования навыка осознанного чтения у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития разработанные Т.В. Атрохова, Н.В. Нижегородцева 2014 г

При разработке диагностического материала учитывали:

- однотипный характер нарушения речи у обучающихся;
- обучение по АООП для обучающихся с ЗПР 3-го класса.
- уровень сформированности связной речи.

Результаты констатирующего эксперимента позволяют выделить следующие особенности сформированности навыка осознанного чтения у обучающихся 3-го класса с задержкой психического развития: существует прямая зависимость понимания обучающихся с задержкой психического развития от полноты раскрытия текста автором. Так, нами было предложено 3 задания. Рассказ о последовательном развитии событий без сложных смысловых связей большинство обучающихся с задержкой психического развития не справились. Особенно ярко проявлялась несформированностью мышления: неумение анализировать текст, отвечать на вопросы по тексту, вставлять пропущенные слова.

Более сложным заданием для респондентов оказалось 3-е задание, в котором требовалось вставить пропущенные слова. 82% обучающихся не справились с ним. Респондентам трудно было определить последовательность событий воссоздать пропущенное звено на основе контекста.

Таким образом, результаты обследования показали недостаточную сформированности навыков осознанного чтения у исследуемых детей с задержкой психического развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность проблемы проведенного исследования связана с ухудшением овладения навыками чтения младших школьников, в том числе с задержкой психического развития.

Понимание текста требует ряда умений и навыков: понимание прямого и переносного значения слов, понимание связей между предложениями, уяснение осознанной структуры текста, осознание главной мысли и идеи произведения, средств художественной выразительности и т.д. Дети с ЗПР при чтении текста часто не понимают его содержания, с трудом выделяют и формулируют тему текста, затрудняются в установлении причинно-следственных связей и т.д. (Т.А.Власова, В.И. Лубовский, Н.А.Цыпина). При передаче содержания текста обучающиеся с ЗПР изменяют содержание, опускают важные элементы, нарушают логическую последовательность, привносят побочные ассоциации. Таким образом, необходима коррекционная работа, направленная на формирование рецептивных и продуктивных умений и навыков восприятия текста у младших школьников с ЗПР.

Анализ комплексных работ показал, что обучающиеся 3-го класса с задержкой психического развития не находят информацию, данную в тексте в явном виде, непоследовательно излагали ответы на вопросы, отсутствовал навык самостоятельного воспроизведения прочитанного. Но есть учащиеся, у которых некоторые задания не вызывают затруднения. Они урывочно, выхватывают информацию из текста, не всегда правильно связывая её с вопросом. Обучающихся обращают внимание на непонятные слова и стараются найти им объяснение, хотя очень многие сразу же прибегают к помощи учителя, и только не многие могут найти объяснение словам, исходя из контекста текста или разобрав слово. Обучающиеся не могут извлекать информацию, которая дана в неявном виде, а это значит, что они не прослеживают причинно-следственные связи, не могут делать выводы и

обобщения. Не понимают текст в целом, дают ответы на вопросы своими словами, находят ответы в тексте и дают свою оценку.

Исходя из полученных данных, были намечены следующие направления коррекционно-логопедической работы: формирование понимания осознанной структуры текста, формирование навыков пересказа, закрепление полученных умений и навыков.

Список литературы

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе.–М.: Владос, 2012.
2. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / Под ред. К.С. Лебединской. –М.: «Просвещение», 2011.
3. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: Учебное пособие / Л.С. Цветкова, А.В. Семенович, С.Н. Котягина, Е.Г. Гришина, Т.Ю. Гогберашвили; под ред. Л.С. Цветковой.–М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2011. С. 272. (Серия «Библиотека психолога»).
4. Александров А. А., Александрова В. Ю. Профилактика курения: роль и место психолога // Вопросы психологии, 2012. –№ 4.
5. Ахутина, Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. Питер, 2011.
6. Битинас Б. П., Катаева Л. И. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы // Педагогика, 2013. № 2.
7. Блинова, и коррекция в образовании детей с ЗПР [Текст] /. – М., 2002.
8. Булдыгина, Л. М. Педагогический мониторинг: программа мониторингового исследования [Текст] / Л. М. Булдыгина, О. Г. Красношлыкова.–Кемерово: Кузбассвузиздат, 2013.С. 166. (Учебно-методическое пособие).
9. Бунеева Е. В. Развитие интеллектуально–речевых умений учащихся как составляющей их функциональной грамотности // Начальная школа. Плюс «до» и «после»,2012. - N»С. 8.С. 10–14.
10. Василевская В.Я. Изучение понимания литературных текстов умственно отсталыми детьми // Изв. АПН РСФСР. –М., 2012.

11. Волатина Ю.Е. Особенности работы с детьми, имеющими отклонения в развитии // Начальная школа, 2011. №2. С.37.
12. Городникова М.Д., Супрун Н.И., Фигон Э.Б., Шевелева Л.В., Широкова Т.А. Лингвистика текста и обучение ознакомительному чтению в средней школе: пособие для учителя. М., 2013.
13. Готовимся к школе. Программно–методическое оснащение коррекционно-развивающего воспитания и обучения дошкольников с ЗПР. / Под ред. С. Г. Шевченко.– М. 1998
14. Громова О. К. Чтение и новые образовательные стандарты // Поддержка и развитие чтения: тенденции и проблемы.–М.: МЦБС, 2011. С. 121-128.
15. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной.– М.: 2014.
16. Дети с задержкой психического развития [Текст] / под ред. – М.,1984.
17. Дети с ЗПР: коррекционные занятия в общеобразовательной школе: пособие для учителя, логопеда, психолога, дефекторлога [Текст] – М., 2005.
18. Дробинская, А. О. Ребенок с задержкой психического развития. Понять, чтобы помочь / А. О. Дробинская. –М., 2015.
19. Ионова Е.Н. Учить читать трудно, а переучивать ещё труднее // Нач. школа, 2012. №2.
20. Ипполитова Н. А. Обучение чтению. - М.: Просвещение, 2012. С. 270–278.
21. Карпова Г. А., Артемьева Т. П. Педагогическая диагностика и коррекция задержки психического развития учащихся начальных классов. Екатеринбург: Урал.гос. пед. ун–т, 2012. С. 121.
22. Коррекция письменной и устной речи учащихся начальных классов / Под ред. Ефименкова.–М.: «Педагогика», 2011.
23. Костенкова Ю.А. Особенности формирования навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития. // Письмо и чтение:

- трудности обучения и коррекция. / Под ред. Иншаковой О.Б. – М.: МПСИ, Воронеж: Модэк, 2011. С.88–99.
24. Кочеткова А.В. Комплексные методы развития связной речи младших школьников // Начальная школа, 2012. №9.С.64.
 25. Кубики Зайцева. Комплект для дома, группы, класса. Учебное пособие. 6-е издание. – СПб., 2013.
 26. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. –М.: ВЛА
 27. Лалаева, Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. — М. :Владос, 2013.
 28. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие. –М.: Изд. центр «Академия», 2003.С. 144.
 29. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей / В. В. Лебединский. –М., 2006.
 30. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды / Ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. - М.: АРКТИ, 2015. - 224 с.: ил.
 31. Локалова Н.П. как помочь слабоуспевающему школьнику, психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников. – Изд. 4-е, переработанное и дополненное – М.: «Ось-89», 2014.
 32. Лопатина, Л. В. Междисциплинарный подход к исследованию и коррекции речевой патологии / Л. В. Лопатина // Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии. — Изд-во МГПУ. — М., 2011. С. 28—30.
 33. Лубовский В. И., Кузнецова Л. В. Психологические проблемы задержки психического развития // Психология детей с задержкой психического развития: хрестоматия. СПб.: Речь, 2012. С. 295–306.

34. Макеева Е. А. Особенности мотивации учения младших школьников с задержкой психического развития: дис. канд. психол. наук. М., 2014. С. 223.
35. Малофеев, Н. Н. Классы КРО и ККО: интегрированный подход к образованию детей с нарушениями в развитии и дифференцированный подход к образованию нормально развивающихся детей / Н. Н. Малофеев // Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / под.ред. С. Г. Шевченко.– М., 2011.
36. Мельникова Е.Л. Преемственность в использовании проблемно-диалогических методов в начальной и основной школе / Е.Л. Мельникова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент.– 2012. –№ 4.С. 49–52.
37. Методика обучения чтению. Учебно – методическое пособие для преподавателей и студентов педагогических учебных заведений./ Сост. Т.П. Сальникова. – М.: ТЦ Сфера, 2014.
38. Мокшеев В. А. Организация системы мониторинга в образовании // Школьные технологии, 2015. № 1.
39. Национальная программа поддержки и развития чтения / Фед. агентство по печати и массовым коммуникациям. Рос.книжный союз. –М.: МЦБС, 2007. С. 56.
40. Нечаева Ю.В. Инновационные формы обучения как средство раскрытия индивидуальности школьника / Ю.В. Нечаева // Инновационные проекты и программы в образовании, 2010. № 1. С.71–79.
41. Основы специальной психологии / Под ред. Кузнецовой. - М.: «Академия», 2012.
42. Постнова С.А. Методы практической реализации технологии критического мышления с использованием средств ИКТ в учебно-

- воспитательном процессе / С.А. Постнова // Инновационные проекты и программы в образовании, 2012. № 2. С. 94–103.
43. Психологический словарь / Под ред. Давыдова В.В., Запорожца А.П. – М.: «Педагогика», 2011.
44. Психология детей с задержкой психического развития : хрестоматия / сост. СПб., 2004.
45. Российская Федерация / Законы об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации // Федеральный закон от 24 июля 1998 г., № 124–ФЗ – с изменениями и дополнениями.
46. Савельева О. Е. Организация «круглого стола» на тему: «Специфика проблемы борьбы с наркотизмом в студенческой среде» // <<http://ufa.muh.ru/Muh/ufa.muh.ru/index.htm>>.
47. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учеб.пособие для высш. учеб. заведений. - М.: Академия, 2012. С. 232.: ил.
48. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович. –М.: Генезис, 2014.
49. Специальная педагогика / Под ред. Назарова. - М.: «Академия», 2012.
50. Справочник логопеда / Под ред. Поваляева. - М.: «Педагогика», 2016.
51. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Психологи и педагогика в вопросах и ответах. Серия «Учебники, учебные пособия». - Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000.
52. Ульенкова, дети с задержкой психического развития [Текст] / – М.,1990.
53. Ульенкова, У.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии [Текст / ,. – М., 2005.
54. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М., 2011.

55. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. – М.: АРКТИ, 2012. С. 136.: ил. (Библиотека практикующего логопеда).
56. Чтение. 2 класс: коррекционно – развивающие занятия / авт. – сост. Л.И. Рудченко. – Волгоград: Учитель, 2012.
57. Шевченко, запаса знаний и представлений об окружающей действительности детей с ЗПР к моменту поступления в школу [Текст] / // Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития: хрестоматия. – Спб., 2002.
58. Ярмыш А. Н., Соболев В. А., Рущенко И. П., Шестопа-лова Л. Ф. Мониторинг распространения наркотиков среди молодежи г. Харькова (1995-1997 гг.) // Новости харьковской психиатрии. - Харьков, 2012.
59. Ясюкова, Л. А. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе [Текст] / Л. А. Ясюкова. –СПб.: ГП «ИМАТОН», 2012. С. 184. (Методическое руководство).
60. Ясюкова, Л. А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3–6 классах [Текст] / Л. А. Ясюкова.– СПб.: ГП «ИМАТОН», 2011. С. 192. (Методическое руководство).

ПРИЛОЖЕНИЕ

Таблица 1

Восприятие подтекста в стихотворении С.Черного

«Когда никого нет дома» в ЭГ

ФИО	Умение уловить общий эмоциональный настрой в художественном тексте.	Умение понять состояние героя которое явно не передается в тексте.	Умение понять позицию автора, не высказанную прямо.	Умение своими словами объяснить смысл фразы.	ИТОГО набранных баллов	Уровень
Александра	1	2	1	1	5	С.
Артем	0	1	1	1	3	Н.
Мария	1	1	0	1	3	Н.
Тимофей	1	2	2	2	7	С.
Мария	1	0	0	1	2	Н.
Дарья	0	1		1	2	Н.
Кирилл	1	0	0	0	1	Н.
Полина	1	1	0	0	2	Н.
Софья	1	1	0	0	2	Н.
Иван	2	1	1	1	5	С.
Дмитрий	1	0	0	0	1	Н.

Таблица 2

Восприятие подтекста в рассказе

В. Берестова «Злое утро» в ЭГ

ФИО	Умение уловить общий эмоциональный настрой в художественном тексте.	Умение понять состояние героя которое явно не передается в тексте.	Умение понять позицию автора, не высказанную прямо.	Умение своими словами объяснить смысл фразы.	ИТОГО в баллов	Уровень
Александра	1	1	1	1	4	С.
Артем	0	0	0	1	1	Н.
Мария	1	1	1	2	5	С.
Тимофей	2	2	2	2	8	С.
Мария	1	1	0	0	2	Н.
Дарья	1	2	2	1	6	С.
Кирилл	1	0	0	0	1	Н.
Полина	1	2	1	1	5	С.
Софья	1	0	1	1	3	Н.
Иван	0	0	1	1	2	Н.
Дмитрий	1	0	0	0	1	Н.

Таблица 3

Методика Л. А. Ясюковой

ФИО	Низкий	Средний	Высокий
А. Александра	1		
А. Артем			4
А. Мария	2		
Б. Тимофей	2		
Б. Мария			6
В. Дарья	3		
В. Кирилл			5
Г. Полина	2		
Г. Софья	1		
Г. Иван	1		
Д. Дмитрий	0		