



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

Логопедическая работа по формированию навыка чтения у младших
школьников с задержкой психического развития посредством
дидактической игры

Выпускная квалификационная работа по направлению 44.04.03
Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы магистратуры

«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»

Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

72 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована

« 19 » 11 2020 г.

зав. кафедрой

СППиПМ к.п.н., доцент Л.А.Дружинина

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ОФ-206/173-2-1

Искакова Елена Евгеньевна

Научный руководитель:

к.б.н., доцент кафедры СППиПМ

Лапшина Любовь Михайловна

Челябинск

2020

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
Глава 1. Теоретические основы развития и коррекции навыка чтения у детей с задержкой психического развития	
1.1 Понятие навыка чтения в современной психолого-педагогической науке.....	11
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	29
1.3 Особенности навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития.....	36
1.4 Использование дидактической игры в логопедической работе по формированию навыка чтения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	44
Выводы по первой главе.....	53
Глава 2. Экспериментальное изучение логопедической работы по формированию навыка чтения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	
2.1 Методика исследования навыка чтения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	55
2.2 Анализ результатов исследования навыка чтения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	68
2.3 Комплекс дидактических игр по формированию навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития.....	81
2.4 Эффективность логопедической работы по формированию навыка чтения у детей с ЗПР	102

посредством игры.....	
Выводы по второй главе.....	108
Заключение.....	109
Список литературы.....	111
Приложение	

ВВЕДЕНИЕ

Чтение, посредством которого дети получают большую часть информации, играет огромную роль в процессе усвоения знаний.

Чтение – это процесс восприятия и смыслового понимания письменной речи, которая в свою очередь формально предусматривает опору на систему закрепленных на физических носителях визуальных знаков, а это снимает имеющиеся естественные ограничения с ресурсов памяти и делает возможным передачу информации не только при непосредственном контактном взаимодействии, но и при дистанцировании и в пространстве и во времени.

В настоящий момент чтение играет огромную роль в образовании, т.к. современное образование предъявляет все большие требования к качеству обучения школьников. Согласно современным представлениям сформированный навык чтения, предоставляет возможность школьникам получать знания из различных научных областей. С дальнейшим обучением чтение становится именно тем средством, которое необходимо для получения новых знаний.

Чтение, посредством которого дети получают большую часть информации, играет огромную роль в процессе усвоения знаний. Его значение возрастает в условиях существующей системы образования, предполагающей развитие дифференциации и индивидуализации обучения и увеличение удельного веса самообразования школьников. Современная образовательная среда предъявляет все большие требования к качеству обучения школьников.

Полноценный и достаточно автоматизированный навык чтения помогает школьнику постоянно расширять свой кругозор, создает благоприятные условия для развития его умственных способностей, воображения, способствует творческой деятельности в различных

областях. На ранней стадии обучения (особенно в первом классе) чтение само по себе является лишь содержанием учебной деятельности ребенка, на последующих этапах оно выступает как необходимое средство приобретения знаний. Научить ребенка правильно, бегло, сознательно, выразительно читать – одна из основных задач обучения в начальных классах. От умения читать во многом зависит успех учебной деятельности ученика и его психическое развитие. Следовательно, уверенное овладение навыком чтения – одна из основных предпосылок успешной работы учащихся по всем предметам и дисциплинам. Это определяет социальную значимость и практическую необходимость разработки научно обоснованной системы формирования полноценного навыка чтения учащихся.

С помощью чтения дети изучают большинство учебных предметов. Умение читать имеет важное значение как для развития речи, так и во многом предопределяет успехи ребенка в школе.

Один из самых актуальных вопросов современной школы является вопрос о нарушениях чтения у школьников, потому что чтение из цели исходного обучения преобразуется в средство последующего получения знаний учащимися.

Нарушения чтения являлись предметом пристального изучения зарубежных и отечественных ученых на протяжении нескольких столетий. Наиболее значимый вклад в изучение проблемы нарушения чтения внесли Т.П. Бессонова, О.Е. Грибова, Л.Н. Ефименкова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова. В последние десятилетия исследованиями в этой области занимаются О.И. Азова, О.Б. Иншакова, Е.А. Логинова, И.А. Прищепова и др.

Перечисленные исследования утверждают, что большая часть учащихся младших, а затем и старших классов не овладевают достаточным уровнем чтения, это выражается и в темпе, и в способе, и в умении осознать прочитанное.

ФГОС НОО поставил задачу обеспечить «равные возможности получения качественного начального общего образования» для всех детей, поступающих в школу. В стандарте указывается на обязательный «учет индивидуальных возрастных, психологических, физиологических особенностей детей» [58].

Сфера исследований в вопросах низкой успеваемости учеников младших классов весьма разнообразна и получила освещение в ряде научных исследований современных педагогов и психологов. Была выделена определенная группа детей, которые не могли быть отнесены к категории детей с нарушением интеллекта, так как в пределах имеющихся знаний, они обнаруживали достаточную способность к обобщению, достаточно широкую «зону ближайшего развития». Дети с задержками психического развития (ЗПР), так была названа эта категория детей.

Задержка психического развития – одна из наиболее распространенных форм психических нарушений. Современные статистические данные подтверждают данные о значительном повышении роста учащихся, которым присвоена категория – дети с задержкой психического развития.

По данным Института коррекционной педагогики РАО, на сегодняшний день число детей с ЗПР составляет 5,8% от числа всех учащихся младших классов. При поступлении в школу у таких школьников выявляются различные трудности, которые проявляются и в учебе, и в умении организовать свое обучение, и в умении взаимодействовать как со сверстниками, так и с учителями.

Поступая в школу, у этих детей, выявляется недостаточный объем знаний об окружающем мире, ограничено представление, незрелое мышление. Игровые интересы преобладают над учебными, поэтому такие школьники быстро пресыщаются от интеллектуальной деятельности.

Привлекают внимание в аспекте проблематики нашего исследования работы Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, Т.В. Егорова, В.И. Лубовского,

Е.В. Мальцевой, В.И. Насоновой, Л.И. Переслени, Р.Д. Тригер, Н.А. Цыпиной и многих других. В исследованиях авторов подтверждаются данные о том, какие разнообразные трудности испытывают младшие школьники с ЗПР при обучении русскому языку и чтению.

Проблема поиска средств и форм преодоления школьной неуспеваемости детей с ЗПР, которые испытывают устойчивые трудности в овладении основными учебными дисциплинами, является чрезвычайно актуальной и важной.

Особое значение в свете новых задач приобретает разработка эффективных способов организации учебного процесса.

В этой связи в психологии и педагогике разворачиваются исследования Ш.А. Амонашвили, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинского, Д.Б. Эльконина и других доказывающие, что дидактическая игра является лучшим способом активизации познавательной деятельности младших школьников, и особенно школьников с ЗПР.

Дидактические игры, специально разработанные для обучения младших школьников выполняя функцию интеллектуального развития, берут на себя преимущественно познавательную нагрузку, функцию интеллектуального развития. Эти игры специально создаются педагогикой в учебно-воспитательных целях.

Поэтому, разработка комплекса таких дидактических игр и упражнений, которые будут включать тренировку техники чтения, для детей, которые еще только готовятся пойти в школу и младших школьников является актуальной. Техника чтения, т.е. умение правильно и быстро воспринимать и воспроизводить видимые зрительные образы и понимание содержания текста, является тем необходимым навыком, который должен быть сформирован у учащихся начальных классов.

В настоящее время проблема формирования навыка чтения у младших школьников с ЗПР изучена во многих аспектах, однако, в условиях активной реализации отечественной системой образования

ФГОС НОО, классические взгляды к проблеме требуют новых подходов и осмыслений; поэтому тема рассматриваемой проблемы: «Логопедическая работа по формированию навыков чтения у детей с ЗПР посредством игры» – очень актуальна.

Цель исследования – выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность применения предложенного комплекса дидактических игр по формированию навыков чтения у детей младшего школьного возраста с ЗПР в ходе логопедической работы.

Объект исследования: процесс чтения у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Предмет исследования: особенности логопедической работы по формированию навыка чтения у детей младшего школьного возраста с ЗПР посредством игры.

Гипотеза исследования: логопедическая работа по формированию навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития будет более эффективной, если использовать предложенный комплекс дидактических игр.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были поставлены следующие **задачи исследования:**

1. Провести теоретический анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования.
2. Выявить особенности навыков чтения у младших школьников с ЗПР.
3. Разработать и реализовать и проверить эффективность комплекса дидактических игр, направленных на формирование навыка чтения у младших школьников с ЗПР на логопедических занятиях.
4. Оценить эффективность использования предложенного комплекса дидактических игр, направленных на формирование навыка чтения у младших школьников с ЗПР.

Теоретико-методологическую основу исследования составили следующие концепции и учения:

– концепция о функциональных системах А.Р. Лурия, которая говорит о том, что психофизиологической основой ВПФ являются функциональные системы, формирующиеся при жизни человека в процессе предметной деятельности и общения с людьми [47].

– учение о динамической и системной локализации ВПФ, которые опираются не на какой-либо один участок мозга, а на динамические системы его совместно работающих зон.

– взаимосвязь между мыслительными операциями и речевой деятельностью, их неразрывное влияние друг на друга по Л.С. Выготскому [15].

– положения теории Т.Г. Егорова о поэтапном формировании овладения навыком чтения [23]; а так же научные труды отечественных авторов, таких как Л.С. Выготский [14], А.Н. Леонтьев [44] и др., основные исследования в области нарушения чтения и методов его коррекции А.Н. Корнева [36], Р.И. Лалаевой [37], Р.Е. Левиной [40], Л.Ф. Спириной [73].

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования:

– теоретические: анализ литературы;

– эмпирические: беседа, наблюдение, изучение психолого-медико-педагогической документации, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы);

– математические (количественный и качественный анализ полученных данных).

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что были:

– уточнены и подтверждены теоретические знания о механизмах нарушения чтения у детей младшего школьного возраста с ЗПР;

– конкретизированы представления о структуре нарушения чтения у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Практическая значимость исследования заключается в разработке комплекса дидактических игр, направленных на формирование навыка чтения у младших школьников с ЗПР на логопедических занятиях. Результаты исследования могут быть использованы на уроках учителями начальных классов, на занятиях логопеда, дефектолога, психолога, а также рекомендованы родителям для организации работы на дому по формированию навыка чтения.

База исследования: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 106 г. Челябинска». В экспериментальном исследовании приняли участие 12 учащихся 2 класса; все участники эксперимента имели задержку психического развития.

Структура выпускной квалификационной работы: введение, две главы, выводы по главам, заключение, список литературы, приложение. В тексте работы имеются 1 таблица, 18 рисунков.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1 Понятие навыка чтения в современной психолого-педагогической науке

Чтение является одним из основных видов речевой деятельности и представляет собой сложный психический процесс, включающий несколько взаимосвязанных уровней.

Навык чтения – сложное речевое умение, доведенное упражнениями до автоматизма, позволяет читателю воспринимать содержащуюся в текстах информацию, перерабатывать ее (получать новые знания, выявлять причинно-следственные связи, осознавать идею художественного произведения, формировать собственное отношение к прочитанному, использовать полученную информацию с пользой для себя).

Полноценный навык чтения в жизни современного человека имеет существенное значение, поскольку образовательная деятельность человека строится на основе чтения. Навык чтения, сформированный в начальной школе, - залог успешного обучения учащихся в средней школе, основа их самообразования в дальнейшем, средство ориентации во все нарастающем потоке информации. В период начального образования навык чтения является целью обучения родному языку и одновременно средством обучения на других уроках. Это отражено в двух разделах ФГОС НОО, где программные требования к этому общеучебному навыку отражены в двух разделах: «2.2. Чтение, Работа с текстом (метапредметный результат)» и «2.4. Литературное чтение. Литературное чтение на родном языке».

Проблемой навыка чтения в свое время занимались Б.Г. Ананьев [3], Л.С. Выготский, Т.Г. Егорова[23], А.Р. Лурия [47], Л.А. Мосунова, К.Д. Ушинский, А.Г. Асмолов и М.П. Воюшина и др.

В настоящий момент чтение является объектом изучения многих научных дисциплин лингвистического, психологического, а также педагогического направления.

Чтение - это специфический вид общения, связанный со слушанием, письмом и говорением [44]. По словам В.П. Вахтерова «Чтение – это процесс перевода письменной речи на устную» [13, с.36]. В свою очередь Д.Б. Эльконин указывал, что «чтение – это процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической модели» [44, с.50]. Чтение является не только процессом декодирования сообщения, предъявляемого в письменной форме, но оно предполагает и перевод графических символов в устную артикуляционную систему.

Чтение – сложный психофизиологический процесс. По словам Б.Г. Ананьева в нем лежат «...сложнейшие механизмы анализаторов и временных связей двух сигнальных систем» [3, с.104].

По определению Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, Е.Д. Хомской, Л.С. Цветковой, любая высшая психическая функция опирается на работу системы взаимно связанных мозговых зон [14,47, 83, 84]. По словам Л.С. Выготского «...функция никогда не связана с деятельностью одного какого-либо центра, но всегда есть продукт интегральной деятельности строго дифференцированных, иерархически связанных между собой зон мозга» [15, с.204].

С другой стороны, каждый структурный компонент психической функции, отмечают Т.В. Ахутина, Е.Д. Хомская, локализуется в определенном участке мозга и входит в состав одного из трех блоков мозга [5, 83].

Согласно А.Р. Лурия, можно выделить:

- I блок, обеспечивающий регуляцию тонуса и бодрствования;
- II блок, обеспечивающий прием, переработку и хранение информации;

- III блок, обеспечивающий программирование, регуляцию и контроль психической деятельности [47].

Основные компоненты, которые составляют функциональную систему чтения и их соответствие участкам мозга, подробно описаны в трудах, Б.Г. Ананьева, Т.Г. Егорова []. Одним из важнейших функциональных компонентов чтения является его произвольная регуляция: планирование, реализация и контроль.

Изначально у читающего возникает мотив к деятельности, т.е. происходит ориентировка в задании, ознакомление с условиями чтения, определяется цель чтения. Читающий должен проследить текст взглядом, не теряя строки, а также постоянно контролировать себя, соотнося читаемое с прочитанным.

По словам Я.А. Меерсона, чтение начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. На этой основе происходит соотнесение букв с соответствующими звуками и осуществляется воспроизведение звукопроизносительного образа слова, его прочитывание. И наконец осуществляется понимание читаемого.

А.Р. Лурия подчеркивает, что у читающего должна быть сформирована достаточная ясность сознания, что связано с работой ряда подкорковых структур, прежде всего с работой ретикулярной формации и основной зоны ее приложения - лобной коры, обеспечивающей инициативность любого психического процесса, в том числе и чтения.

При этом, автор указывает на многоуровневость ретикулярной формации, степень дифференцированности активационных потоков которой, возрастает от ее нижележащих и эволюционно более ранних отделов к выше лежащим и филогенетически более поздним.

Таким образом, в процессе чтения можно условно выделить две стороны: техническую (соотнесение зрительного образа написанного слова с его произношением) и смысловую, которая является основной целью процесса чтения. По словам Д.Б. Эльконина «...понимание

осуществляется на основе звуковой формы слова, с которым связано его значение». Между этими сторонами процесса чтения существует тесная связь. Понимание читаемого определяется характером восприятия, а процесс зрительного восприятия, в свою очередь, определяется смысловым содержанием ранее прочитанного.

Сложность технической стороны процесса чтения ярко проявляется при анализе движений глаз читающего. Движение глаза читающего происходит быстрыми скачками, от одной точки фиксации к другой, в момент которой и происходит восприятие читаемого слова. При изменении условий чтения количество и длительность фиксаций изменяются. В процессе чтения происходит движение не только вперед, но и назад и носит название регрессии. В процессе чтения время остановок в 12 – 20 раз длительнее времени движения глаз по строке, в то время как время движения глаз от одной остановки до другой остается неизменным. Количество остановок меняется в зависимости от структуры слова, от того, насколько оно знакомо, употребляется в прямом или в переносном смысле и т. д.

В процессе чтения читающий воспринимает одновременно слово или группу слов, но параллельно с этим он не игнорирует и буквенный состав слова. Скорость чтения и точность зрительного восприятия слова во многом зависят от длины слова, от графического начертания букв, от характера буквенных элементов. При узнавании слова ориентиром служат доминирующие буквы, а также буквы, элементы которых выступают над строчкой или находятся под строчкой. При узнавании слова читающий опирается на смысл ранее прочитанного. Из этого следует, что смысловая догадка облегчает зрительное восприятие текста. Роль смысловой догадки при чтении определяется местом слова в предложении, а также особенностями лексики и грамматической структуры читаемого текста.

При недостаточном контроле смысловой догадки зрительным восприятием происходят замены слов, пропуски, перестановки букв в слове

Наличие цели чтения и мотивационного его обоснования, связано с полноценностью префронтальной лобной коры и уровнем развития коры левополушарной, в целом обеспечивает речевую деятельность и четкость формулировок предлагаемого извне мотива, либо его внутреннее порождение. Таким образом, читающий, в частности ребенок, должен хотеть читать. Эта же часть мозга направляет общее произвольное внимание на желаемый объект и через волевое усилие удерживает это внимание в период времени, необходимый для прочтения и понимания текста.

Следующим важным компонентом функциональной системы чтения является переработка зрительной информации. Этот компонент находится в тесной взаимосвязи с произвольными движениями глаз, с таким компонентом функциональной системы чтения, как серийная организация движений.

Особую роль в буквенном гнозисе играют нижние отделы зоны стыка затылочной и височной коры левого полушария, которые специализируются на распознавании знаков, частным случаем которых являются буквы или графемы и цифры, тоже включаемые в процесс чтения. Переработка зрительной информации является функцией затылочных отделов полушарий мозга. Прием зрительной информации производится первичной зоной коры (поле 17), анализ, синтез и хранение зрительной информации производится вторичной гностической областью (поля 18, 19).

Т.В. Ахутина и Э.Г. Симерницкая отмечают, что при правополушарных нарушениях имеются расстройства целостного способа восприятия, а при левополушарных – расстройства аналитического способа восприятия [6].

Серийная организация движений относится к III функциональному блоку, основой которого являются передние отделы мозга. Первичная зона представлена предцентральной извилиной (поле 4) является «выходом» двигательных импульсов. Вторичная зона – премоторная область (поля 6,8) участвует в подготовке двигательных программ.

Третичная зона – префронтальная область (поля 9, 10, 11, 46) обеспечивает программирование и контроль сложных форм деятельности.

В исследованиях Т.В. Ахутиной, А.Р. Лурия, Е.Д. Хомской, Л.С. Цветковой, показано, что при поражении лобных долей появляются расстройства программирования серии движений с одной стороны, и расстройства программирования произвольной деятельности – с другой [6, 47, 83, 84].

Следует сказать, что реально движения глаз плавными не являются, а их перемещение носит характер саккад-быстрых обычно произвольных, «прыжкообразных» перемещений при чтении слева направо, а затем опять к началу следующей строки.

Но даже при квалифицированном чтении, особенно сложных текстов возникает редкие возвраты к уже прочитанному, сопровождающие подтверждение правильного понимания соответствующего фрагмента.

Мозговое управление саккадами отличается большой сложностью и включают в себя многоуровневую систему, начиная от ядер черепно-мозговых нервов, ядер ретикулярной формации, структур моста, среднего моста, мозжечка, базальных ганглиев, латерального колленчатого тела и заканчивая фронтальной и переднетеменной корой, роль которых возрастает при попытках произвольного управления направлением взора.

Следующий важный компонент функциональной системы чтения – это переработка зрительно-пространственной (полимодальной) информации, который отвечает за анализ пространственной конфигурации элементов букв.

Данный компонент обеспечивается третичными полями II функционального блока, которые находятся на границе височной, теменной, затылочной областей (поля 39,40,37) и объединяют деятельность слухового, кинестетического, зрительного анализаторов.

Далее происходит перевод зрительных графем при чтении в акустический, речедвигательный аналог. Ребенок должен уметь опознавать смыслоразличительные признаки фонем, дифференцировать акустически и артикуляторно сходные звуки. Перевод графемы в фонему обеспечивается фонематическим восприятием. Данный процесс относится к следующему важному компоненту функциональной системы чтения – переработке слухоречевой информации.

Многими исследователями, такими как Т.Г. Егоров, Л.С. Цветкова и др. отмечается роль развития лексической стороны речи, которая определяет степень овладения прямым и переносным значениями слов и словосочетаний [23; 85].

А.Г. Иншакова, подчеркивает, что сформированность словаря позволяет понять содержание, установить смысловые связи между частями письменного текста. Так же важен для понимания текста и объем оперативной памяти, который позволяет удерживать все звенья и последовательность событий в сообщении. Смысловая сторона чтения обеспечивается также компонентом функциональной системы чтения, как переработка слухоречевой информации. Данный компонент входит в состав блока приема, переработки хранения информации [30].

Переработка слухоречевой информации осуществляется височной областью коры головного мозга. Прием слуховой информации обеспечивается первичной, проекционной слуховой зоной (поля 41, 42 по К. Бродману), переработка – вторичной зоной (21,22 поля по К.Бродману). С работой именно этих зон связан процесс фонематического восприятия, фонематического анализа и слухоречевая память [7,74].

Согласно исследованиям Л.Я. Балонина, В.Л. Деглина, в переработке слухоречевой информации участвуют оба полушария. Левым полушарием выделяются смыслоразличительные признаки фонем, правым обеспечивается помехоустойчивость речевого слуха, анализируются просодические характеристики речи [7].

А.Р. Лурия была выделена связь вторичных отделов височной области с корковыми аппаратами кинестетического анализа, что подтверждается клиническими анализами акустико-артикуляционного механизма восприятия звуков речи и фонематического анализа и синтеза [47].

Следующим компонентом функциональной системы чтения является переработка кинестетической информации.

Данный компонент обеспечивает отбор артикулем при произнесении, т.к. при объединении звуков в слог нужно перейти от изолированного звучания к тому, которое звук приобретает в речи, т.е. необходимо отобрать верный аллофон. Этот компонент обеспечивается теменной областью коры.

Первичные проекционные зоны находятся в постцентральных отделах (поля 1, 2, 3), гностические отделы представлены полями 5, 7, 40.

М.К. Бурлакова, Е.Н. Винарская, А.Р. Лурия показали, что при дисфункции нижних отделов теменной области левого полушария возникают трудности нахождения нужных положений органов речи, смещения близких артикулем [47].

Плавность слияния артикулем обеспечивается компонентом функциональной системы чтения – серийная организация движений.

За необходимый достаточный уровень тонуса, активности при чтении отвечает неспецифический компонент, такой как избирательная активация.

Данный компонент входит в состав блока регуляции тонуса и бодрствования и обеспечивается работой стволовых и подкорковых образований мозга.

М.К. Бурлакова, Е.Н. Винарская, А.Р. Лурия в своих исследованиях доказали, что чтение, требует участия артикуляционного анализа, обеспечиваемого переднетеменными участками коры, в которых расположены вторичные поля кожно-кинестетического анализатора, средне-нижние зоны которые формируют кинестетический образ исполняемого артикуляторного акта.

Утрата полноценности кинестетической афферентации от артикуляторного аппарата, то есть чувства позиции органов артикуляторного аппарата, делает невозможным ни чтение вслух, ни чтение молчаливое. Особенно страдает чтение сложных текстов.

Таким образом, в функциональном отношении, и на уровне пространственной организации мозга имеет место наличие системно работающего и специализированного гностического треугольника – ЗРЕНИЕ-СЛУХ-КИНЕСТЕТИКА, но треугольника не самостоятельного, а контролируемого премоторной и префронтальной корой, как органом планирования и целеобразования.

Межполушарное взаимодействие через которое осуществляется:

- во-первых, своеобразная состыковка образного и вербального компонентов мышления;
- во-вторых, прагматического и экспрессивного или просодического компонентов речи.
- в-третьих, что особенно важно для нашей темы, пространственная оценка букв и текста.

В современный период развития методики, когда за основу построения любой образовательной модели принимается деятельностный подход к обучению, типологию видов чтения принято строить в зависимости от характера деятельности чтеца. Характер его деятельности

меняется, в свою очередь, в зависимости от цели чтения и ожидаемого результата. В определении видов чтения как объектов обучения необходимо руководствоваться тем, какие коммуникативные задачи придется решать читающему: они выступают в качестве основных критериев дифференциации видов чтения. Качественные характеристики результата деятельности чтения (степень полноты, точности и глубины понимания) напрямую зависят от цели чтения.

Поэтому в выделении видов чтения принято сочетать три фактора: цель чтения, определяемый ею характер деятельности и зависящая от цели установка на степень полноты, точности и глубины понимания.

В зависимости от коммуникативных задач при чтении и характера использования полученной информации, отмечает С.К. Фоломкина, предложено различать следующие виды чтения: ознакомительное, изучающее, просмотровое и поисковое. Для каждого из них характерны специфические цели и разная установка на степень понимания текста.

Ознакомительным чтением называют чтение с целью ознакомления с информацией, формирования общего представления о содержании и смысле текста, ориентировки в нем, выявления наиболее существенной информации. По степени проникновения в содержание текста ознакомительное чтение является чтением с пониманием основного содержания. Школьное чтение не ограничивается только прочтением текста. Дальнейшая работа связана с контролем понимания. В качестве контролирующих упражнений выступают речевые упражнения, направленные на выявление степени понимания самой существенной информации текста. Важным моментом завершения работы над ознакомительным чтением является обсуждение ключевых моментов содержания текста в коммуникативных упражнениях, формирование у учащихся личностного отношения к информации.

Второй вид чтения – изучающее чтение – предусматривает точное понимание всей информации текста. Читающий ставит перед собой такую

задачу, отмечает Л.В.Щерба [], поскольку он заинтересован в получении точной и детальной информации. Читающий, осознающий необходимость во владении данной информацией, сознательно или неосознанно делает установку на ее запоминание, а поскольку он воспринимает информацию в вербальном коде, то отчасти она запоминается и в словесном выражении.

Изучающее чтение сопровождается перечитыванием отдельных мест, остановками, размышлением, полным проговариванием текста, поэтому изучающее чтение характеризуется медленным темпом, установкой на дальнейшее использование информации текста.

В практике чтения выделяются также поисковое чтение и просмотровое чтение.

Поисковым чтением называют чтение, имеющее целью поиск нужной информации, а результатом — выборочное, избирательное понимание читаемого. Различия поискового и просмотрового чтения связаны главным образом с объектом поиска. При просмотровом чтении перед чтением текста стоят три доминирующие задачи: определить предмет речи (тему); круг вопросов, излагаемых в книге, статье, газете, с тем, чтобы уяснить, представляет ли тема какой-либо интерес. В отличие от поискового чтения, начиная читать, субъект не знает, окажется ли полезной для него информация. Прежде всего, он определяет область, к которой относится информация текста, и внутренне дает ей оценку: «нужно» – «не нужно», «интересно» – «не интересно».

Основным признаком достижения высокого уровня развития навыка чтения является умение учащегося изменять характер деятельности в зависимости от конкретной ситуации, цели чтения. Читающий должен владеть умением переключаться с одного вида чтения на другой с учетом конкретной задачи, которую он ставит перед собой.

Конечная цель обучения чтению, отмечает разработчик программы «Техника быстрого чтения» О. Лысенко, это ребенок, читающий

правильно, осмысленно, орфоэпично, бегло, выразительно, владеющий навыками пересказа и воспроизведения прочитанного.

Основные понятия этого определения представлены в виде схемы (Рисунок 1).



Рисунок 1 – Техника быстрого чтения

Раскроем основные определяющие этого определения.

Читать правильно – это значит, читать, не заменяя буквы, не переставляя отдельные буквы и слоги местами.

Читать осмысленно – это значит, читать понимая смысл слов и выражений в прямом и переносном смысле.

Читать орфоэпично – это значит, читать, соблюдая нормы произношения. Не смешивать их с нормами написания. Читать соблюдая ударение.

Читать бегло – это значит читать с определенной скоростью.

Скорость (темп) чтения находится в прямой зависимости от способа чтения и понимания. Ориентировочные показатели по темпу чтения (по В.Г. Горецкому) представлены в Таблице 1.

Таблица 1- Ориентировочные показатели по темпу чтения (по В.Г. Горецкому)

класс	I полугодие	II полугодие
1 класс	-	25-30 слов в минуту
2 класс	30-40 слов в минуту	40-50 слов в минуту
3 класс	50-60 слов в минуту	65-75 слов в минуту
4 класс	75-85 слов в минуту	85-95 слов в минуту

Читать выразительно – это значит, при помощи интонации воссоздать в живом слове чувства и мысли, которыми насыщено художественное произведение. Уметь при помощи голоса раскрывать авторский замысел и свое личное отношение к содержанию произведения. Выразительность чтения включает в себя умения правильно использовать паузы, делать логическое ударение, находить нужную интонацию, читать громко и внятно.

Владеть навыками пересказа – это значит уметь передавать содержание текста полно, кратко, выборочно в устной или письменной форме.

Обучение чтению проходит несколько этапов, прежде чем образуется навык беглого, осмысленного чтения. Известным советским психологом Т.Г. Егоровым были выделены четыре ступени формирования навыка чтения [23].

Первая ступень чтения характеризуется овладением звукобуквенными обозначениями. Для начинающего читать ребенка буква сложна по своему графическому составу, состоит из нескольких элементов, различно расположенных в пространстве по отношению друг к другу.

Выделяют группы букв, состоящих из одних и тех же графических элементов, но различно расположенных в пространстве и группы букв, отличающихся друг от друга каким-либо элементом

М.Н. Русецкая отмечает, что для того чтобы отличить изучаемую букву от всех других букв, необходимо осуществить прежде всего оптический анализ каждой буквы на составляющие ее элементы, т.к. отличие многих букв заключается лишь в различном пространственном расположении одних и тех же буквенных элементов. Для усвоения оптического образа буквы необходимо достаточное развитие пространственных представлений у ребенка, а так же способности запоминать и воспроизводить в памяти зрительные образы. Узнавание буквы, как и всякий процесс узнавания, происходит при соотнесении непосредственно воспринятого зрительного образа с представлением о нем [67].

Усвоив букву, отмечает Л.Б. Баязова, ребенок читает слоги и слова с ней, но в процессе чтения слога единицей зрительного восприятия на этой ступени является буква. Ребенок воспринимает первую букву слога и соотносит ее со звуком, а затем – вторую букву. Далее происходит процесс слияния их в единый слог [9].

В этот момент, читающий, зрительно воспринимает сразу не целое слово или слог, а лишь отдельную букву, т. е. зрительное восприятие

является побуквенным. Основной трудностью этой ступени является трудность слияния звуков в слоги, т.к. методика обучения чтению обоснованно предусматривает послоговое воспроизведение читаемого. По словам Т.Г. Егорова: «...основная трудность слияния звуков заключается в необходимости преодолевать типовое звучание отдельно взятых звуков при сочетании их в слоги, и осуществлять перевод типового звучания в звуки живой речи» [23, с. 57]. Для преодоления трудностей слияния звуков в слоги необходимо сформировать у детей умение различать и выделять звуки, и четкие представления о звуковом составе слога, слова устной речи. Темп чтения на этой ступени очень медленный и определяется характером читаемых слогов.

В процессе понимания читаемого, пишет Т.П. Рудыка, существует своя особенность: осознание слова осуществляется после того, как читаемое слово произнесено вслух. Но прочитанное слово не всегда сразу осознается, т. е. соотносится со знакомым словом устной речи. Именно поэтому ребенок, для узнавания прочитанного слова, зачастую повторяет его [68].

По словам Л.Ф. Спириной, вторая ступень чтения – послоговое чтение. На этой ступени единицей чтения является слог. Узнавание букв и слияние звуков в слоги осуществляется без затруднений. Слоги в процессе чтения довольно быстро соотносятся с соответствующими звуковыми комплексами.

Так как у младших школьников отсутствует целостное восприятие, и способ чтения еще является аналитическим, темп чтения еще довольно медленный. Это можно объяснить тем, что ребенок читает слово по слогам, а затем объединяет слоги в слово и, лишь после этого, происходит процесс осмысления прочитанного [73].

На этой ступени появляется смысловая догадка, особенно при чтении окончания. Характерным является стремление повторять только что прочитанное слово, особенно часто повторяются длинные и трудные слова,

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

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

А.Н. Корнев отмечает, что третья ступень чтения – становление синтетических приемов чтения [35].

На этой ступени чтения простые и знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и трудные по звуко-слоговой структуре читаются по слогам.

Данная ступень является переходной от аналитических к синтетическим приемам чтения.

Смысловая догадка начинает играть значительную роль, но при этом ребенок еще не в состоянии четко проконтролировать догадку с помощью зрительного восприятия, поэтому зачастую наблюдается угадывающее чтение. Это ведет к большому количеству ошибок, т.к. наблюдается процесс расхождения прочитанного с напечатанным. Это приводит к частым регрессиям, возврату к ранее прочитанному для исправления, уточнения или контроля [58].

Четвертая ступень чтения – синтетическое чтение, которая характеризуется синтетическими приемами чтения, главная задача которого является осмысливание читаемого. На этой ступени осуществляется уже синтез фраз в единое целое, а смысловая догадка

определяется смыслом и логикой всего рассказа. Редкими являются ошибки при чтении, так как догадка контролируется достаточно развитым целостным восприятием, и темп чтения на данной ступени достаточно быстрый [23].

Понимание прочитанного осуществляется лишь в том случае, если ребенок знает значение каждого слова, понимает те связи между ними, которые существуют в предложении. Следовательно, понимание прочитанного возможно лишь при достаточном уровне развития лексико-грамматической стороны речи.

Существует и иные точки зрения формирования навыка чтения. С.Т. Безруких выделяет в становлении навыка чтения три этапа: аналитический, синтетический и этап автоматизации [10].

На аналитическом этапе зрительно воспринимаемой единицей является буква или слог. На этом этапе понимание прочитанного существенно отстает от его произношения, так как требуется время, чтобы присоединить один слог к другому, воспроизвести слово и только после этого опознать его. Но уже на данном этапе, при освоении послогового чтения, ребенок предпринимает попытки догадаться о слове, основываясь на первом слоге.

Синтетический этап предполагает синтез всех компонентов чтения. По словам С.Т. Безруких «...переходит к данному периоду ученик тогда, «когда у него объединяются отдельные действия, например, когда ребенок уже не столь напряженно фиксирует свое внимание на определении того, какая эта буква» [10, с. 45]. Единицей чтения становится слово. Помимо этого, продолжает развиваться и процесс прогнозирования - основываясь на прочитанном слове, он становится более успешным, хотя возможность ошибок не исключается.

На этапе автоматизации техника чтения доведена до автоматизма и не осознается чтением, а единицей чтения является синтагма. Понимание

начинает опережать процесс произнесения читаемого, а вероятностное прогнозирование оказывается почти безошибочным.

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

По мнению А.Н. Корнева навык чтения формируется на основе уровневого принципа [36]. Он состоит из серии отдельных операций:

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

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

Количество знаков, которое обрабатывается на данном уровне, рассматривается как «оперативная единица чтения», достигшая автоматизации (буква, слог) [36].

Таким образом, целью чтения – его продуктом, результатом является осмысление зрительно воспринимаемой информации, раскрытие смысловых связей, понимание информации. Чтение человека всегда целенаправленно в зависимости от конкретной цели в конкретный момент чтения. Чтение в школе, или учебное чтение, хотя по многим параметрам и отличается от зрелого чтения, имеет много общего с ним. И в зрелом

чтении, и в учебном чтении реализуются одинаковые виды чтения. Каждый вид чтения характеризуется как качественными, так и количественными параметрами развития.

Чтение как навык, в процессе своего формирования проходит ряд этапов. Каждый этап связан с предыдущим и последующим, постепенно переходит из одного качества в другое. Навык чтения формируется и осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

По определению В.В. Лебединского: «Задержка психического развития (ЗПР) – это замедление темпа развития психики, которое чаще обнаруживается при поступлении в школу и выражается в нехватке общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, преобладании игровых интересов и неспособности заниматься интеллектуальной деятельностью» [42, с.10].

В специальной литературе представлено несколько классификаций ЗПР. Клинические и психологические исследования, проведённые Т.А. Власовой, К.С. Лебединской, М.С. Певзнер, и др., позволили выделить четыре генезисных типа ЗПР: конституциональный, соматогенный, психогенный, церебрально-органического происхождения [41,61].

ЗПР конституционального происхождения. Состояние задержки психического развития определяется наследственностью. Дети с данным типом ЗПР отличаются гармоничной незрелостью одновременно телосложения и психики, что даёт основание обозначить такую форму задержки, как гармонический психофизический инфантилизм. Основным фон его настроения преимущественно положительный: перепады в настроении бывают редко, обиды быстро забываются. Вместе с тем отмечается поверхностность эмоциональных реакций. Незрелость эмоционально-волевой сферы ведёт к несформированности учебной

мотивации. Быстро освоившись в школе, такие дети не принимают новых требований к поведению: опаздывают на уроки, играют на уроке сами, вовлекают в игру соседей по парте. Прописывая элементы букв, начинают дорисовывать их, превращая в цветы, ёлочки и т.д. Ребёнок не дифференцирует «хорошие» и «плохие» отметки. Его радует сам факт их наличия в тетради.

Н.В.Бабкина отмечает, что ребёнок с первых месяцев обучения в школе становится стойко неуспевающим. К этому приводит ряд причин. С одной стороны, в силу незрелости эмоционально-волевой сферы он склонен выполнять лишь то, что непосредственно связано с его интересами. С другой стороны, в силу незрелости предпосылок интеллектуального развития, у таких детей отмечается недостаточный для данного возраста уровень сформированности мыслительных операций, памяти, речи, малый запас знаний и представлений об окружающей действительности [8].

Для конституциональной ЗПР, отмечает О.В. Заширинская, характерен благоприятный прогноз при условии целенаправленного педагогического воздействия, в доступной ребёнку занимательной игровой форме. Раннее начало коррекционной работы, индивидуальный подход могут снять вышеописанные проблемы. Возможно дублирование первого года обучения. Второгодничество не травмирует детей с данным видом ЗПР. Они легко вливаются в новый коллектив, быстро и безболезненно привыкают к новому учителю [27].

ЗПР соматогенного происхождения. Дети этой группы рождаются у здоровых родителей. Задержка развития – следствие перенесённых в раннем детстве заболеваний, влияющих на развитие мозговых функций: хронических инфекций, аллергии, дистрофии, стойкой астении, дизентерии. Несмотря на то, что первично интеллект не нарушен, они в силу своей истощаемости, рассеянности оказываются крайне непродуктивными в процессе школьных занятий [41].

В школе дети данной категории, отмечает В.Б. Никишина, прежде всего испытывают большие трудности в адаптации к новой сфере. Они долго не могут освоиться в школьном коллективе, часто плачут, скучают по дому. Отличаются пассивностью, бездеятельностью, безынициативностью. Со взрослыми вежливы, адекватно учитывают ситуацию. Без руководящего воздействия неорганизованны, нецеленаправленны, беспомощны. Проблема данных детей в школе – трудности в обучении. Они возникают в связи со сниженной мотивацией достижения, отсутствием интереса к предлагаемым заданиям, неумением и нежеланием преодолевать возникающие при их выполнении трудности. В состоянии повышенного утомления ответы ребёнка становятся необдуманными, нелепыми, часто имеет место аффективное торможение: из-за боязни ответить неверно дети вообще отказываются отвечать [56].

Нарастающая при утомлении головная боль, понижение аппетита, болевые ощущения в области сердца и прочее используется такими детьми как повод для отказа от деятельности при встрече с трудностями, при нежелании выполнять какую-либо работу. Учителю сложно дифференцировать, когда состояние соматического дискомфорта истинное, а когда ложное.

Дети с соматогенной ЗПР, отмечает Г.Ф. Новикова, нуждаются в систематической лечебно-педагогической помощи. Наиболее целесообразно помещать такого ребёнка в школы санаторного типа, при их отсутствии – необходимо создать в условиях обыкновенного класса охранительный медикаментозно-педагогический режим [57].

ЗПР психогенного происхождения. Дети этой группы имеют нормальное физическое развитие, соматически здоровы. По данным исследований, у большинства таких детей имеется мозговая дисфункция. Их психический инфантилизм обусловлен социально-психологическим фактором – неблагоприятными условиями воспитания. Эмоциональная депривация (лишение материнского тепла, эмоционального богатства

отношений), однообразии социальной среды и контактов, обделённостью, слабая индивидуальная интеллектуальная стимуляция часто ведут к замедлению темпов психического развития ребёнка; как результат – снижение интеллектуальной мотивации, поверхностность эмоций, несамостоятельность поведения, инфантильность установок и отношений [56].

Нередко очагом формирования данной детской аномалии являются неблагополучные семьи: асоциально-попустительские и авторитарно-конфликтные. В асоциально-попустительской семье ребёнок растёт в атмосфере полной безнадзорности, эмоционального отторжения в сочетании со вседозволенностью. Родители своим образом жизни стимулируют аффективность (импульсивные, взрывные реакции), произвольность поведения, гасят интеллектуальную активность. Данное состояние часто является благоприятной почвой для формирования стойких асоциальных установок, т.е. педагогической запущенности. В авторитарно-конфликтной семье жизненная атмосфера ребёнка пропитана ссорами, конфликтами между взрослыми. Основная форма родительского воздействия – подавление и наказание систематически травмирует психику ребёнка. В ней накапливаются черты пассивности, несамостоятельности, забитости, повышенной тревожности.

Дети данной группы интеллектуально пассивны, продуктивной деятельностью не заинтересованы, их внимание неустойчиво. В их поведении проявляются индивидуализм, необъективность, повышенная агрессивность или, наоборот, чрезмерная покорность и приспособленчество [57].

При заинтересованности со стороны учителя, индивидуальном подходе, достаточной интенсификации обучения эти дети сравнительно легко могут заполнить пробелы в своих знаниях в обычных условиях школы.

ЗПР церебрально-органического происхождения. Нарушение темпа развития интеллекта и личности обусловлено в данном случае более грубым и стойким локальным нарушением созревания мозговых структур [42].

Причинами разнообразных отклонений в развитии мозга является патология беременности, в том числе тяжёлый токсикоз, перенесённый матерью вирусный грипп, гепатит, алкоголизм и наркомания матери или отца; родовые патологии, в том числе недоношенность, родовая травма, асфиксия, тяжёлые заболевания на первом году жизни, тяжёлые инфекционные заболевания.

М.С. Певзнер, отмечает что всех детей этой группы отмечаются явления церебральной астении, которая проявляется в повышенной утомляемости, снижении работоспособности, слабой концентрации внимания, снижения памяти. Познавательная деятельность у детей данного типа ЗПР значительно снижена. Мыслительные операции несовершенны. Знания усваиваются фрагментарно, быстро забываются, в результате чего к концу первого года обучения учащиеся становятся стойко неуспевающими.

Стойкое отставание в развитии интеллектуальной деятельности сочетается у детей этой группы с незрелостью эмоционально-волевой сферы, проявления которой более глубокие и грубые, чем у детей с описанными выше ЗПР. Дети долго усваивают правила взаимоотношений, не умеют соотносить свои эмоциональные реакции с конкретной ситуацией, нечувствительны к собственным промахам. Ведущий мотив – игра, что ведёт к постоянному конфликту между «хочу» и «надо» [61].

Обучение таких детей по общеобразовательной программе бесперспективно, отмечает Н.В. Бабкина. Им нужна систематическая компетентная коррекционно-педагогическая поддержка [8].

В одних случаях на первый план будет выступать задержка развития эмоциональной сферы (различные виды инфантилизма), а нарушения в

интеллектуальной сфере будут выражены не резко. Эмоции таких детей как бы находится на более ранней ступени развития и соответствуют психике ребенка более младшего возраста: с яркостью и живостью реакции, преобладанием эмоций в поведении, игровых интересов, внушаемости и недостаточной самостоятельности. Эти дети неутомимы в игре, в которой проявляют много творчества и выдумки, и в тоже время быстро пресыщаются интеллектуальной деятельностью. Поэтому в первом классе школы у них нередко возникают трудности, связанные как с неумением подчиняться правилам дисциплины, так и с тем, что на занятиях они больше предпочитают играть.

В других случаях, наоборот, будет преобладать замедление развития интеллектуальной сферы. В этом случае ребенок склонен к робости, боязливости, страхам. Это препятствует формированию активности, инициативы, самостоятельности. И у этих детей преобладают игровые интересы. Они с трудом привыкают к школе и детскому коллективу, однако на уроках ведут себя более правильно. Поэтому к врачу они нападают не в связи с нарушениями дисциплины, а из-за трудностей обучения. Нередко такие дети очень тяжело переживают свои школьные неудачи.

По мнению Л.Н. Блиновой, у школьников этой группы отмечается неподготовленность к учебной деятельности, отсутствие познавательного интереса к учебе, сохранение игровых интересов. Им трудно подчинить свои эмоциональные реакции школьным требованиям. Очень активные, целенаправленные и неутомимые в игре, эти дети быстро устают во время уроков, отвлекаются. Они либо растормаживаются, либо становятся пассивными, вялыми [11]. Учебная деятельность этих детей характеризуется импульсивностью, хаотичностью, неравномерностью.

В целом, при ЗПР различного этиопатогенеза, чаще всего имеет место сочетание различных симптомов: замедление темпа развития одних

психических функций, стойкое недоразвитие других и нарушение структуры третьих психических функций [41].

У детей с ЗПР имеют место все нарушения речи, наблюдающиеся у детей с нормальным интеллектом. Однако наиболее распространенными являются нарушения звукопроизношения и нарушения письменной речи (дислексии и дисграфии).

И.А. Смирнова указывает на наличие речевого недоразвития у школьников с ЗПР разной степени выраженности. Для учащихся 2-4 классов с ЗПР характерны: нарушения как импрессивной, так и экспрессивной речи, нарушения устной и письменной речи, неполноценность не только спонтанной, но и отраженной речи [71].

Р.И. Лалаева подчеркивает, что импрессивная речь этих детей характеризуется недостаточностью дифференциации речеслухового восприятия, речевых звуков, неразличением смысла отдельных слов, тонких оттенков речи [37].

Экспрессивной речи этих детей свойственны нарушения звукопроизношения (большое количество дефектных звуков) [79].

У.В. Ульенкова подчеркивает, что к особенностям лексики данной группы детей относится бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудность актуализации словаря, преобладание пассивного словаря над активным. Наиболее важными причинами бедности словарного запаса у этих детей являются низкий уровень их познавательной деятельности, ограниченность представлений и знаний об окружающем мире, несформированность интересов, снижения потребности в контактах, а также низкий уровень вербальной памяти. Недостаточная сформированность грамматического строя речи проявляется в аграмматизмах, в трудностях выполнения многих заданий, требующих грамматических обобщений [78].

Таким образом, ЗПР у детей проявляется, прежде всего, в замедлении темпа психического развития. У таких детей в младшем

школьном возрасте отмечается недостаточность общего запаса знаний, ограниченность представлений об окружающем мире, незрелость мыслительных процессов, преобладание игровых интересов. У младших школьников с ЗПР отмечается большая распространенность нарушений речи, которые, прежде всего, связана с особенностями психомоторного развития этих детей. Нарушения устной речи детей с ЗПР развития отражаются на формировании навыка чтения.

1.3 Особенности навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития

Проблему формирования навыков чтения у детей с ЗПР изучали следующие исследователи: М.С. Певзнер, Т.В. Егорова, В.И. Лубовский, Р.Д. Тригер, Н.А. Цыпина, С.Г. Шевченко и др.

В своих исследованиях они отметили, что дети с ЗПР испытывают разнообразные трудности при обучении, в частности при обучении чтению. Психофизиологической основой затруднений являются замедленный темп приема и переработки зрительно воспринимаемой информации, сложности установления ассоциативных связей между зрительным, слуховым и рече-двигательным центрами, участвующими в акте чтения, низкий темп протекания мыслительных процессов, лежащих в основе осмысления воспринимаемой информации, слабость самоконтроля.

Прохождение ступеней формирования навыка чтения выделенных Т.Г. Егоровым [23] у детей с ЗПР осуществляется замедленными темпами.

Нарушения технической стороны процесса чтения у учащихся младших классов с ЗПР отмечает Н.А. Абрамова, проявляются:

- в незнании букв (или нетвердом их знании);
- в замедленном чтении;
- в нарушении слияния букв (побуквенном чтении);

– в искажениях звуко-слоговой структуры слов (особенно состоящих из большого количества слогов, слогов со стечением согласных) [1].

Распространенными ошибками чтения, отмечает Т.П. Рудыка, являются замены звуков:

а) замены звуков, сходных по звучанию и произношению (звонких и глухих, аффрикат и их компонентов, смешения гласных, уподобление гласных);

б) замены звуков, соответствующих буквам, сходным по начертанию (*т-г, ш-щ*);

в) искажения звуко-слоговой структуры слова (пропуски, перестановки, добавления звуков и слогов) [68].

Особой трудностью для этих детей, отмечает Г.В. Чиркина, является чтение слогов со стечением согласных [86].

Часто наблюдается пропуск одного из согласных звуков стечения, добавления гласной между согласными.

Ошибки допускаются при чтении закрытого слога. Особенно большое количество искажений наблюдается при чтении многосложных слов.

Значительную трудность для детей с ЗПР, отмечает О.А. Дмитриева, представляют слоги с мягкими согласными [22]. Наиболее распространенными ошибками у детей, отмечает автор, являются ошибки на замену букв.

По мнению С.Ф. Иваненко, дети с ЗПР, долго и с большим трудом овладевают техникой чтения, недостаточно понимают смысл прочитанного. В течение первого года обучения дети с ЗПР усваивают все буквы, умеют сливать их в слоги, 50 % детей, как правило, овладевают слоговым способом чтения и переходят к чтению целыми словами, остальные читают только по буквам, используя при этом разные приемы для облегчения чтения: например, в стечении согласных с помощью долгой паузы выделяют первый согласный звук или прибавляют к

согласному дополнительный гласный, как правило, повторяющий один из соседних гласных в слове, пропускают один из согласных. Слоги со стечением согласных в коротких словах прочитываются обычно правильно, но в многосложных словах, те же слоговые структуры, учащиеся читают с трудом. У детей второго года обучения имеется небольшая вариативность беглости чтения. Тексты с разным информационным планом читаются с незначительной разницей в скорости чтения. Причина медленного увеличения скорости чтения кроется в желании детей сразу после прочтения осмыслить читаемое, так как изначально для детей с ЗПР механическое чтение не является характерным. Дети второго года обучения начинают преодолевать этап формирования синтетических приемов чтения. Большинство детей затрудняются при чтении слов со стечением согласных, читают по слогам трудные, многосложные, незнакомые слова и непривычные речевые обороты, поэтому нельзя сказать с уверенностью о развитии целостного восприятия слов при чтении детей. На данном этапе трудности выражаются в повторях, в молчаливом перечитывании, в паузах [28].

На третьем году обучения только около половины детей овладевают синтетическим чтением. Остальные дети лишь переходят к чтению целыми словами. Чтение по слогам имеет место в словах, напечатанных на разных строках со знаком переноса. Дети испытывают дополнительное напряжение и затрачивают больше внимания при расположении частей одного и того же слова на противоположных сторонах страницы, что, как следствие, тормозит процесс слияния слова и значительно осложняет понимание его смысла. Слова со стечением согласных в середине слова и многосложные слова с ударением на первом слоге представляют самую большую сложность в чтении детей с ЗПР. Причинами затруднений такого рода являются индивидуальные особенности протекания мыслительных процессов и установления связей между восприятием и произношением, а также возникающие затруднения в слиянии слов во фразу. Низкая скорость

чтения многосложных слов обуславливается и узостью восприятия детей. Дети с ЗПР нуждаются в особой поэтапности освоения каждой новой слоговой структуры в силу того, что по-буквенно слоговой процесс чтения преодолевается медленно. У всех детей переход от низкой ступени овладения навыком на более высокую происходит индивидуально, в разные сроки, а у детей с задержкой психического развития – особенно замедленно.

Увеличение скорости чтения происходит за счет развития синтетических процессов, хотя к концу третьего года обучения более половины детей не овладевают программными требованиями по темпу чтения, составляющими 75 – 85 слов в минуту. При усложнении смысловой структуры текста у многих детей еще наблюдается замедление скорости чтения. Они часто прибегают к слоговому чтению трудных многосложных слов. Существует четкая корреляция между способом чтения и темпом, с одной стороны, и правильностью чтения – с другой.

«Правильность чтения, – по мнению М.Р. Львова, Т.Г. Рамзаевой, Н.Н. Светловской [48, с.8], – это чтение без искажений: правильно передается звуко-буквенный состав слова, грамматические формы слова, не допускается пропусков и перестановок слов в предложении». Правильность чтения совершенствуется с большим трудом и крайне медленно.

Все дети с ЗПР в начале обучения в школе делают при чтении разнообразные ошибки: плохо различают графемы, которые имеют сходные элементы, например, «б–д», «е–з», «а–о» ; смешивают буквы «ё», «е», «ю», «я»; не всегда правильно прочитывают согласную, мягкость которой обозначена гласными второго ряда; смягчают согласные в конце слов, допускают нестойкие замены парных согласных по глухости и звонкости, перестановки, пропуски, не дочитывают окончания, добавляют при чтении в слова отсутствующие в них слоги или отдельные звуки, заменяют звуки в словах. Все эти ошибки могут привести к искажениям

слов и даже замене их другими словами. Часто наблюдается чтение по догадке.

Значительно возрастает количество ошибок при чтении слов со сложной слоговой структурой, отмечает О.А. Дмитриева. Большинство таких ошибок приходится на чтение слогов со стечением согласных. Основное количество ошибок представляют собой смысловые замены. Дети пропускают и (или) заменяют отдельные значащие части слов; в некоторых случаях, стараясь предугадать смысл последующих слов, они могут «выхватывать» из них опорные, опознавательные элементы и читать другие слова. При увеличении сложности смысловой структуры текста возрастает количество ошибок, связанных с недостатками понимания: замены, перестановки, пропуски, добавления. В целях понимания смысла прочитанного ученики могут повторять при чтении слова или их части [22].

Очень часто ученики с ЗПР могут ошибочно читать слова, отсутствующие в их активном словаре. По сравнению с другими видами ошибок на этом этапе несколько увеличивается количество пропусков при чтении, особенно при чтении текстов со сложной смысловой структурой (пропуски звуков и слогов).

Т.В. Ахутина отмечает, что почти никогда школьники с ЗПР не замечают неправильно прочитанные слова и не исправляют свои ошибки, даже в случае появления бессмыслицы. У них обнаруживается слабое развитие умения опираться во время чтения на живую речь в целях контроля правильности чтения по причине недостаточной сформированности статических процессов. Некоторые из них, могут допускать ошибки в согласовании слов и управлении. Связь слов в словосочетаниях нарушается реже, чем связь главных членов предложения, разделенных другими словами. Обычно заменяются глагольные формы, что ведет к нарушению согласования подлежащего и сказуемого – в итоге деформируется связь однородных сказуемых.

Наблюдается зависимость нарушения связи слов в предложении от сложности смысловой структуры текста [5].

По мнению Н.В. Бабкиной, для чтения детей с ЗПР характерно появление замен слов, синонимичных по значению. Замены в основном проявляются при воспроизведении основы слова, определяющей семантику его значимых частей. Ошибки в прочтении отдельных слов влекут за собой и нарушение понимания смысловых звеньев текста. Слова, которые оказываются наиболее трудными для восприятия, могут выполнять различную функцию в смысловой структуре текста. Поэтому ошибки в чтении могут повлечь непонимание целого смыслового фрагмента или смысловых оттенков отдельной фразы [8].

Из-за недостатков произношения, отмечает Г.В. Чиркина, при чтении могут встречаться рече-двигательные ошибки. В процессе чтения еще проявляются дефекты озвончения, оглушения, смешения звуков, сходных по артикуляции. Самое большое количество ошибок школьники с ЗПР делают в многосложных и редко употребляемых словах, особенно когда в этих словах встречаются стечения согласных: могут заменять в словах слог со стечением согласных открытым слогом или вставлять в слог гласную для удобства чтения. Для преодоления затруднений дети иногда пользуются способом повтора слогов, стоящих перед стечением согласных, делают продолжительную паузу перед произнесением такого слова, чтобы прочитать его вначале целиком или частично «про себя». У некоторых детей довольно стойко сохраняются ошибки зрительного восприятия. В отличие от предыдущих этапов, эти ошибки уже в меньшей степени объясняются смешением букв при чтении на основе их оптического сходства, а скорее дефектностью внимания, характерной для отдельных учащихся этой категории [86].

В связи с накоплением у детей активного лексического запаса заметно снижается количество ошибок искажения. Дети часто стремятся сразу прочитать слово, что им не всегда удается. Этим обусловлено и

сохранение пропусков звуков и слогов в многосложных слотах и словах со стечением согласных. С увеличением скорости чтения может несколько увеличиваться количество ошибок-добавлений. Обычно встречаются добавления, не противоречащие смыслу содержания, чаще всего союз «и», что служит опорой для восприятия последующей части предложения, а также свидетельствует о развитии грамматического строя речи учащихся. Больше добавлений встречается в текстах с менее сложной смысловой структурой. Это объясняется тем, что на данном этапе формирования навыка чтения добавления нередко являются результатом смысловой догадки. К концу третьего класса, по сравнению с предыдущими годами обучения, у учащихся с задержкой психического развития сокращается общее количество ошибок, почти в половину, которые школьники исправляют сами в процессе чтения. Тем не менее, характерными ошибками остаются повторения и смысловые замены [10].

Повторное чтение наблюдается и с целью исправления допущенных ошибок; в единичных случаях повторения объясняются стремлением учеников с ЗПР осмыслить лексическое значение или грамматическую форму слов. Школьники с ЗПР со слабой техникой чтения иногда повторяют слова, прочитанные по слогам и представляющие для них семантическую трудность.

Еще один компонент навыка чтения – выразительность, объясняется А.К. Аксеновой [2, с. 15], как «такое качество чтения, при котором с помощью различных средств интонации наиболее полно передается эмоциональное и смысловое содержание произведения». В.Г. Горецкий и Л.И. Тикунова дают более развернутую трактовку следующим образом: «Выразительность чтения проявляется в умении обоснованно, исходя из содержания читаемого текста использовать паузы (логико-грамматические, психологические и ритмические – при чтении стихотворений); делать логическое и психологическое ударение, находить нужную интонацию,

отчасти подсказываемую знаками препинания; читать достаточно громко и внятно» [17, с. 9].

М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская, Т.П. Сальникова отмечают, что «выразительность чтения как качество формируется в процессе анализа произведения. Выразительно прочитать текст – по их мнению, значит найти в устной речи средство, с помощью которого можно точно, в соответствии с замыслом автора передать идеи и чувства, вложенные в произведение» [48, с. 133].

В течение всего обучения распространенным недостатком чтения детей является его монотонность, отсутствие пунктуационной интонации, несоблюдение динамических, синтагматических и других видов пауз, а также логического и психологического ударения. Для выразительного чтения (как и для правильного, беглого) определяющим является понимание (сознательность, осознанность) как неотъемлемый компонент навыка чтения.

У детей с ЗПР искажения читаемых слов часто определяется и тем, что морфологическая структура слова недостаточно осознается и в процессе чтения не возникает правильной смысловой догадки. У таких детей при чтении наблюдаются аграмматизмы по причине нарушений связей слов («у тебя» – «у тебе») и трудностей восприятия тонких грамматических значений («ступал» – «ступил»). Ограниченный словарь и недостаточно развитые грамматические обобщения вызывают трудности понимания прочитанного, так как понимание читаемого обуславливается уровнем развития ребенка, степенью и характером овладения не только значением слова, но и пониманием связи слов и предложений.

Таким образом, формирование навыков чтения у детей с ЗПР характеризуется не только низкой скоростью чтения, большим количеством технических и смысловых ошибок, но и замедленным темпом продвижения по ступеням овладения навыком чтения, что проявляется в трудностях понимания прочитанного. Во время чтения учащиеся с ЗПР

допускают большое количество разнообразных ошибок: смешений оптически сходных букв, смешений букв, обозначающих сходные по акустико-артикуляционным признакам гласные и согласные звуки, пропусков звуков и слогов, замены слов на основе оптического и семантического сходства, ошибки в постановке ударения, в интонационном обозначении границ предложения.

1.4 Использование игры в логопедической работе по формированию навыка чтения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

К эффективным методам и приемам, которые используют на уроках для активизации познавательной и интеллектуальной деятельности младших школьников, по мнению Ш.А. Амонашвили, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинского, Д.Б. Эльконина и других, является дидактическая игра. Добиться большей продуктивности в процессе познания, по мнению К.Д. Ушинского помогут включенные в урок игровые моменты, элементы занимательности.

Применение игры в обучении благотворно влияет на качество усвоения учебного материала, за счет повышения интереса к предмету. Это положение высказывали М.М. Безруких, А.К. Бондаренко, Е.М. Минкин, Д.Б. Эльконин и др. [10, 12, 52, 88]. А интерес, в свою очередь, прекрасно стимулирует деятельность школьников и является одним из главных мотивов учения – это важнейший путь включения детей в учебную работу.

В последние годы вопросы теории и практики дидактической игры разрабатывались и разрабатываются многими исследователями: А.П. Усовой, Е.И. Радиной, Ф.Н. Блехер, Б.И. Хачапуридзе, З.М. Богуславской, Е.Ф. Иваницкой, А.И. Сорокиной, Е.И. Удальцовой, В.Н. Аванесовой, А.К. Бондаренко, Л.А. Венгером.

Дидактические игры, отмечает С.П. Редозубов, положительно влияют на развитие школьников, им предоставляется возможность работать в группе, решать различные учебные задачи, высказывать свое мнение, анализировать ситуацию, искать пути решения. Следовательно, игры способствуют развитию мышления, памяти, внимания, речи, воображения [65].

С введением нового Закона РФ «Об образовании», Федеральных Государственных Образовательных Стандартов, с определением новых целей образования, предусматривающих достижение не только предметных, но и личностных результатов, ценность игры ещё больше возрастает [81].

Дидактические игры – это специально создаваемые или приспособленные для целей обучения игры [55]. Для играющих детей воспитательно-образовательное значение дидактической игры не выступает открыто, а реализуется через игровую задачу, игровые действия и правила.

Дидактическая игра содержит три компонента, которые мы представили в виде схемы.

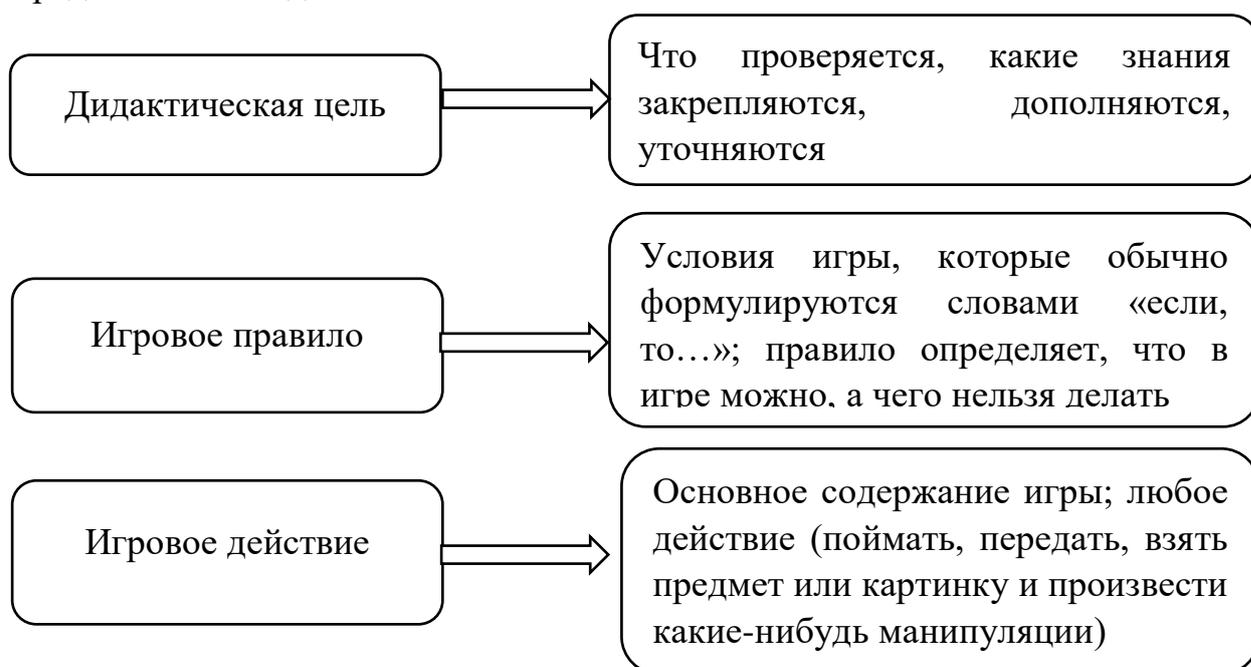


Рисунок 2 – Компоненты дидактической игры

Специфическими признаками дидактических игр является их преднамеренность, планируемость, наличие учебной цели и предполагаемого результата. Дидактические игры, как правило, ограничены во времени. В большинстве случаев игровые действия подчинены фиксированным правилам, их педагогически значимый результат может быть непосредственно связан с созданием в ходе игры материальных продуктов учебно-игровой деятельности. Через решение игровых задач в рамках дидактической игры достигаются цели обучения.

Дидактическая цель определяется задачами обучения. Она формируется педагогом и отображает его обучающую деятельность. Так, например, в ряде дидактических игр в соответствии с задачами обучающей деятельности, закрепляется умение составить из букв слова, отрабатываются навыки счета.

Игровое правило осуществляется детьми. Игровые действия – основа игры. Чем разнообразней игровые действия, тем интереснее для детей сама игра и тем успешнее решаются познавательные и игровые задачи.

Наличие игрового действия или игрового элемента - главное отличие дидактической игры от дидактического упражнения. Введение игрового элемента в упражнение может сделать упражнение игрой, и наоборот. Игровые действия или игровые элементы осуществляются в форме: игровых манипуляций предметами или картинками (подбор, складывание, раскладывание); выполнение ролей; соревнований; путешествия; особых игровых действий (хлопки в ладоши); в качестве игрового элемента может быть использована фраза или слово-зачин. В одной игре могут встречаться несколько игровых элементов.

Младшие школьники стремятся в любую игру внести элемент соревнования. Это приучает их к более высокому темпу умственной деятельности. Регулируют дидактическую игру правила, выполнение которых способствует развертыванию содержания игры, осуществлению

дидактических задач. Правила указывают путь решения задачи, определяют приемы предстоящей умственной деятельности, регулируют взаимоотношения играющих.

Таким образом, дидактическая игра, во-первых, выполняет обучающую задачу, которая вводится как цель игровой деятельности и по многим свойствам совпадает с игровой задачей; во-вторых, предполагается использование учебного материала, который составляет содержание и, на основе которого устанавливаются правила игры; в третьих, такая игра создается взрослыми, ребенок получает ее в готовом виде. Как отмечают Г.С. Айрумян, Л.В. Нагорнова дидактическая игра, являясь методом обучения, предполагает две стороны: учитель объясняет правила игры, подразумевающие учебную задачу, а учащиеся, играя. Систематизируют, уточняют и применяют полученные ранее знания, умения, навыки – у них формируется познавательный интерес к предмету.

Дидактические игры, отмечает В.С. Мухина, берут на себя преимущественно познавательную нагрузку, функцию интеллектуального развития. Эти игры специально создаются педагогикой в учебно-воспитательных целях. По характеру используемого материала дидактические игры подразделяются на предметные – в основном это дидактические пособия и материалы; настольно-печатные и логические игры типа «Лабиринт»; словесные – игры-загадки, задачи, предположения, игры-путешествия, кроссворды и др. [55].

Дидактическая игра, отмечает О.С. Газман, стимулирует познавательную активность учащихся, вызывая положительные эмоции по отношению к учебной деятельности, к её содержанию, формам и методам осуществления [16]. А.К. Бондаренко, В.И. Селиверстов, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинский, Е.А. Аркин, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин отмечают необходимость использования игры в процессе обучения и воспитания.

По словам А.В. Запорожца, дидактическая игра является ценным средством воспитания умственной активности детей, она активизирует

психические процессы, вызывает у учащихся живой интерес к процессу познания. В ней дети охотно преодолевают трудности, тренируют свои силы, развивают способности и умения. Она помогает сделать любой учебный материал увлекательным, вызывает у учеников глубокое удовлетворение, создаёт радостное настроение, облегчает процесс усвоения знаний [29].

О.А. Степанова отмечает, что игровая форма организации урока (воображаемое путешествие, разгадывание загадок, наблюдение за действиями любимого героя, придумывание сказок и др.) помогает детям легко включаться в познавательную деятельность. Еще К. Д. Ушинский советовал включать элементы занимательности, игровые моменты в учебный труд учащихся для того, чтобы процесс познания был более продуктивным [75].

Опора на игровую деятельность, игровые формы и приёмы – это важный и наиболее адекватный путь включения детей в учебную деятельность.

Игровое действие позволяет осваивать то, что заранее вызывает у младшего школьника страх неизвестности, постоянно внушаемое уважение к школьной премудрости, что очень мешает свободному освоению знаний.

Основным типом дидактических игр, используемых на начальных этапах, являются игры, формирующие устойчивый интерес к учению и снимающие напряжение, возникающие в период адаптации ребёнка к школьному режиму. Игровые ситуации помогают детям овладевать знаниями, формировать соответствующие умения и навыки и пробуждать интерес к учению.

А.В. Запорожец, оценивая роль дидактической игры, подчёркивал, что необходимо добиться того, чтобы дидактическая игра была не только формой усвоения отдельных знаний и умений, но и способствовала бы общему развитию ребёнка [29].

Неоценимое значение приносит применение дидактических игр в коррекционно-развивающей работе с младшими школьниками с ЗПР.

В процессе игры, отмечает Л.Ф. Тихомирова, у обучающихся с ЗПР вырабатывается умение концентрировать внимание, мыслить самостоятельно, появляется стремление к знаниям. Увлечшись, обучающиеся с ЗПР легче познают и запоминают новое, ориентируются в необычных ситуациях, развивают фантазию. Даже самые пассивные из обучающихся с ЗПР включаются в игру с огромным желанием, прилагая все усилия, чтобы не подвести товарищей по игре. Во время игры обучающиеся с ЗПР, как правило, очень внимательны, сосредоточены и дисциплинированы [76].

Н.Н.Светловская, отмечает что игровые задания положительно влияют на развитие смекалки, находчивости, сообразительности. Многие игры требуют не только умственных, но и волевых усилий: организованности, выдержки, умения соблюдать правила игры [70].

Работа над дидактической задачей требует активизации всей психической деятельности ребёнка. Формируются познавательные процессы, мышление, память, воображение. Усовершенствуется умственная деятельность, включающая в себя проведение различных операций в их единстве. Внимание становится более целенаправленным, устойчивым, и у учащегося с ЗПР появляется умение правильно его распределять. Стимулируется развитие познавательных способностей, наблюдательности, сообразительности и любознательности.

Включение в учебную деятельность дидактических игр и игровых моментов, отмечает Н.П. Анисимова, делает процесс обучения интересным и занимательным, создает у обучающихся с ЗПР бодрое рабочее настроение, облегчает преодоление трудностей в усвоении учебного материала. Разнообразные игровые действия, при помощи которых решается та или иная умственная задача, поддерживают и усиливают интерес обучающихся к предметам [4].

С помощью дидактических игр педагог приучает детей самостоятельно мыслить, использовать полученные знания в различных условиях в соответствии с поставленной задачей. Многие дидактические игры ставят перед учениками с ЗПР задачу рационально использовать имеющиеся знания в мыслительных операциях: находить характерные признаки в предметах и явлениях, окружающего мира; сравнивать, группировать, классифицировать предметы по определенным признакам, делать правильные выводы, обобщения. Активность детского мышления, проявляемого в дидактических играх, является главной предпосылкой сознательного отношения к приобретению твердых, глубоких знаний.

По мнению Л.А. Гусаровой, дидактические игры и упражнения способны сформировать у учащихся с ЗПР качества, необходимые для навыка чтения. Это разнообразные задания и упражнения, направленные на коррекцию и развитие пространственных представлений, зрительного, слухового и фонематического восприятия, зрительной и слухоречевой памяти, мелкой моторики, зрительно-моторной координации, произвольного внимания. Именно нарушения этих психических процессов часто приводят к трудностям в формировании навыка чтения на первых этапах обучения [19].

Дидактические игры и упражнения, отмечает С.Ю. Шишкова, направленные на активизацию работы головного мозга, сенсомоторную коррекцию, что помогает учащимся с ЗПР справиться с такими проблемами, как:

- замена букв при чтении;
- пропуски букв;
- перестановка букв;
- слияние нескольких слов в одно;
- неправильное определение направления «право», «лево».

В более поздний период обучения чтению, отмечает О.А. Степанова, это различные необычные упражнения со словами и текстами. Выполнение

этих упражнений приводит к формированию у учащихся с ЗПР целого ряда важных операций, лежащих в основе чтения. Овладев ими, они впоследствии читают гораздо лучше. Эти упражнения направлены также на формирование интереса к чтению, на снятие связанного с ним эмоционального напряжения и тревожности. Например: «Чтение строчек наоборот по словам» – формирует произвольность регуляции движений глаз. «Чтение строчек наоборот по буквам» – развивает способность строгого побуквенного анализа слов [75].

К играм, которые облегчают процесс овладения чтением можно отнести следующие игры: «Шутки – минутки», «Подумай, не торопись», «Звуки по кругу», «Начало, середина, конец» и другие игры.

Далее представим общие требования к проведению дидактических игр в младшем школьном возрасте:

- соответствие темы игры теме и цели урока;
- четкость и определенность цели и направленности игры;
- значимость игрового результата для участников и организаторов игры;
- соответствие содержания игры характеру решаемой задачи;
- посильность используемых в игре игровых действий по их виду, характеру сложности. Понятность и доступность замысла участникам игры, простота игрового сюжета;
- стимулирующий характер игры.

Таким образом, анализируя результаты теоретических исследований научной и методической литературы, передового опыта педагогов новаторов, современных педагогов, психологов по проблеме повышения интереса к учебным предметам, можно сделать вывод о том, что игра может стать наилучшим способом развития у учеников осознанного положительного отношения к учебной деятельности. В процессе игры реализуются коррекционные, воспитательные и обучающие задачи. Дети

быстрее и легче усваивают материал, представленный в непринужденной игровой форме.

Использование дидактических игр способствует формированию грамотного беглого чтения, делает уроки чтения интересными, живыми и эмоциональными. Разнообразие дидактических игр привлекает и удерживает внимание детей, развивает интерес к чтению.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Чтение, по словам многих выдающихся ученых, педагогов, психологов, играет огромную роль в образовании, воспитании и развитии ребенка. В тоже время, чтение – главное орудие начальной школы, которым она может действовать на умственное, так и на нравственное развитие учеников. Это неисчерпаемый источник обогащения знаниями, универсальный способ развития познавательных и речевых способностей детей.

Процесс чтения – это сложный психофизиологический процесс, осуществляемый речезрительным, речеслуховым, общедвигательным и речедвигательным анализаторами.

Обучение чтению проходит несколько этапов, прежде чем образуется навык беглого, осмысленного чтения. Чтение в процессе своего формирования проходит ряд качественных этапов, каждый из которых тесно с предыдущим и последующим. На наш взгляд целесообразно опираться на модель Т.Г. Егорова, т.к. она наиболее точно отражает процесс формирования навыка чтения в целом. Каждая из выделяемых им четырех ступеней формирования навыка чтения характеризуются качественными особенностями, определенной психологической структурой, своими трудностями, задачами и приемами овладения.

Нарушение или недостаточное развитие даже одного из них ведет к трудностям освоения навыка чтения. Основным условиями успешного овладения навыком чтения является сформированность устной речи, фонетико-фонематической (произношения, дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза) и лексико-грамматической стороны речи, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и зрительного мнезиса.

Проблемой изучения и коррекции ЗПР дошкольников в нашей стране занимаются современные исследователи и педагоги: Н.Ю. Борякова,

Т.А. Власова, С.Д. Забрамная, В.И. Лубовский, В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, Е.М. Мастюкова, И.Ф. Марковская, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева, У.В. Ульенкова, С.Г. Шевченко и другие.

Анализ исследуемой литературы показал, что у детей младшего школьного возраста с ЗПР отмечается слабое развитие психических функций, которое тормозит успешное формирование навыка чтения. Специфические ошибки чтения, обусловленные, прежде всего имеющимся у данной категории детей преимущественно нарушением устной речи, отклонением в формировании различных речевых компонентов (звукопроизношения, слоговой структуры слова, фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи). Младшие школьники с задержкой психического развития часто пользуются по-буквенным, угадывающим чтением, делая при этом много ошибок. Зачастую происходит замена читаемого слова другим, сходным по буквенному составу, но отличающимся по значению, т.к. в процессе чтения ребенок стремится объединить отдельно названные буквы в процессе чтения слов, что ведет к бессмысленному набору звуков. Это ведет в свою очередь к непониманию прочитанного. Бывает, что, назвав первые буквы читаемого слова, дети стараются угадать, что они должны прочесть.

В процессе игры реализуются коррекционные, воспитательные и обучающие задачи. Дети быстрее и легче усваивают материал, представленный в непринужденной игровой форме.

Использование дидактических игр способствует формированию грамотного беглого чтения, делает уроки чтения интересными, живыми и эмоциональными. Разнообразие дидактических игр привлекает и удерживает внимание детей, развивает интерес к чтению.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Методика исследования навыка чтения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Нами было организовано экспериментальное исследование, которое проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 106 г. Челябинска». В экспериментальном исследовании приняли участие 12 учащихся 2 класса с ЗПР. Эксперимент проводился в начале учебного года.

Целью констатирующего эксперимента является: выявление проявлений нарушения чтения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Перед проведением эксперимента были изучены медицинские и педагогические данные всех испытуемых. Все дети, участвующие в эксперименте имеют сохранный слух, зрение, нарушений опорно-двигательной системы не отмечалось. По заключению ПМПК у всех учеников, участвующих в эксперименте задержка психического развития (Приложение 1). Явных нарушений звукопроизношения у детей выявлено не было.

Диагностика проводилась в хорошо знакомой детям спокойной, доброжелательной обстановке, в индивидуальной форме. Инструкцию предлагали в устной форме, в случаях необходимости применяли наглядность.

Результаты диагностики (ответы детей и способ выполнения практических заданий) фиксировались в диагностических протоколах. В

процессе эксперимента мы изучали состояние речевых функций и процессов, лежащих в основе овладения процессом чтения.

При обследовании навыка чтения использовали диагностический комплекс, основанный на методиках обследования речи детей школьного возраста предложенных Т.А. Фотековой [82], М.Н. Русецкой, О.А. Величенковой [67] и методических рекомендаций А.В. Мамаевой [50].

Был подобран картинный стимульный материал, а также подобран текст, предназначенный для диагностики чтения у учеников 2 класса с ЗПР в начале учебного года. Методика исследования речевых функций была модифицирована следующим образом: блок диагностики фонематического восприятия был дополнен заданиями на слова-синонимы и слова-квазиомонимы, для более углубленной диагностики фонематического восприятия и был заменен стимульный материал к нему. В методику обследования неречевых функций было добавлено задание на диагностику внимания и самоконтроля «Исправь текст» для более углубленной диагностики компонентов функциональной системы чтения, исследовании обработки зрительной информации картинный материал заменен на материал для узнавания печатных букв в усложненных условиях зрительного восприятия. Эксперимент состоял из трех серий, которые были направлены на изучение процесса чтения, а также оценку речевых и неречевых функций.

Для оценки выполнения заданий была использована балльно-уровневая система оценки Т.А. Фотековой.

Методика диагностики младших школьников (стимульный материал к тестовым методикам представлен в Приложении 2).

I серия Изучение процесса чтения

В рамках эксперимента нами были подобраны 2 текста: В. Чаплиной «Куница» [76] и К. Пронина «Золотой подснежник» [61].

Текст 2 К. Пронина «Золотой подснежник» был включен в диагностику для подтверждения ошибок в чтении учащихся, чтобы интерпретировать ошибки как систематические, а не как случайные. Данный текст 2 не исследовался на скорость и не исследовался на понимание прочитанного, а только фиксировались ошибки в чтении данного текста для сравнения с ошибками в тексте 1.

Процедура проведения эксперимента: ученикам предлагалось прочитать текст, от начала и до конца. При чтении текста мы исследовали скорость чтения и обращали внимание на ошибки чтения.

В процессе обследования изучению подлежали техническая сторона (способ и правильность чтения – количество и тип технических ошибок), скорость чтения и смысловая сторона чтения (понимание прочитанного).

Инструкция: «Прочитай небольшой рассказ внимательно, читай, пока я тебя не остановлю. Если текст закончится, начинай читать сначала».

1. Определение характера ошибок (правильности чтения)

При чтении текста мы оценивали количество ошибок и их характер (замены, пропуски, перестановки, искажение, угадывающее чтение и т.д.).

При оценке правильности чтения вслух использовался метод количественного и качественного анализа.

Количественный анализ подразумевает подсчет общего числа ошибок, допущенных во время чтения вслух.

Критерии оценки

5 баллов – текст прочитан верно, либо было допущено 1–3 ошибки в тексте с их самостоятельной коррекцией;

2,5 балла – при чтении в тексте допущено 2 – 4 ошибки без самостоятельной коррекции;

1 балл – при чтении в тексте допущено 5 – 6 ошибок без самостоятельной коррекции;

0 баллов – при чтении в тексте допущено более 7 ошибок без самостоятельной коррекции.

Качественный анализ предполагает классификацию каждой из допущенных ошибок во время чтения. Все обнаруженные ошибки чтения распределялись по группам и фиксировались.

При обследовании правильности чтения анализировались следующие виды ошибок: пропуски букв и слогов; перестановки слов; пропуски и повторы строк; персеверации букв; антиципации букв; добавления звуков; реверсии букв; смешения букв, обозначающих гласные звуки, имеющие акустико-артикуляционное сходство; смешения букв, обозначающих согласные звуки, имеющие акустико-артикуляционное сходство; смешение оптически сходных букв; смешение букв, обозначающих твердость/мягкость согласных звуков; ошибки в постановке ударения; ошибки в окончаниях слов; аграмматизмы; замены слов на основе оптического сходства; замены слов на основе смыслового сходства; ошибки в интонационном обозначении границ предложения; несоблюдение норм орфоэпии при чтении.

2. Определение скорости чтения

Скорость чтения фиксировалась с помощью секундомера. Отсчет времени велся от начала текста, не включая его название. Определение скорости чтения у каждого школьника осуществлялась путем подсчета количества знаков (букв) воспроизведенных за одну минуту при прочтении текста. Оценка скорости происходила в процессе обследования чтения, результат заносился в сводную таблицу.

Критерии оценки

5 баллов – более 55 слов;

2,5 балла – 40 – 55 слов;

1 балл – 25 – 39 слов;

0 баллов – меньше 25 слов;

3. Обследование способа чтения проводилось в соответствии с предложенными Т. Г. Егоровым ступенями овладения навыком чтения [21].

1. Овладение звуко-буквенными обозначениями (характеризуется формированием зрительного узнавания букв слова и прочтением слога после слияния букв).

2. Слоговое чтение (слог читается легко, но есть сложности слияния слогов в слова).

3. Становление целостных приемов восприятия (слова знакомые, простые по структуре читаются целостно, трудные по слогам. Ребенок синтезирует слова в предложения и в пределах предложения появляется смысловая догадка).

4. Синтетическое чтение. Целостное чтение словами и целыми группами слов. Главная задача – осмысление прочитанного.

4. Определение осознанности прочитанного

Инструкция: «Прочитай текст еще раз и приготовься пересказать»

Критерии оценки пересказа текста:

1. Критерий смысловой целостности

5 баллов – воспроизведены все основные смысловые звенья;

2,5 балла – смысловые звенья воспроизведены с сокращениями;

1 балл – пересказ неполный, имеются значительные сокращения, или искажения смысла;

0 баллов – пересказ затруднен;

2. Критерий лексико-грамматического оформления высказывания

5 баллов – пересказ составлен без нарушения лексико-грамматических норм;

2,5 балла – пересказ не содержит аграмматизмов, но наблюдается поиск слов, отдельные близкие словесные замены;

1 балл – отмечаются аграмматизмы, повторы, неадекватные словесные замены, неадекватное использование слов, необходимость наводящих вопросов, грубые искажения звукового состава слова;

0 баллов – пересказ затруднен;

3. Критерий самостоятельности выполнения

5 баллов – самостоятельный пересказ после первого предъявления;
2,5 балла – пересказ после минимальной помощи (1-2 вопроса) или после повторного прочтения;

1 балл – пересказ по вопросам;

0 баллов – пересказ затруднен;

Уровни успешности за I серию:

19-25 баллов – высокий;

13-18,9 баллов – средний;

7-12,9 баллов – низкий;

0-6,9 баллов – очень низкий;

II серия Изучение речевых функций

Данная серия обследования служит для подтверждения ошибок, допущенных учениками при чтении.

Структура данной методики состоит из 5 блоков.

Блок № 1 – исследование фонематического восприятия. Он включает в себя три группы заданий.

Первая группа состоит из проб, представляющих собой цепочки слогов с фонетически сходными звуками.

Инструкция: «Слушай внимательно и повтори за мной как можно точнее».

Вначале предъявлялся первый член пары, затем второй. Оценивается воспроизведение пробы в целом. Слоги предъявляются до первого воспроизведения.

Вторая группа состоит из 25 слов синонимов, для предъявления на слух.

Инструкция: «Слушай внимательно и повтори за мной как можно точнее»

Третья группа состоит из комплекса слов-квазиомонимов (показ картинок и повтор по стимульному картинному материалу И.А. Смирновой [68]) (Приложение 2).

Инструкция: «Посмотри внимательно и покажи: где билет? где билет? нора-кора? венок-веник?»

«Назови сам: лес – лев, двери – звери, булка – будка»

Критерии оценки:

1 балл – точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления;

0,5 балла – один из членов пары воспроизводится правильно, второе с неверным звуком;

0,25 балла – неточное воспроизведение обоих членов пары;

0 баллов – полная невозможность воспроизведения пробы;

Уровни успешности за исследование фонематического восприятия:

50-58 баллов – высокий;

40-49,9 баллов – средний;

20-39,9 баллов – низкий;

0-19,9 баллов – очень низкий;

Блок № 2 – исследование слоговой структуры. Группа заданий направлена на умение воспроизводить слова сложной звуко-слоговой структуры. Она включает в себя 10 слов с постепенным усложнением слоговой структуры и 4 фразы со словами усложненной слоговой структуры.

Инструкция: «Повтори за мной слова и фразы в том же темпе».

Критерии оценки:

1 балл – точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления;

0,5 балла – замедленное, послоговое воспроизведение;

0,25 балла – искажение звуко-слоговой структуры слов;

0 баллов – полная невозможность воспроизведения;

Уровни успешности за исследование звуко-слоговой структуры слова:

10-14 баллов – высокий;

6-9,9 баллов – средний;

3-5,9 баллов – низкий;

0-2,9 баллов – очень низкий;

Блок № 3 – исследование навыков языкового анализа и синтеза состоит из вопросов, выявляющих, в какой мере ребенок овладел понятиями «звук», «слог», «слово» и навыками выделения их из потока речи.

Инструкция: «Подумай и ответь на мои вопросы».

Критерии оценки:

1 балл – правильный ответ с первой попытки;

0,5 балла – правильный ответ со второй попытки

0,25 балла – правильный ответ с третьей попытки;

0 баллов – неверный ответ с третьей попытки;

Уровни успешности за исследование навыков звукового анализа и синтеза:

11-15 баллов – высокий;

7-10,9 баллов – средний;

3-6,9 баллов – низкий;

0-2,9 баллов – очень низкий;

Блок № 4 – исследование навыков словоизменения. Состоит из заданий на диагностику навыка образования существительных множественного числа в именительном и родительном падежах, согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах и согласование существительных с числительным.

а) Образование существительных множественного именительном и родительном падежах.

Инструкция: «Назови эти предметы на картинках по образцу» (Приложение 2).

б) Согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах.

Инструкция: «Вставь пропущенное словосочетание в правильной форме».

в) Согласование существительных с числительным.

Инструкция: «Сколько предметов изображено на каждом рисунке».

Критерии оценки

1 балл – правильная форма;

0,5 балла – самокоррекция или коррекция после стимулирующей помощи;

0,25 балла – форма образована неверно;

0 баллов – невыполнение;

Уровни успешности за исследование навыков словоизменения:

22-29 баллов – высокий;

15-21,9 баллов – средний;

8-14,9 баллов – низкий;

0-7,9 баллов – очень низкий;

Блок № 5 – исследование навыков словообразования. Состоит из следующих видов заданий на диагностику навыка образования существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов, образование относительных прилагательных, образование качественных прилагательных, образование притяжательных прилагательных.

а) Образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов

Инструкция: «Назови ласково...».

б) Образование относительных прилагательных

Инструкция: «Назови слова по образцу». Образец: кукла из бумаги – бумажная.

в) Образование качественных прилагательных

Инструкция: «Назови слова по образцу». Образец: лису за хитрость называют хитрой.

г) Образование притяжательных прилагательных

Инструкция: «Назови слова по образцу». Образец: у собаки лапа - собачья.

Критерии оценки:

1 балл – правильная форма;

0,5 балла – самокоррекция или коррекция после стимулирующей помощи;

0,25 балла – форма образована неверно;

0 баллов – невыполнение;

Уровни успешности за исследование навыка словообразования:

27-36 баллов – высокий;

18-26,9 баллов – средний;

9-17,9 баллов – низкий;

0-8,9 баллов – очень низкий;

Уровни успешности за II серию:

125-152 баллов – высокий;

90-124,9 баллов – средний;

50-89,9 баллов – низкий;

0-49,9 баллов – очень низкий;

Для оценки речевых функций считаем наиболее целесообразным использовать методику Т.А. Фотековой [82]. Однако сами критерии несколько модифицированы. Для серии I – это 5; 2,5; 1; 0 баллов. Для серии II – это 1; 0,5; 0,25; 0 баллов. Для серии III – это 5; 2,5; 1; 0 баллов.

III серия Изучение состояния компонентов функциональной системы чтения

Методика «Графическая проба» с целью исследования серийной организации движений и действий.

Ошибками в данном тесте считались разная величина элементов, замены линий, появление расстояний между элементами, персеверации, упрощение рисунка.

Инструкция: «Срисуй этот узор, не отрывая ручки от бумаги, пока я тебя не остановлю».

Критерии оценки:

5 баллов – ребенок правильно за отведенное время воспроизвел рисунок;

2,5 балла – ребенок воспроизвел рисунок, но допустил 1-2 ошибки;

1 балл – ребенок воспроизвел рисунок, но допустил 3-4 ошибки;

0 баллов – ребенок воспроизвел рисунок с 5 и более ошибками, или не смог правильно воспроизвести рисунок;

Методика «Исправь текст» для изучения уровня внимания и самоконтроля. В данной методике испытуемый должен прочитать текст, увидеть и исправить ошибки в нем.

Фиксируются: время работы с текстом, особенности поведения ребенка (уверенно ли работает, сколько раз проверяет текст, читает про себя или вслух).

Для нахождения и исправления ошибок не требуется знания правил, но необходимы внимательность и самоконтроль. Текст содержит 10 ошибок.

Инструкция: «Прочитай этот текст. Проверь его. Если найдешь в нем ошибки, исправь их карандашом или ручкой».

Критерии оценки (подсчитывалось количество пропущенных ошибок):

5 баллов – ребенок при чтении текста пропустил 1-2 ошибки;

2,5 балла – ребенок при чтении текста пропустил 3-4 ошибки;

1 балл – ребенок при чтении текста пропустил 5-6 ошибок;

0 баллов – ребенок при чтении текста пропустил более 6 ошибок;

Исследование слухоречевой памяти

Проба 1. На запоминание двух групп по три слова.

Инструкция: «Повтори за мной слова: холод, цветок, книга»

После этого предъявляется вторая группа слов: «слон, вода, пол». Затем спрашиваем у ребенка: «Какие слова были в первой группе», «Какие слова были во второй группе».

Ошибки: количество повторений, звуковые ошибки, нарушен порядок воспроизведения слов, воспроизведение одного и того же слова в обеих группах.

Проба 2. На запоминание пяти слов.

Инструкция: «Повтори слова в том же порядке».

Проба 3.

Инструкция: «Вспомни слова первой группы», затем «Вспомни слова второй группы», затем «Вспомни пять слов из третьей группы».

Критерии оценки за пробу:

5 баллов – ребенок правильно воспроизвел слова;

2,5 балла – ребенок воспроизвел слова с 1-2 ошибками;

1 балла – ребенок воспроизвел слова с 3-4 ошибками;

0 баллов – ребенок не смог воспроизвести слова или допустил 5 и более ошибок.

Уровни успешности:

12-15 баллов – высокий;

8-11,9 баллов – средний;

4-7,9 баллов – низкий;

0-3,9 баллов – очень низкий;

Исследование обработки зрительной информации

Стимульный материал для данных проб взят из логопедического альбома для обследования способности к чтению и письму И.А. Смирновой [68] (Приложение 8).

Инструкция: «Какие буквы здесь написаны»

Ошибки: называет буквы неверно, смешивает буквы, ошибки фрагментарности при опознании недописанных букв.

Проба 1. Частично перекрывающиеся друг друга буквы.

Проба 2. Зашумленные изображения.

Проба 3. Недописанные буквы.

Критерии оценки за пробу:

5 баллов – ребенок правильно назвал буквы;

2,5 балла – ребенок назвал буквы с 1-2 ошибками;

1 балла – ребенок назвал буквы с 3-4 ошибками;

0 баллов – ребенок не смог назвать буквы или допустил 5 и более ошибок;

Уровни успешности:

12-15 баллов – высокий;

8-11,9 баллов – средний;

4-7,9 баллов – низкий;

0-3,9 баллов – очень низкий;

Исследование обработки зрительно-пространственной информации

Методика «Домик» Н.Н. Гуткиной.

Испытуемым предлагалось срисовать с образца домик на листе нелинованной бумаги.

Инструкция: «Перед тобой лежит лист бумаги и карандаш. На этом листе я прошу тебя нарисовать точно такую картинку, которую ты видишь на этом рисунке (перед испытуемым кладут листок с «Домиком») Не торопись, будь внимательным, постарайся, как чтобы твой рисунок был точно такой же, как этот на образце. Если ты что-то не так нарисуешь, то стирать резинкой или пальцем ничего нельзя, а надо поверх неправильного или рядом нарисовать правильно. Тебе понятно задание? Тогда приступай».

Ошибки: отсутствие каких-либо деталей рисунка; увеличение отдельных деталей рисунка более чем в 2 раза при относительно произвольном сохранении размера всего рисунка; неправильно изображенный элемент рисунка (неверно воспроизведенное количество элементов в детали рисунка не считается за ошибку); неправильное

расположение деталей в пространстве рисунка; отклонение прямых линий более чем на 30 градусов от заданного направления; разрывы между линиями в тех местах, где они должны быть соединены; залезание линий одна на другую.

Критерии оценки

5 баллов – ребенок правильно воспроизвел рисунок;

2,5 балла – ребенок воспроизвел рисунок с 1-2 ошибками;

1 балла – ребенок воспроизвел рисунок с 3-4 ошибками;

0 баллов – ребенок не смог воспроизвести рисунок или допустил 5 и более ошибок.

Уровни успешности за III серию:

35-45 баллов – высокий;

25-34,9 баллов – средний;

15-24,9 баллов – низкий;

0-14,9 баллов – очень низкий.

2.2 Анализ экспериментальных данных исследования навыка чтения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Проведя анализ результатов обследования по первой серии нами условно было выделено 4 уровня успешности обследуемой группы детей (Приложение 3, Таблица 2).

1 уровень успешности (высокий) – 19-25 баллов

2 уровень успешности (средний) – 13-18,9 баллов

3 уровень успешности (низкий) – 7-12,9 баллов

4 уровень успешности (очень низкий) – 0-6,9 баллов

Исходя из этих уровней успешности можно сказать следующее:

На 3 уровне успешности находятся 5 учащихся (42 %) и на 4 уровне успешности находится 7 учащихся (58 %). Распределение учащихся по уровням успешности мы отразили на диаграмме (Рисунок 3).

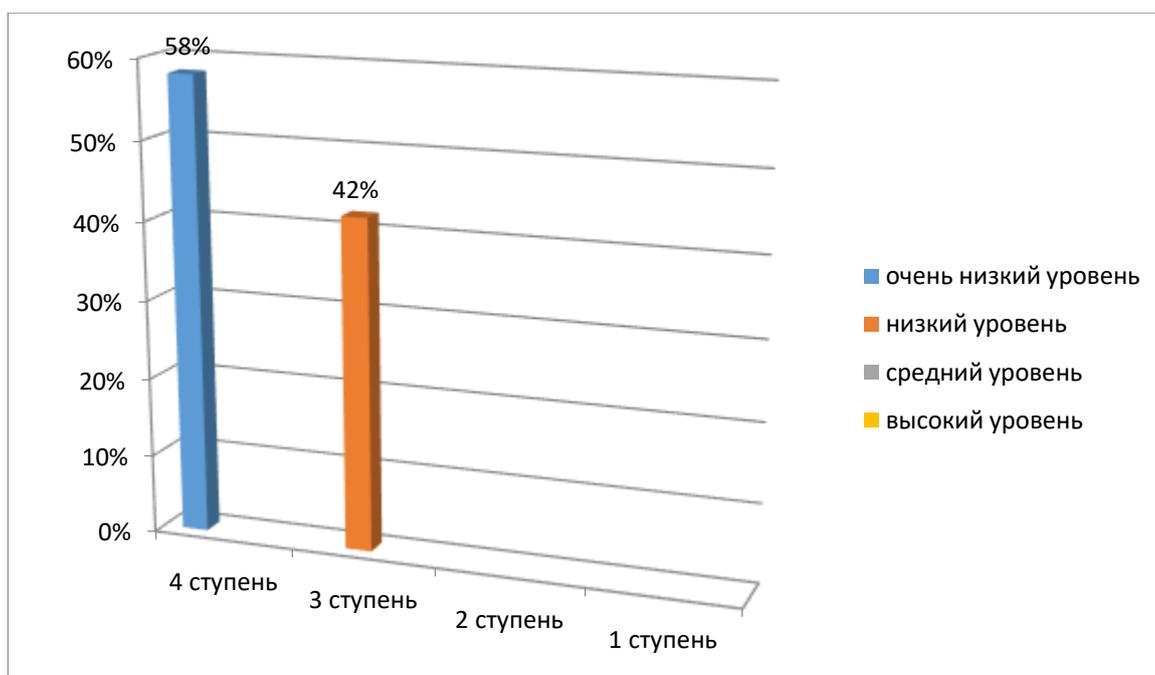


Рисунок 3 – Распределение учащихся с ЗПР по уровням успешности за I серию заданий

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования правильности чтения, мы получили следующие данные: 5 учащихся (42 %) при чтении текста допустили 2-4 ошибки без самостоятельной коррекции. Допустили при чтении 5-6 ошибок 5 учащихся (42 %). 2 ученика Вадим П. и Мехрибан Т. допустили при чтении более 7 ошибок (16 %).

Данные правильности чтения в процентах мы отразили на диаграмме (Рисунок 4).

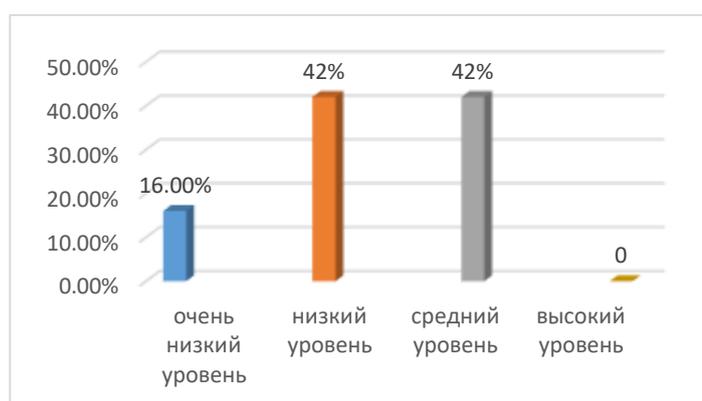


Рисунок 4 – Правильность чтения учащихся с ЗПР

Все ошибки при чтении, зафиксированные в ходе обследования, группировались в соответствии с выделенными видами. Ошибки,

замеченные и исправленные ребенком самостоятельно во время чтения, не включались в общее количество ошибок.

Анализ полученных данных необходимо начать с наблюдения о том, что среди всех обследованных учащихся не было обнаружено ни одного ребенка, прочитавшего тексты без единой ошибки.

Рассмотрим различные виды ошибок чтения, выявленные у учащихся.

Ошибки угадывающего чтения (живет – «живут», наступит – «наступает» и др.) допустили 100 % испытуемых, что составило 12 учащихся. В данную группу были отнесены ошибки в окончаниях слов. К данному виду мы отнесли случаи неправильного прочтения окончаний слов, приводящие к нарушениям формы числа, рода, времени и т. д.

Ошибки в постановке ударения составили 49,8% от числа учащихся, что, в свою очередь, составило 6 учащихся. Ученики допускали ошибки ударения в таких словах, как «куница», «лазает», «ростом».

Пропуски букв и слогов были зафиксированы у 74,7% учащихся, что составило 9 учащихся. Школьники с задержкой психического развития одинаково пропускали буквы, обозначающие гласные и согласные звуки. В основном пропуски букв и слогов были зафиксированы в середине слова, в местах стечения согласных (поворна – «поворна», охотится – «охотса», другими – «дугими», белка – «бека»).

Перестановки букв и слогов были зафиксированы у 83% испытуемых, что составило 10 учащихся. В эту группу мы включили ошибки, связанные с нарушением порядка воспроизведения букв и слогов при прочтении слова (поворна – «порворна», хорошо – «хошоро», другими – «дургими»).

Смешения букв, обозначающих акустико-артикуляционно сходные согласные звуки:

– смешения парных звонких и глухих согласных и аффрикатов. Эти ошибки были самыми распространенными от общего числа смешения

согласных. Их допустили 66,4 % учащихся, что составило 8 учащихся (шивет, ласает, куниса, убешит, ягоды);

– смешения букв, обозначающих акустико-артикуляционно сходные гласные звуки. В эту группу вошли смешения гласных букв о - у, а - о, е - и и др. (очинь, другиме, зверушками). Ошибки данного вида допустили 58.1% учащихся, что составило 7 учащихся;

– добавления звуков встречались, как правило, в середине слова. Их допустили 33.2% учащихся, что составило 4 учащихся;

– смешения букв, обозначающих твердые и мягкие согласные, допустили 58,1% учащихся, что составило 7 учащихся.

В чтении испытуемых присутствовало два варианта этого вида ошибок. Первый вид – ошибки допускались при обозначении твердости - мягкости звуков гласными буквами, и второй - в случаях мягкого знака.

Ошибки интонационного обозначения границ предложения проявлялись в несоблюдении пауз при чтении в конце предложения или в необоснованных паузах внутри предложения, а также в постановке неверных логических ударений в процессе чтения, в неверном выборе интонации. Данный тип ошибок встречался у 66,4% испытуемых, что составило 8 учащихся.

Смешения оптически сходных букв наиболее малочисленный вид ошибок. Он составил всего 33,2 % из общего числа испытуемых, что составило 4 учащихся. Самым распространенным проявлением этого вида ошибок оказалось смешение букв, различающихся надстрочными элементами: е - ё, и - й. Смешения букв е - ё составили наибольшее количество от числа смешений оптически сходных букв.

Аграмматизмы были отмечены у 83 % испытуемых, что составило 10 учащихся. Отмечалось изменение падежных окончаний и числа существительных, неправильное согласование в роде, числе и падеже существительного и прилагательного, изменение числа местоимения, неправильное употребление родовых окончаний местоимений.

Все данные по видам ошибок в процентном соотношении отражены на диаграмме (Рисунок 5).

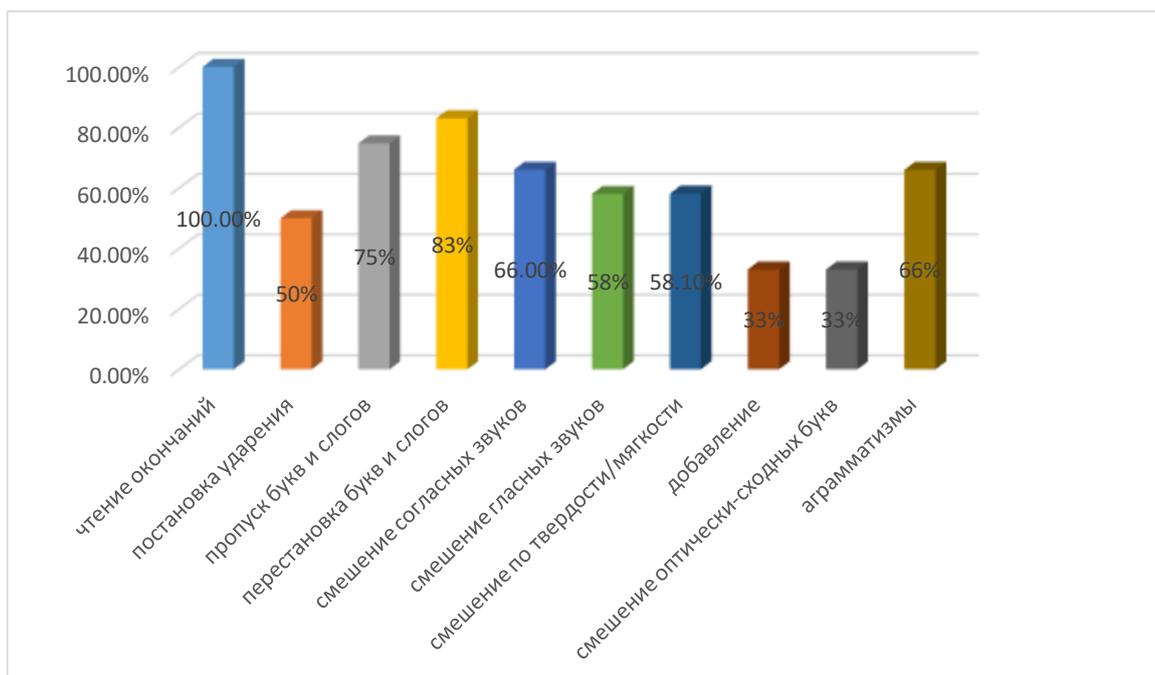


Рисунок 5– Виды ошибок в процентном соотношении

Проведя анализ скорости чтения, были получены следующие результаты: у 2 учеников скорость чтения соответствовала очень низкому уровню (Мехрибан Т., Никита Ю.) эти ученики прочитали меньше 25 слов, у 5 учеников скорость чтения соответствовала низкому уровню (Таня А., Даша З., Вадим П., Ангелина С., Саша Т.). Ученики (5 чел.), прочитавшие, от 40 до 55 слов, были отнесены к среднему уровню (Саша А., Адиль А., Ольга М., Максим У., Лера Ш.) Таким образом, скорость чтения у учащихся с задержкой психического развития преимущественно не соответствует школьной программе.

Скорость чтения учащихся с ЗПР в процентном соотношении отражена на диаграмме (Рисунок 6).

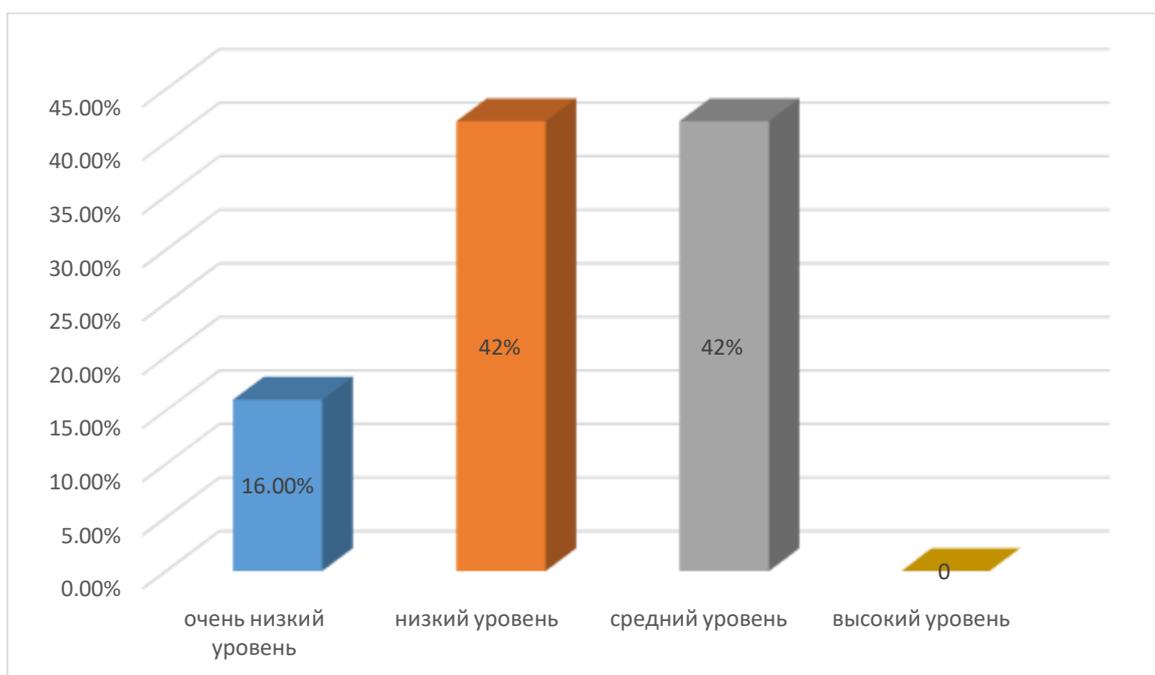


Рисунок 6 – Скорость чтения учащихся с ЗПР в % соотношении

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования способа чтения, мы получили следующие результаты: на четвертой ступени 2 ученика, что составляет 16% (Мехрибан Т., Никита Ю.) – эти школьники пока находятся на ступени овладения звукобуквенным анализом. Большинство школьников, в ходе констатирующего эксперимента, были отнесены к третьей ступени чтения 84 %. У школьников на данном этапе происходит становление синтетических приемов чтения (Таня А., Даша З., Вадим П., Ангелина С., Мехрибан Т., Саша Т., Никита Ю., Адиль А., Максим У., Лера Ш., Саша А., Оля М.).

Данные по овладению учащимися способами чтения представлены на диаграмме (в % соотношении) (Рисунок 7).

Изучение осознанности прочитанного, проходило при помощи контрольных вопросов, которые не оценивались, при пересказе прочитанного.

Вопросы позволяли определить, понимает ли ребенок предметный план содержания частей текста, смысл всего текста. Изучение смысловой стороны чтения по заданию (пересказать прочитанное) проходило по трем

критериям: смысловая целостность, лексико-грамматическое оформление высказывания, самостоятельность выполнения.

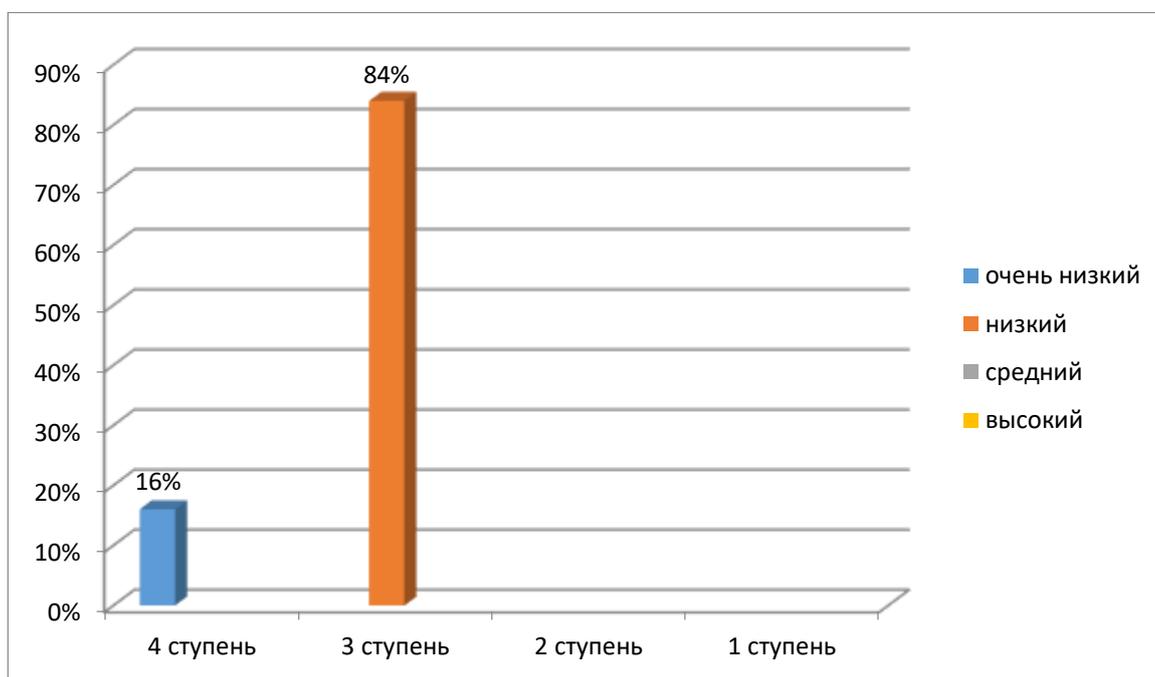


Рисунок 7 – Овладение учащимися с ЗПР способами чтения (в % соотношении)

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования критерия смысловой целостности, мы получили следующие результаты: у 5 учащихся (42 %) наблюдались значительные сокращения при пересказе прочитанного.

У 10 учащихся (83%) пересказ прочитанного был с сокращением смысловых звеньев.

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования критерия лексико-грамматического оформления высказывания, мы получили следующие результаты: у 10 учащихся наблюдались аграмматизмы, повторы, необходимость наводящих вопросов, что составило 83%. Пересказ без нарушения лексико-грамматических норм не был составлен никем из испытуемых.

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования критерия самостоятельности высказывания, мы получили следующие результаты: у 2 учащихся (16 %) наблюдался пересказ после минимальной помощи (1-2 вопроса) или после повторного прочтения. У 8 учащихся (66,4%) наблюдался пересказ по вопросам. 2 ученика (Мехрибан Т., Никита Ю.) при пересказе испытывали значительные трудности, даже после оказанной помощи.

Данные по определению осознанности прочитанного в процентном соотношении мы отразили на диаграмме (Рисунок 8).

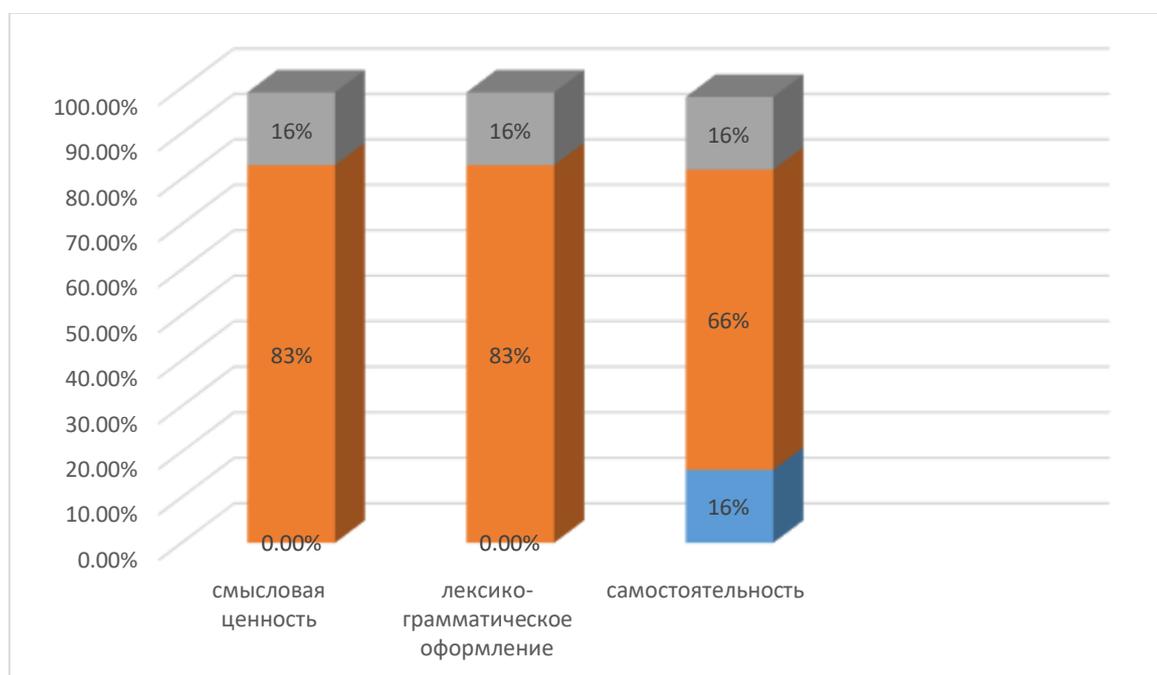


Рисунок 8 – Определение осознанности прочитанного учащимися с ЗПР в % соотношении

Проведя анализ результатов обследования по второй серии нами условно были выделены 4 уровня успешности обследуемой группы детей (Приложение 3, Таблица 3).

- 1 уровень успешности (высокий) – 125-152 балла
- 2 уровень успешности (средний) – 90-124,9 баллов
- 3 уровень успешности (низкий) – 50-89,9 баллов
- 4 уровень успешности (очень низкий) – 0-49,9 баллов

Исходя из этих уровней успешности можно сказать следующее: учеников находящихся на 1 уровне успешности в ходе констатирующего эксперимента не выявлено. На 2 уровне успешности находятся 2 учащихся (16%). На 3 уровне успешности находятся 7 учащихся (58 %). На 4 уровне успешности находятся 3 учащихся (26%). Распределение учащихся по уровням успешности мы отразили на диаграмме (Рисунок 9).

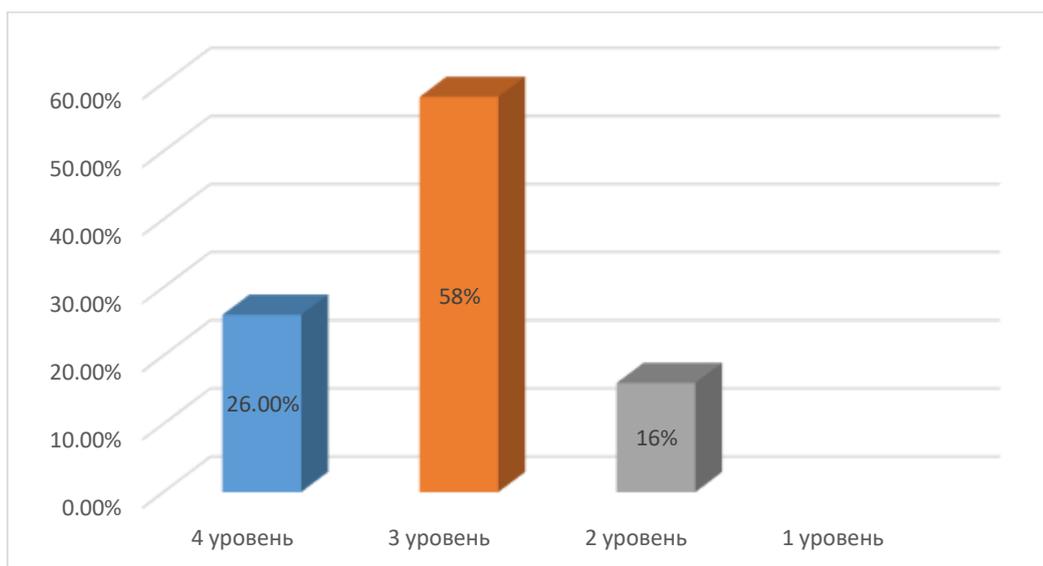


Рисунок 9 – Процентное соотношение учащихся с ЗПР относительно ступеней успешности II серии заданий

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования фонематического восприятия, мы получили следующие результаты: у 3 учащихся (25%) фонематическое восприятие находится на среднем уровне, 7 учащихся (58 %) находятся на низком уровне, у 2 учащихся выявлен очень низкий уровень фонематического восприятия (16%).

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования слоговой структуры, мы получили следующие результаты: у 2 учащихся (16 %) операции слоговой структуры находится на среднем уровне, 8 учащихся (66 %) находятся на низком уровне, у 2 учащихся выявлен очень низкий уровень слоговой структуры (16%).

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования звукового анализа и синтеза, мы получили следующие результаты: у 2

учащихся (16 %) операции звукового анализа и синтеза находится на среднем уровне, 10 учащихся (83 %) находятся на низком уровне.

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования навыков словоизменения, мы получили следующие результаты: у 3 учащихся (25 %) операции слоговой структуры находится на среднем уровне, 7 учащихся (58 %) находятся на низком уровне, у 2 учащихся выявлен очень низкий уровень слоговой структуры (16%).

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования навыков словообразования, мы получили следующие результаты: у 2 учащихся (16 %) операции слоговой структуры находится на среднем уровне, 8 учащихся (66 %) находятся на низком уровне, у 2 учащихся выявлен очень низкий уровень слоговой структуры (16%).

Данные по изучению речевых функций мы отразили на диаграмме (Рисунок 10).

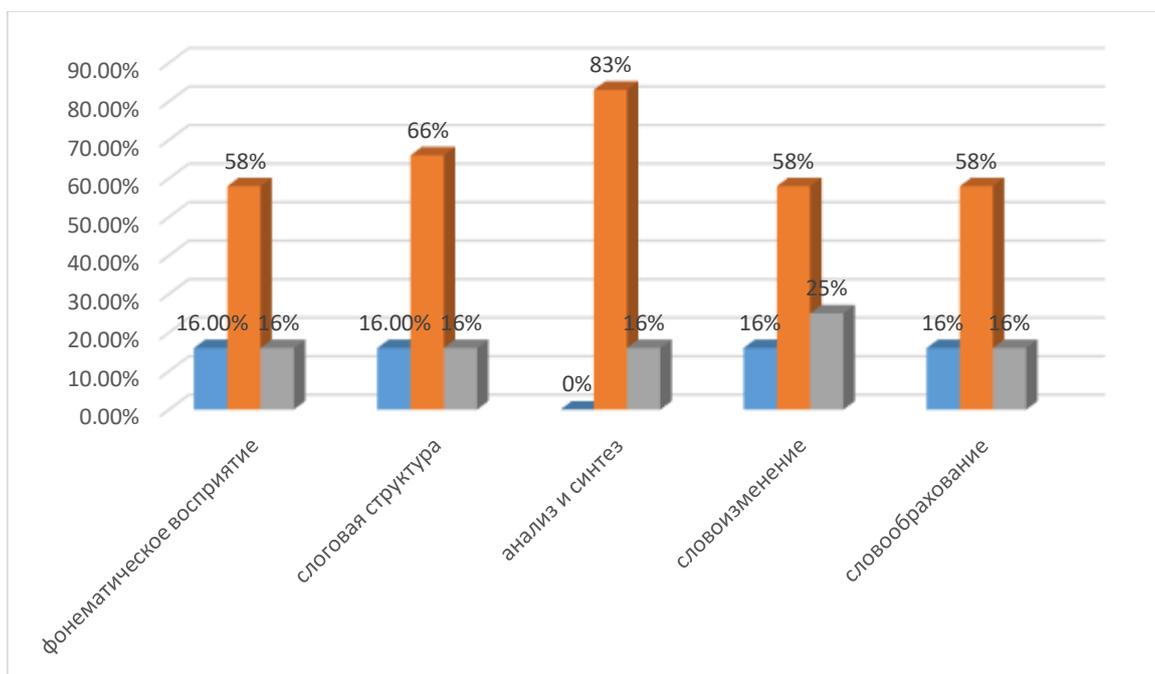


Рисунок 10 – Изучение речевых функций у учащихся с ЗПР

При анализе третьей серии были выделены следующие уровни успешности (Приложение 3, Таблица 4):

1 уровень успешности (высокий) – 35-45 баллов

2 уровень успешности (средний) – 25-34,9 баллов

3 уровень успешности (низкий) – 15-24,9 баллов

4 уровень успешности (очень низкий) – 0-14,9 баллов

Исходя из этих уровней успешности можно сказать следующее: 3 учащихся (26%) находятся на 2 уровне успешности. На 3 уровне успешности находятся 4 учащихся (32%). На 4 уровне успешности находятся 5 учащихся (42 %).

Распределение учащихся по уровням успешности за третью серию заданий мы отразили на диаграмме (Рисунок 11).

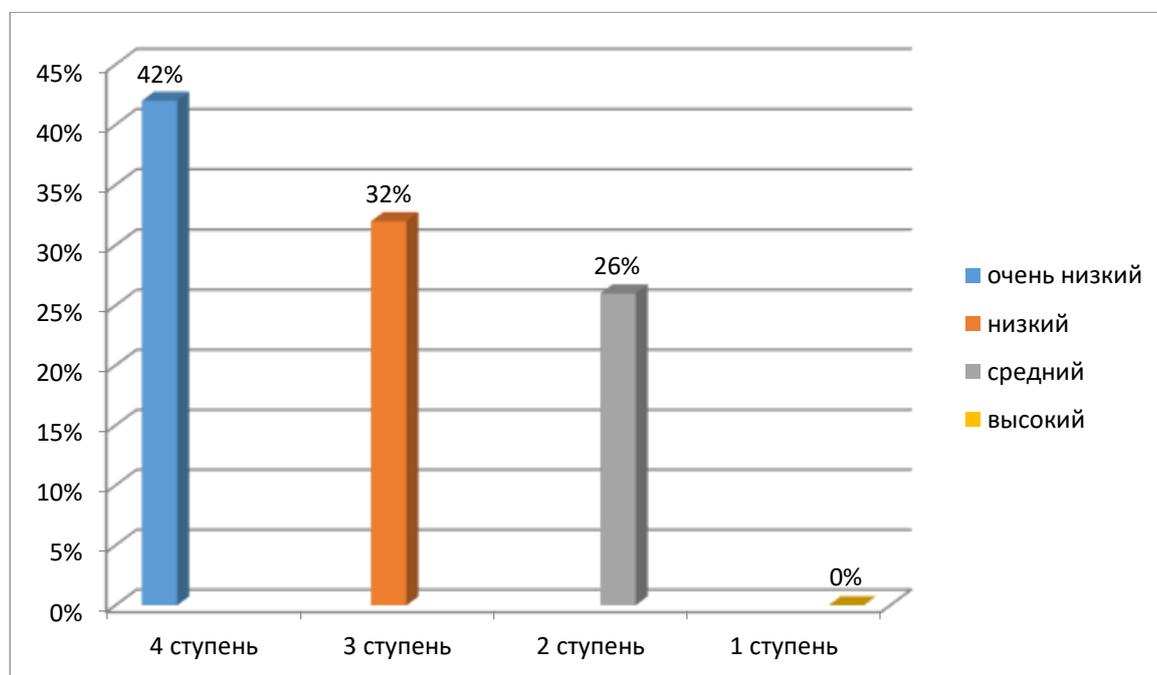


Рисунок 11 – Процентное соотношение учащихся с ЗПР относительно ступеней успешности III серии

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования серийной организации движений, мы получили следующие результаты: у 1 учащегося (8 %) серийная организация движений находится на среднем уровне, у 2 учащихся (16%) находится на низком уровне, у 9 учащихся (74%) находится на очень низком уровне.

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования внимания и самоконтроля, мы получили следующие результаты: у 3

учащихся (25%) внимание и самоконтроль находятся на среднем уровне, у 7 учащихся (58 %) находятся на низком уровне, у 2 учащихся (16 %) находятся на очень низком уровне.

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования слухоречевой памяти, мы получили следующие результаты: у 2 учащихся (16 %) слухоречевая память находится на среднем уровне, у 7 учащихся (58 %) находятся на низком уровне, у 3 учащихся (24 %) находится на очень низком уровне.

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования зрительной информации, мы получили следующие результаты: у 3 учащихся (24%) переработка зрительной информации находится на среднем уровне, у 9 учащихся (83%) находится на низком уровне. В ходе исследования зрительно-пространственной информации, мы получили следующие результаты: у 3 учащихся (25 %) слухоречевая память находится на среднем уровне, 6 учащихся (50 %) находятся на низком уровне, 3 учащихся (24 %) находятся на очень низком уровне.

Данные по исследованию компонентов функциональной системы чтения у учащихся с ЗПР мы отразили на диаграмме (Рисунок 12).

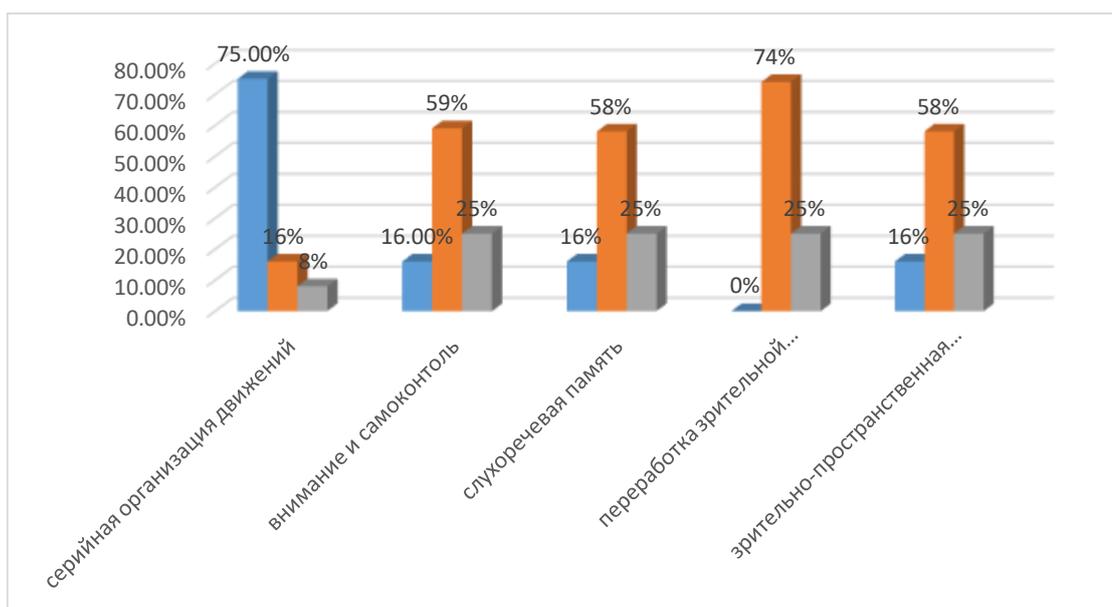


Рисунок 12 – Исследование компонентов функциональной системы чтения у учащихся с ЗПР в процентном соотношении

Помимо этих данных был проведен сравнительный анализ зависимости процесса чтения от речевых и неречевых функций у учащихся с ЗПР. Данные по уровням успешности процесса чтения, речевых и неречевых функций у учащихся с ЗПР мы представили на диаграмме (Рисунок 13).

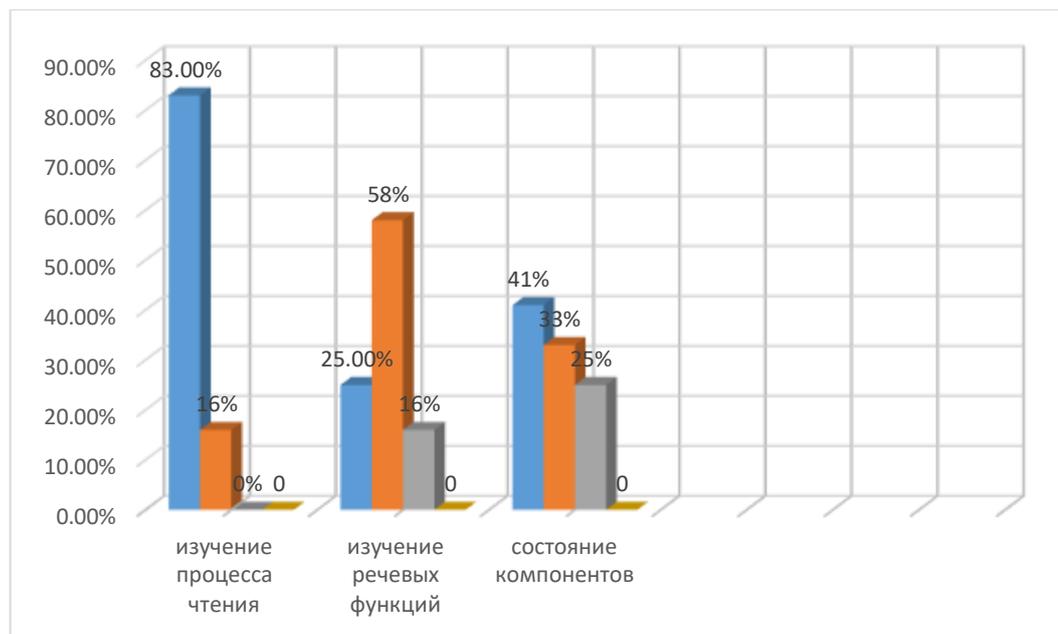


Рисунок 13 – Данные по уровням успешности процесса чтения, речевых и неречевых функций у учащихся с ЗПР

Анализ данных констатирующего эксперимента показал, что у учащихся 2 класса с ЗПР, имеется низкий уровень скорости чтения, осознанности прочитанного и неречевых функций (серийной организации движений, зрительно-пространственной информации, внимания и самоконтроля). Таким образом, полученные данные констатирующего эксперимента говорят о необходимости проведения коррекционной логопедической работы с учащимися 2 класса с ЗПР.

2.3 Комплекс дидактических игр по формированию навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития

На основе данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, нами был сделан вывод о необходимости развития навыков чтения у детей младшего школьного возраста с ЗПР в ходе логопедической работы.

Формирующий эксперимент проходил в течении 6 месяцев. В экспериментальном исследовании приняли участие 12 учащихся 2 класса с ЗПР.

С целью преодоления вышеуказанных отклонений, нами был разработан комплекс дидактических игр, направленных на формирование навыка чтения на логопедических занятиях у младших школьников с ЗПР. Данный комплекс представлен в Приложении 4.

При составлении комплекса дидактических игр по формированию навыков чтения у младших школьников с ЗПР мы опирались на «Программы для специальных (коррекционных) общеобразовательных школ и классов VII вида. Начальные классы 1-4. Р.Д. Тригер, Ю.А. Костенкова, С.Г. Шевченко, Г.М. Капустина и др. А также учли методические рекомендации Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой, Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, Л.В. Шевелевой, Т.А. Широковой.

Требования ФГОС НОО для детей с ОВЗ ориентируют на овладение учащимися навыками беглого, осознанного, правильного и выразительного чтения, как одним из важнейших общеучебных умений, от которого зависит успешность дальнейшего обучения.

Сформированный навык чтения включает в себя как минимум два основных компонента:

– технику чтения (правильное и быстрое восприятие и озвучивание слов, основанное на связи между их зрительными образами, с одной стороны, и акустическими и речедвигательными – с другой);

– понимание текста (извлечение его смысла, содержания).

Как показал констатирующий эксперимент, младшие школьники с ЗПР, не укладываются в нормативы, предусмотренные школьной программой. Читают они медленно с многочисленными ошибками. При чтении пропускают, заменяют, переставляют буквы, слоги, искажают или не дочитывают окончания слов. Для многих характерно угадывающее чтение, имеются трудности в слогослиянии. Искажение звукового состава слова и трудности слогослияния в большинстве случаев затрудняют детям понимание прочитанного.

С помощью эффективных приемов и методов обучения чтению, можно существенно повысить технику осознанного чтения у учащихся с ЗПР.

В пропедевтический период это разнообразные задания и упражнения, направленные на коррекцию и развитие пространственных представлений, зрительного, слухового и фонематического восприятия, зрительной и слухоречевой памяти, мелкой моторики, зрительно-моторной координации, произвольного внимания. Именно нарушения этих психических процессов часто приводят к трудностям в формировании навыка чтения на первых этапах обучения.

В более поздний период обучения чтению это различные упражнения и дидактические игры со словами и текстами. Выполнение этих игр приводит к формированию у учащихся целого ряда важных операций, лежащих в основе чтения. Овладев ими, учащиеся впоследствии читают гораздо лучше. Эти упражнения направлены также на формирование интереса к чтению, на снятие связанного с ним эмоционального напряжения и тревожности.

Коррекционно-логопедическая работа по формированию навыков чтения у младших школьников с ЗПР строится в 4 этапа.

Необходимость выделения поэтапной работы с данной категорией школьников обусловлена процессом овладения навыком

чтения от буквы до текста, и тем, что несформированность навыков чтения у младших школьников с ЗПР сочетается с незрелостью высших психических функций. Таким образом, коррекционно-логопедическая работа по формированию навыков чтения у младших школьников с ЗПР определяется следующими направлениями:

I. Этап «Буква-слог».

- 1) Повторение букв и соответствующих им звуков.
- 2) Гласные I - II ряда. Дифференциация артикуляции гласных.
- 3) Повторение букв и соответствующих им звуков. Согласные [Л, М, Н, Р, Л', М', Н', Р', В, Ф, З, С, В', Ф', З', С', Б, П, Д, Т, Б', П', Д', Т', Г, К, Ж, Ш, Х, Ц, Г', К', Х', Ц', Ч', Щ']

II. Этап «Слог-слово».

- 1) Дифференциация твердых и мягких слогов.
 - 2) Совершенствование внимания
 - 3) Слоги со стечением согласных
 - 4) Развитие языкового анализа и синтеза
 - 5) Развитие звукобуквенного анализа и синтеза.
 - 6) Понятие «слово».
 - 7) Совершенствование семантической стороны речи.
 - 8) Формирование догадки (антиципации)
 - 9) Развитие зрительного восприятия и внимания.
 - 10) Развитие оптико-пространственных представлений
 - 11) Обозначение мягкости согласных при помощи «ь» знака в конце слова.
 - 12) Обозначение мягкости согласных при помощи «ь» знака в середине слова.
 - 13) Обозначение мягкости согласных при помощи гласных II ряда.
 - 14) Развитие слогового анализа и синтеза.
 - 15) Слоговой анализ с опорой на вспомогательные средства
- III. Этап «Слово-словосочетание».

- 1) Ударение. Смыслоразличительная роль ударения.
- 2) Безударные гласные. Развитие памяти.
- 4) Развитие слогового анализа и синтеза.
- 5) Слоговой анализ с опорой на вспомогательные средства.
- 6) Развитие связной речи.
- 7) Совершенствование семантической стороны речи.
- 8) Развитие зрительно-пространственной ориентировки и зрительно-моторной координации.
- 9) Совершенствование лексической стороны речи.

IV. Этап «Предложение-текст».

- 1) Тренировка памяти
- 2) Совершенствование синтаксической структуры речи
- 3) Слово и предложение.
- 4) Совершенствование синтаксической структуры речи
- 5) Интонационная законченность предложения.
- 6) Развитие внимания
- 7) Совершенствование семантической стороны речи.
- 8) Совершенствование лексической стороны речи.
- 9) Формирование догадки (антиципации).
- 10) Работа над связной речью.

На протяжении всего курса логопед дает упражнения на:

- а) развитие фонематического восприятия, анализа, синтеза, представлений, дифференциации;
- б) развитие зрительного внимания, памяти, зрительно-пространственного гнозиса и праксиса;
- в) формирование грамматического строя речи (работа над словосочетанием и предложением);

Каждое направление имеет свои задачи и строится с учетом определенной последовательности: от более простых форм работы к более сложным, а также учитывает поэтапное формирование навыков чтения.

Обучение осуществляется в процессе общения, игры и работы с дидактическим материалом, использование различных вербальных и невербальных форм поощрения.

С целью предотвращения утомляемости детей используется частая смена видов деятельности.

Основополагающие моменты логопедической работы сводятся к использованию широкого спектра методов, приемов, форм и средств обучения: выполнение письменных заданий; чтение букв, слогов, слов, предложений и текстов; разучивание чистоговорок и скороговорок; чтение и восстановление пословиц стихотворений; изготовление поделок; ведение тетради с выполненными работами.

У обучающихся, оказавшихся на низком уровне сформированности навыка 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.

1. Развитие навыка понимания и осознания прочитанного.
2. Формирование навыка пересказа текста.

В содержание логопедической работы для обучающихся, оказавшихся на низком уровне сформированности навыка чтения, предлагается включать следующие упражнения и игры: «Что общего в словах и чем они различаются?», «Назови одним словом», «Раздели слова на группы», «Какая буква, слог, слово лишние?», «Найди слово в слове», «Назовите родителей».

В содержание логопедической работы для обучающихся, оказавшихся на среднем уровне сформированности навыка чтения используются задания, предложенные Т.В. Ахутиной, М.Д. Городниковой, Н.И. Супрун, Э.Б Фигон.

Дидактическая игра «Парочки из гласных»

Материалы: таблицы гласных (см. Приложение 4)

Ход и руководство: «Буквы очень дружный народ. Они очень часто ходят парочками. Назови гласные парами, записанные в столбик. Протяни долго имя буквы смягчителя из первой колонки, и услышишь имя буквы стоящей рядом (кроме букв Ы–И). Закрой первый столбик букв листом бумаги, допиши недостающие гласные во второй и третий столбики.

Д/и «Буквы которые потерялись».

Оборудование: таблица с буквами

У П Я Р О Р П Е А Т И Б О Р Е К У Ц А Ч С Я Л Д О У Ж Б Э
Ю Г И Н Р А О Т У И С Е Л Щ Е Ч Я С Л Т Ы П У П Н Ю Ч Ы

Ход и руководство: Однажды все буквы отправились на прогулку. Пока они гуляли, налетел ветер и буквы разлетелись. Найди все гласные буквы, подчеркни их и назови к каждой букве вслух ее парочку.

Упражнение «Слоги по 2 буквы»

Оборудование: набор карточек со слогами.

Учащимся предлагается прочитать слоги, состоящие из двух букв на время, дается 1 минута. Результат записывается. Предлагается три попытки. Результат сравнивается.

Дидактическая игра «Договори словечко»

Оборудование: набор карточек со слогами из двух букв.

Ход и руководство: «Прочитайте карточку и придумайте слово, которое начинается на такой слог. Например: *ко* – *кошка*, *та* – *тапки*.

Проверьте сколько слов вы сможете составить за 1 минуту.

Несформированность навыка выделять голосом ударный слог у учащихся с ЗПР наблюдаются тогда, когда выявляются следующие типичные ошибки:

- читают отрывисто, ударяя голосом на каждый слог;
- слишком тянут гласные, не интонируя ударение;
- не понимают смысла из-за неправильно поставленного ударения.

Для умения выделять голосом ударный слог предлагаются следующие игры и упражнения.

Дидактическая игра «Чудесные превращения»

Оборудование: карточки с картинками и словами (см. Приложение 4)

Ход и руководство:

Однажды Коля неправильно поставил ударение в словах, и вдруг с предметами случились волшебные превращения. Слова выглядели одинаково, а вот предметы изменились до неузнаваемости. Прочитайте слова и убедитесь, что ударение способно творить чудеса.

Дидактическая игра «Смешное имя»

Оборудование: набор карточек со слогами по две буквы.

Ход и руководство:

Используя разрезные карточки «Слоги по две буквы», придумайте разные смешные имена, прочитайте их, ставя ударение на первый слог. Составьте и прочитайте по 10-15 имен.

В следующих 10-15 именах поставьте ударение на второй слог и прочитайте слова.

Выполните задание еще раз, делая ударным третий слог.

Дидактическая игра «Голодный Дракон»

Ход и руководство: Три головы Дракона вечно хотели есть. И поэтому откусывали все, что им попадалось на пути, даже буквы. Прочитайте слова из трех колонок, и вы узнаете, ЧТО ДЕЛАЛА сегодня каждая голов. Соблюдай ударение.

Виде_		Ходи_		Лома_
-------	--	-------	--	-------

Куша_		Носи_		Купа_
Дела_		Гуля_		Меси_
Дума_		Кача_		Лови_
Бега_		Купи_		Вяза_
Веря_		Дари_		Мыча_
Мери_		Лета_		Вози_

Д/и «Голодный Дракон 2»

Ход и руководство:

Дракон не мог остановиться и съел часть слов в предложении. Одна надежда на вашу сообразительность. Если сумеете понять о чем речь, то слова сразу восстановятся.

Маша виде_ воро_.

Маша ходи_ гуля_.

Бабушка жари_ пиро_.

Лиза мыла посу_.

Дети пели пес_.

Лиса рыла но_.

Лена реза_ бума_.

Д/и «Чепуха»

Материалы: слова, записанные в три столбика: в первом имена, во втором глаголы, в третьем существительные.

Ход и руководство: Не читая, соедините линией слова в 1-го, 2-го и 3-го столбиков. Прочитайте получившееся предложение. Если оно правдиво нарисуйте рядом звездочку.

Диме	вымыли	кашу.
Вите	надели	машину.
Кате	варили	сапоги.
Тиме	дали	книгу.
Коле	дали	руки.

Любе	читали	шары.
------	--------	-------

Дети	возили	щуку.
Люди	делали	собаку.
Коровы	ловили	сани.
Малыши	жевали	телегу.
Кони	катали	солому.
Рыбаки	купили	работу.

Упражнение «Тренируем внимание № 1»

Материалы: таблица расчерченная на квадраты 14 на 16. В каждом квадратике нарисованы повторяющиеся элементы (звездочка, солнышко, зонтик, домик) (см. Приложение 4)

Ход и руководство: Выберите любой из элементов. Последовательно переходите с одной строки на другую без остановок, вычеркивая выбранный элемент как можно быстрее.

Результаты записываются в таблицу.

Номер попытки	Количество просмотренных страниц	Количество пропусков	Количество ошибок
1 попытка			
2 попытка			
3 попытка			

Д/и «Читаем слова по 4 буквы»

Материалы: картинки с подписанными словами, столбики слов (см. Приложение).

Ход и руководство:

Прочитайте столбики слов на скорость.

РАМА	САЖА	ЛУПА	ЧАША
------	------	------	------

МАМА	БАТА
------	------

ВОДА	ЗИМА
------	------

МОДА	МУХА
РОЗА	ЩУКА
РЫБА	ФАРА
ВАЗА	ЧАША
МЫЛО	ГУБЫ
ЛЫЖА	ГОРЫ
ШУБА	БУСЫ
ЛУЖА	ПАРА
НОТЫ	ДАЧА
РАМА	ПАПА
ЖАЛО	КОЖА
ЛУПА	КАША
РОЩА	ДЯДЯ

СОВА	РУКА
НОГА	ЛУНА
НОРА	МУКА
ЖАРА	РОСА
ШАГИ	КОЗА
ЧАСЫ	КОСА
САДЫ	ЛЕСА
НОСЫ	ГОРА
ДУХИ	ДЫРА
ВЕСЫ	ДЕЛА
КИТЫ	КОЖА
ДУБЫ	КИНО
КОТЫ	ДУША

Дидактическое упражнение «Тренируем внимание № 2»

Материалы: карточки с разными элементами (буквы, слова, знаки, цифры, фигуры) (см. Приложение 4)

Ход и руководство: Найдите 3 отличия, 5 отличий, 7 отличий, 9 отличий.

При чтении слов из трех букв, заканчивающихся на взрывной согласный, у учащихся с ЗПР наблюдаются следующие типичные ошибки:

- 1) дети добавляют призвук [э] к последнему звуку. Слово «суп» звучит как «супэ»;
- 2) дети определяют последний звук и делают его ударным: «су...п».

На этом этапе вырабатывается:

- внятное артикулирование звуков;
- увеличение темпов чтения;
- чтение слогов слева направо и справа налево (например «СОК» – «КОС»);

– фонетические зарядки, которые развивают силу голоса и речевое дыхание;

– умение дифференцировать закрытый слог и односложное слово (например, «МАК» – слово, а «МОК» – слог, т.к. не имеет значения).

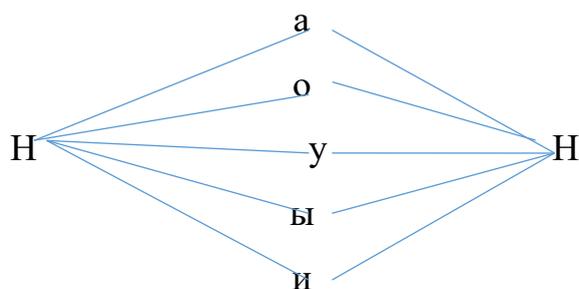
Упражнение «Читаем слова из трех букв» для тренировки чтения слов с правильным произношением.

Оборудование: таблицы со словами из 3 букв.

СОН	ДОМ	РАК
СЫН	ДЫМ	СОК
РАК	КОМ	СУП
ХОР	ЛУЧ	РОТ
ПАР	МЕЧ	КОТ
ЖАР	МЯЧ	ВОТ
МИР	ЧАС	ЩИТ
ДУШ	ЛИС	КИТ
БАЛ	РИС	БОК
МЕЛ	НЕС	ЛЮК
ПОЛ	СЫР	ТОК
ГОЛ	МАЙ	ЛУК
ПЕС	ЛАЙ	ЛАК
ВЕС	РАЙ	ЖУК
ЛЕС	ЧАЙ	МАК

Упражнение «Читаем дорожки»

А) чтение закрытых слогов:



нан, нон, нун, нын, нин

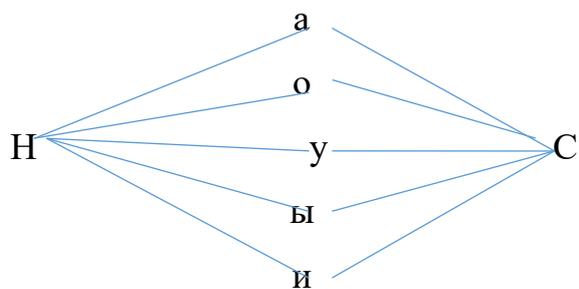
б) фонетическая зарядка:

нан-нан-нан

нан-нан-нан

нан-нан-нан

в) изменение третьей буквы на С, К, М, Л...



Д/и «Полубуковки»

Цель: упражнять в умении читать слова с закрытыми слогами.

Оборудование: карточки на них написаны слова.

Ход и руководство: Злая волшебница рассердилась и похитила половинку слов. У нас остались только полубуковки. Давайте узнаем какие слова написаны на карточках. Прочитайте каждое слово по полубуковкам. Если вы правильно прочитаете слово, то шторка в нижней части карточки откроется и вы сможете проверить себя.

Упражнение «Читаем слова с интонацией»

Цель: упражнять в умении читать слова с интонацией: восходящая – постепенное повышение тона, нисходящая – постепенное понижение тона.

Ход и руководство:

1) Прочитайте без паузы три слова, ставьте ударение на последнем слове.

2) Прочитайте каждый столбик сначала в обычном темпе, а затем с ускорением.

Кот и <u>пес</u>		Море и <u>суша</u>		Папа и <u>мама</u>
Чай и <u>сок</u>		Вода и <u>мыло</u>		Тетя и <u>дядя</u>
Жук и <u>мак</u>		Горы и <u>реки</u>		Рыба и <u>мясо</u>
Рот и <u>нос</u>		Роза и <u>ваза</u>		Небо и <u>туча</u>
Рис и <u>лук</u>		Руки и <u>ноги</u>		Руки и <u>ноги</u>

Д/и «Тайные превращения звонких согласных»

Цель: упражнять в умении читать правильно звонкие согласные, стоящие на конце слова, как глухие.

Материалы: таблицы для чтения (см. Приложение 4).

Ход и руководство: Прочитайте слова, соблюдая нормы произношения.

Д/и «Дятел»

Цель: упражнять в умении читать слова из 5 букв, оканчивающиеся на согласный.

Ход и руководство:

Прочитайте слова. Обратите внимание, что слова последнего столбика оканчиваются на звонкий согласный и при чтении оглушаются.

Произносите их правильно.

ВОЛОС	РОБОТ	БАЗА	МАЛЫШ	ГОРОД
ВОРОН	РОЛИК	БАТОН	МАЛЯР	ПОХОД
ВЫБОР	РЫНОК	БАРАН	МОРЯК	ЗАВОД
ГОЛОС	САХАР	БАНАН	МОТОР	НАРОД
ЗАМОК	СОКОЛ	КАМЫШ	НАБОР	ПИРОГ
ЗАПАХ	ХОБОТ	САРАЙ	НАСОС	ПОРОГ
КОЛОС	КАТОК	РЫВОК	ПАРИК	САПОГ

КУБИК	КОЧАН	ЗАКОН	ПИЛОТ	ЗАКАЗ
МИНУС	ДИВАН	СОВОК	ПИРАТ	МОРОЗ
ТАНЕЦ	ЗАБОР	КАБАН	ПОЖАР	ГАРАЖ
ФИНИК	ЗАГАР	КАЛАЧ	ТУМАН	БАГАЖ
ФОКУС	ЖИВОТ	СУРОК	ТУПИК	РУКАВ
ПАРУС	ЖИРАФ	ТОВАР	ШАКАЛ	ЗАЛИВ
ПОВАР	РЫЖИК	ЛИМОН	РЫБАК	ЗАСОВ

Д/и «Подбери слово по смыслу»

Цель: упражнять в умении читать слова из 5 букв, оканчивающиеся на согласный. Развивать логическое мышление.

Ход и руководство: Назови одним словом

Ворон, дятел, сокол – это....

Мышка, сурок, бобер – это...

Моряк, певец, пилот – это

Чай, кофе. Кефир – это....

Пирог, рулет, калач – это...

Кабан, баран, коза – это...

Банан, лимон, груша – это...

Лютик, лопух, камыш – это....

Д/и «Доскажи по смыслу»

Цель: развитие читательской догадки.

Ход и руководство: Закончите фразы и предложения. Соблюдайте интонацию.

Парус белы...		Лена готов... сала....
Забор высок...		Миша ловит бабоч.....
Буран сильн....		Саша пил лимо....
Загар темн....		Рыбак поймал щу...
Лимон кисл....		Повар жарит пиро....

Д/и «Читаем слова с предлогами»

Цель: упражнять в умении читать предлоги о, у, на, за, по со словами

Материалы : картинки и слова (см. Приложение 4)

Ход и руководство: Прочитайте слова с предлогами, соблюдая правила: предлог с последующим словом читается слитно, как одно слово. На предлог не падает ударение, ударным является следующее слово.

Беседа «Правила движения по тексту».

Оборудование: картинки с изображением знаков препинания (см. Приложение 4).

Цель: упражнять в умении соблюдать знаки препинания, стоящие между словами в тексте.

Ход и руководство: Вы наверно замечали. Что на дороге установлены знаки, и любой водитель соблюдает правила дорожного движения. Читатель очень похож на водителя. Они оба движутся вперед, только один – по дороге, а второй – по тексту. Знаки препинания, стоящие между словами регулируют: остановки, скорость говорения, повышение или понижение тона голоса, дыхание. Текст состоит из предложений. Предложение состоит из одного слова или из нескольких слов, связанных по смыслу. В конце предложения встретятся знаки препинания: точка, вопросительный знак, восклицательный знак. В середине могут стоять: запятая, точка с запятой, двоеточие, тире, кавычки, многоточие.

Д/и «Наш помощник союз И»

Цель: упражнять в умении определять отдельные слова в предложении или части одного предложения.

Ход и руководство: определите, какую работу выполняет союз И в данных предложениях.

- 1) соединяет два слова;
- 2) соединяет части предложения.
 1. У меня есть мяч и кукла.
 2. Мама пекла пироги, и в доме стало жарко.

3. Кот любит рыбу и мясо.
4. Было жарко, и я хотел пить.
5. За окном холод и мороз.
6. Ночью лил дождь, и к утру выросли грибы.
7. Мама ушла, и мы были дома одни.

Д/и «Читаем тексты»

Цель: упражнять в чтении коротких текстов, развивать логическое мышление.

Ход и руководство: Прочитайте текст. Расставьте паузы. В тексте много лишних слов. Зачеркни их.

О.В. Лысенко

Мышка Люся

Жила–была мышка Люся. Она кушала: сыр, мячи, сухари, диваны, носки, бумагу, соль, батоны и сахар. Она жила в поле, в доме, в норе, в лесу. И была она: белая, серая, рыжая и очень милая.

Д/и «Читаем тексты с «дырками».

Цель: развитие читательской догадки.

Ход и руководство:

Прочитай первый текст, а другой текст напечатан с «дырками». Это значит, что некоторые слова не дописаны. Твоя задача, вспомнить содержание рассказа и произнести слова, узнав их по первым буквам. Если смысл слова тебе понятен, произноси их как можно быстрее.

О.В. Лысенко

Дима и Мурзик

Дима и кот Мурзик сидели на кухне. Мама дала Диме полную тарелку каши. А сама ушла. Дима не любил кашу. Как быть?

- Мурзик, помоги!

Дима налил коту в миску половину каши. Мурзик рад! И Дима рад!
Как хорошо, когда рядом друг!

Дима и Мурзик

Дима и кот Мурз_ сидели на кух_. Мама дала Ди_ полн_ тарел_
каш_. А сама ушл_. Дима не люби_ каш_. Как быть?

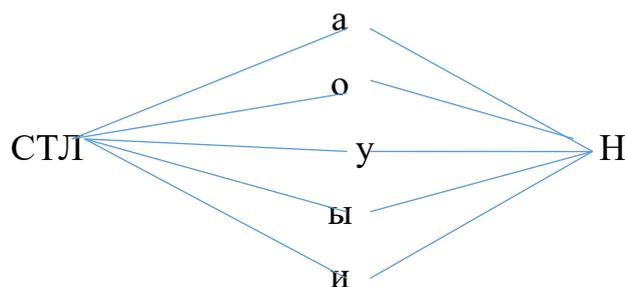
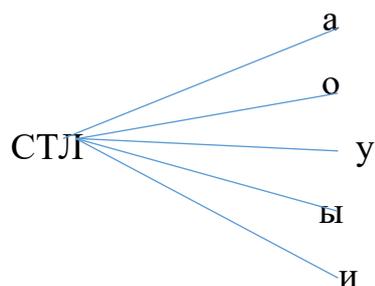
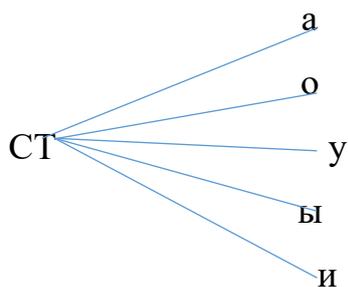
– Мур_, помо_!

Дима налил коту в мис_ полови_ каши. Мурзик рад! И Дима рад!

Как хоро_, когда ряд_ друг!

Упражнение «Читаем слова со стечением согласных»

Цель: упражнять в чтении слогов со стечением согласных.



Дидактическое упражнение «Прочитайте столбики слов на время».

ВЛА	СНЯ	ЗЛЮ	СНЫ	СТЕ
СВА	ВЛЯ	ХРЮ	ХНЫ	ХЛЕ
ЗЛА	ХРЯ	ХЛЮ	ВЛИ	СНЕ
ВРА	СТЯ	СКО	СПИ	ШЛЕ
СТА	ВРУ	ШТО	ЗЛИ	ЗМЕ

ФРА	ШТУ	СНО	СНИ	ВМЕ
ЗНАА	ФРУ	ЗЛО	СМИ	СЛЕ
ШТА	СКУ	СТО	ХРИ	СМЕ
ЗВА	ХРУ	СРО	ВНИ	СРЕ
РВА	СТУ	СВО	ВРЕ	ЗВЕ
ДРА	БРУ	ПЛО	КРЫ	ПЛЕ
КВА	КРЯ	КРО	БЛИ	БРИ
ПЛА	ПЛЯ	ДРО	ГРЫ	ГРЕ
КРА	ТРЯ	СПО	ДЛИ	ДНЕ
ПРА	ГРУ	ГРО	ПРИ	ДРЫ
БРА	ПРУ	БРЮ	КРИ	КРЫ
ТРА	ТРУ	КЛЮ	КЛИ	ДРЕ
БЛА	КЛУ	КРЮ	ГРЫ	КЛЕ
ДВА	ДРУ	ПЛЮ	ГРИ	ПЛЕ

Прочитайте слова. Обратите внимание, что слова последнего столбика оканчиваются на звонкий согласный и при чтении оглушаются. Произносите их правильно.

СВЕТ	СТУЛ	ПЛАЩ	ГЛАЗ
СЛОН	ЗНАК	ПЛАН	ГРУЗ
ЗВОН	МРАК	КРАН	КЛУБ
ЗВУК	СТИХ	ПЛАЧ	ГРИБ
СМЕХ	СТУК	ПЛЮС	ВРЕД
СТОЛ	КРОТ	ДВОР	КЛАД
СПОР	ГНОМ	ГРАЧ	КРУГ
СРОК	КРИК	КВАС	СНЕГ
ВРАЧ	КЛЮЧ	ГРОМ	ДРУГ
ВНУК	КРОСС	КРЕМ	ВРАГ
ФЛОТ	БРАТ	КРАЙ	ТРУД

Д/и «Читаем слова с предлогами»

Материал: таблицы с картинками и словами (см. Приложение 4).

Цель: упражнять в умении читать предлоги *в, с* со словами.

Ход и руководство: Прочитайте слова с предлогами, соблюдая правила: предлог с последующим словом читается слитно, как одно слово. На предлог не падает ударение, ударным является следующее слово.

Упражнение «Читаем тексты с «дырками»

Цель: развитие читательской догадки.

Ход и руководство:

Прочитайте тексты. Держите дыхание, соблюдайте интонацию. Второй текст с «дырками». Читая, смотрите на начало слова, восстанавливая его памяти.

О.В. Лысенко

Сливы

Дети гуляли в саду. Видят – на дереве сливы. Денис решил набрать слив. И полез за ними на забор. Тут вышел садовник. Он позвал детей и дал им слив. А Денису стало стыдно. Почему?

Вопросы по тексту: Как называют действие, когда берут чужие вещи без разрешения? Как нужно поступить было Денису?

Сливы

Дети гуля_ в саду. Видят – на дере_ сливы. Денис решил набра_ слив. И полез за ним_ на забо_. Тут выше_ садов_. Он позва_ дете_ и дал им слив. А Денису стало стыд_. Поче_?

Для отработки навыка чтения у младших школьников с ЗПР применяют и такой вид заданий как работа с карточками. Прежде чем учить детей читать предложения и тексты, отрабатывается качественное чтение отдельных слов.

В ходе логопедической работы можно применить следующие приемы:

– карточки – столбики. Состоят из 4-8 букв. В карточки включаются слова, значение которых нам необходимо уточнить. Это могут быть термины из математики, русского языка, окружающего мира и других предметов. Столбики можно читать, используя разные приемы (сначала все читают за педагогом хором, затем про себя, через слово, по строчке, в столбик и т.д.).

Эти задания можно выполнять в парах: один читает, другой проверяет ошибки. Затем меняются ролями.

– карточки-горки. Читаются по горизонтали. Слова следующей строки увеличиваются на одну букву. Приемы работы такие же, как и со столбиками. В Приложении 5 представлены карточка для отработки навыка чтения у младших школьников с ЗПР.

Карточки даются в начале логопедического занятия или урока, для отработки незнакомых слов перед чтением текста в течение 5-7 минут. При работе с карточками младшие школьники с ЗПР учатся: правильно сидеть во время чтения; следить глазами по строке; «не терять» строку; видеть слово целиком (читать не по слогам); помнить прочитанное; понимать прочитанное.

Далее младшим школьникам предлагается работа с текстами. В ходе чтения текстов у учащихся формируется и скорость и качество чтения. Для чтения подбираются художественные тексты, желательно без сокращения, с хорошо проработанной сюжетной линией, чтобы ученику было легче устанавливать связи между событиями. Эти тексты отбираются очень тщательно, поскольку они должны быть доступны по содержанию и нести нравственную нагрузку. Дети читают текст, отмечают время прочтения. Затем каждому ученику дается карточка, на которой записан ряд вопросов по содержанию прочитанного произведения. Разнообразные вопросы развивающего и творческого характера заставляют учащихся погружаться в текст и, вчитываясь в него, обогащать лексику, развивать чувство слова.

Отвечая на эти вопросы, ученик фактически представляет вторичный текст, полученный путем свернутой информации.

Учащимся предлагают не только прочитать текст, и ответить на вопросы по содержанию, но и самим составить вопросы к текстам.

Примерный комплекс текстов различной сложности для учащихся 2 класса с ЗПР представлен в Приложении 6.

Для поддержания интереса у младших школьников к чтению, нами был составлен альбом «Я читаю сам». В этом альбоме мы собрали задания и упражнения различной сложности. Все упражнения Альбом «Я читаю сам» представлен в Приложении 7.

В ходе таких дидактических заданий и упражнений младшие школьники активно тренируются в различных навыках чтения: играют с буквами, слогами, словами, разгадывают ребусы. Путем логических выводов, звуко-буквенного анализа и выполнения определенных инструкций, выраженных символически младшие школьники находят новое слово или целую фразу. Все эти задания способствуют успешному интеллектуальному развитию младших школьников, развитию зрительного и слухового внимания, восприятия, памяти и тем самым напрямую способствуют совершенствованию навыка чтения.

Таким образом, младшие школьники с ЗПР относятся к той категории учащихся, которые особенно нуждаются в логопедической помощи по развитию навыков чтения. Без нее они испытывают трудности в процессе приобретения знаний. Применение комплекса дидактических игр и упражнений в ходе психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с ЗПР будет способствовать успешному овладению навыками правильного и осмысленного чтения, что создаст возможность для приобретения полноценных знаний. Своевременная и систематическая помощь позволяет преодолеть данное нарушение и в определенной мере предотвратить обусловленные ими отрицательные последствия.

2.4.Эффективность логопедической работы по формированию навыка чтения у детей с ЗПР посредством игры

По окончании формирующего эксперимент нами был осуществлен контрольный этап эксперимента, с целью выявления результативности проведенного комплекса мероприятий.

Качественный анализ показал, что по большинству методик учащиеся показали более высокие результаты, по сравнению с констатирующим этапом эксперимента.

Данные правильности чтения в процентах мы отразили на диаграмме (Рисунок 14).

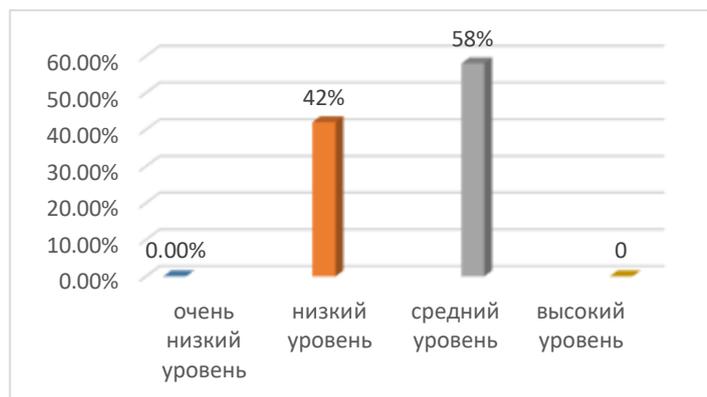


Рисунок 14 – Правильность чтения учащихся с ЗПР на контрольном этапе эксперимента

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования правильности чтения, мы получили следующие данные: 5 учащихся (42%) при чтении текста допустили 2 – 4 ошибки без самостоятельной коррекции, 7 учащихся (58%) при чтении текста допустили 1 – 3 ошибки и самостоятельно исправили эти ошибки.

Анализ полученных данных говорит о том, что среди обследованных в ходе контрольного эксперимента не было учеников, кто прочитал текст без ошибок. Но, во-первых, количество ошибок значительно снизилось, а

во-вторых большинство учеников сами замечали свои ошибки и сами исправляли себя.

Все данные по видам ошибок допущенные учащимися на контрольном этапе эксперимента в процентном соотношении отражены на диаграмме (Рисунок 15).

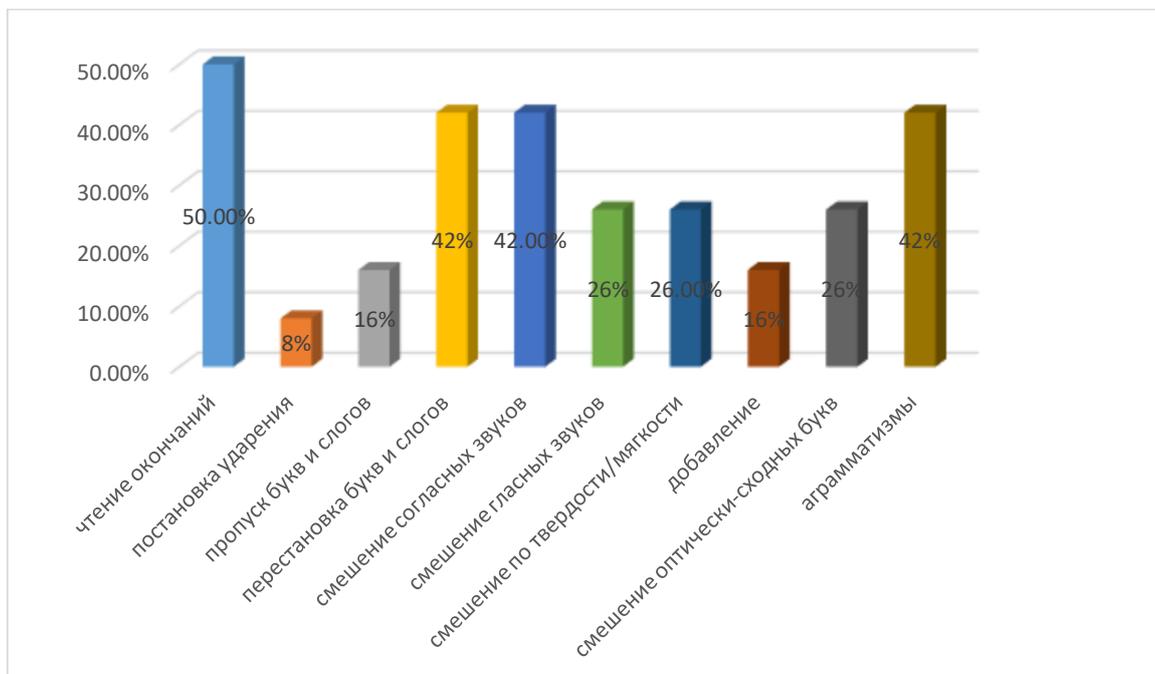


Рисунок 15 – Виды ошибок в процентном соотношении

Проведя анализ скорости чтения, были получены следующие результаты: у 2 учеников скорость чтения соответствовала низкому уровню (Мехрибан Т., Никита Ю.), у 8 учеников скорость чтения соответствовала среднему уровню (Таня А., Даша З., Вадим П., Ангелина С., Саша Т., Саша А., Адиль А., Ольга М., Максим У., Лера Ш.). Таким образом, можно констатировать, что скорость чтения у учащихся с ЗПР после реализованного комплекса дидактических игр значительно повысилась.

Скорость чтения учащихся с ЗПР в процентном соотношении отражена на диаграмме (Рисунок 16).

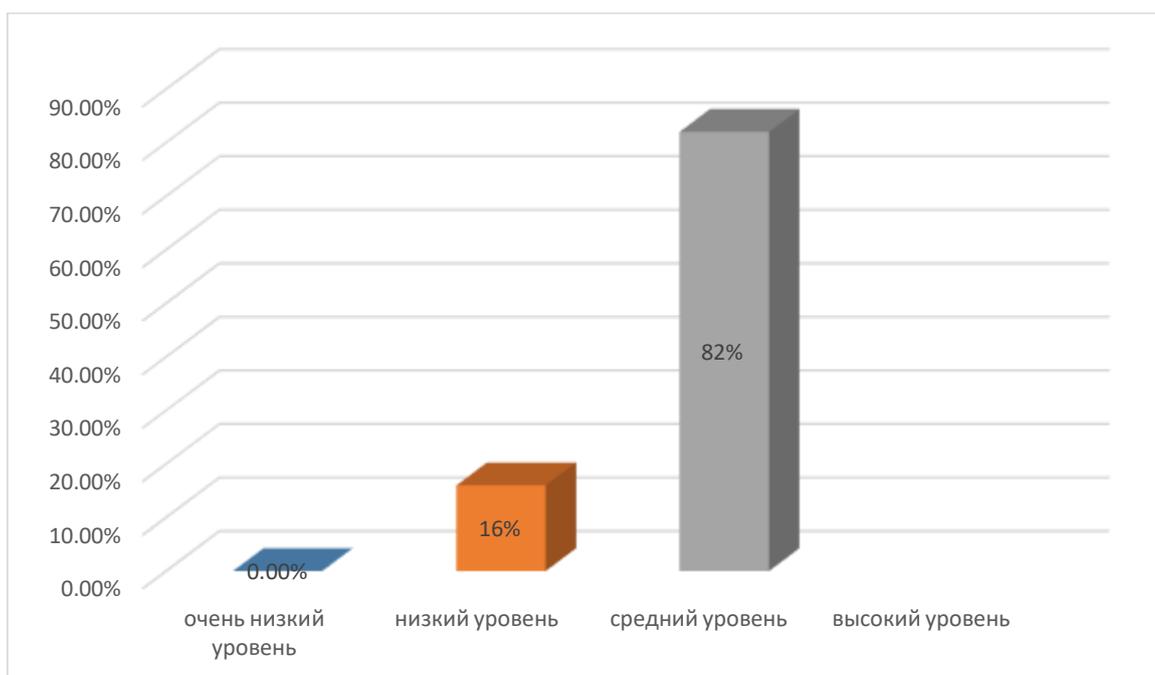


Рисунок 16 – Скорость чтения учащихся с ЗПР в % соотношении

Проанализировав данные, полученные в ходе исследования способа чтения, мы получили следующие результаты: овладели уровнем послогового чтения 2 ученика (Мехрибан Т., Никита Ю.) – такое чтение соответствует низкому уровню. На среднем уровне выявлено 7 учеников, что составило 58% (Саша Т., Саша А., Оля М., Адиль А., Максим У., Лера Ш., Ангелина С). Синтетическим способом чтения овладели 3 ученика (Таня А., Даша З., Вадим П.) – эти дети были отнесены к высокому уровню. Данные по способу чтения учащимися с ЗПР на контрольном этапе эксперимента представлены на Рисунке 17.

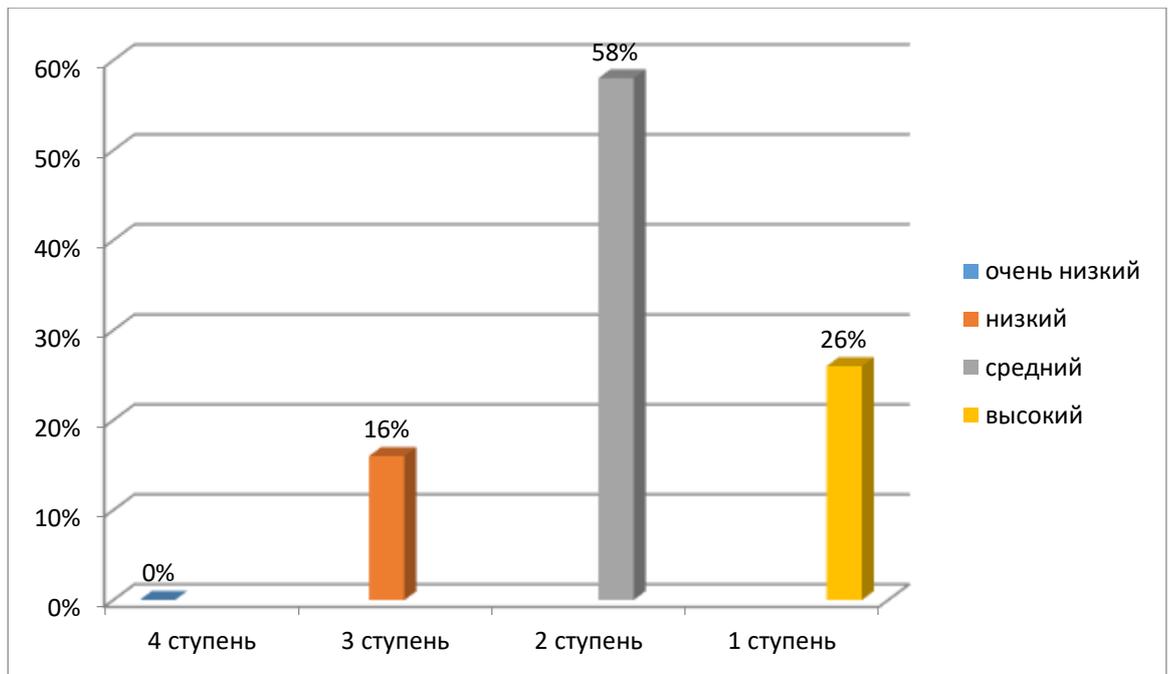


Рисунок 17 – Способы овладения чтением учащимися с ЗПР в % соотношении

Данные по изучению речевых функций у учащихся с ЗПР на контрольном этапе эксперимента мы отразили на диаграмме (Рисунок 18).

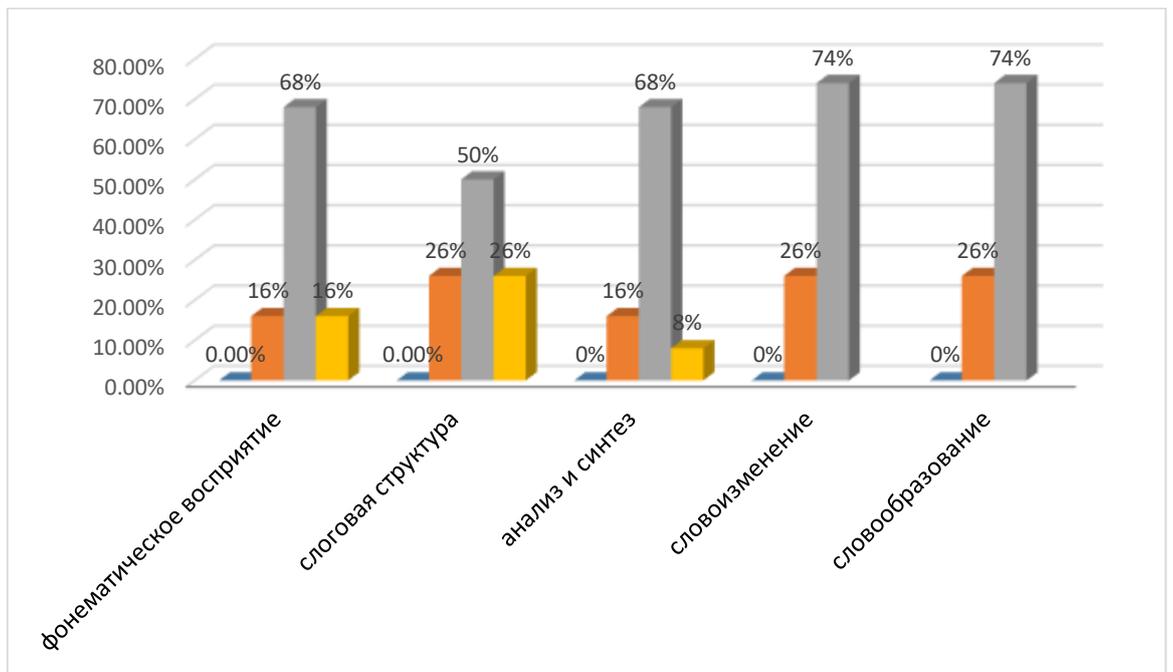


Рисунок 18 – Изучение речевых функций у учащихся с ЗПР на этапе контрольного эксперимента

Данные по исследованию компонентов функциональной системы чтения у учащихся с ЗПР мы отразили на диаграмме (Рисунок 19).

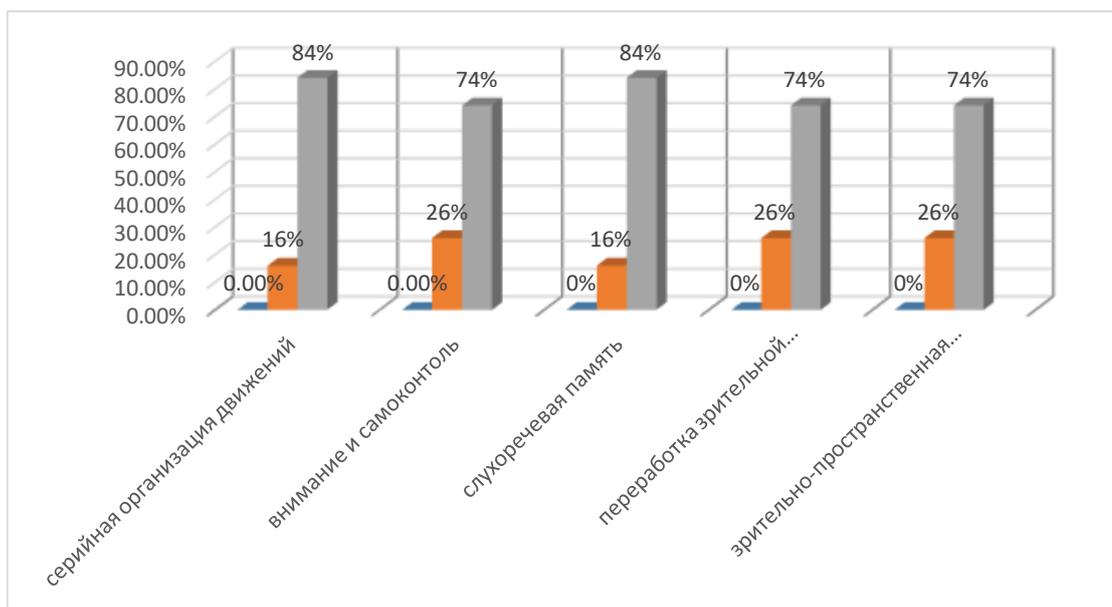


Рисунок 18 – Исследование компонентов функциональной системы чтения у учащихся с ЗПР в процентном соотношении

Мы обобщили все данные контрольного эксперимента и представили на диаграмме (Рисунок 19) процентное соотношение учащихся с ЗПР относительно ступеней успешности по всем трем сериям заданий.

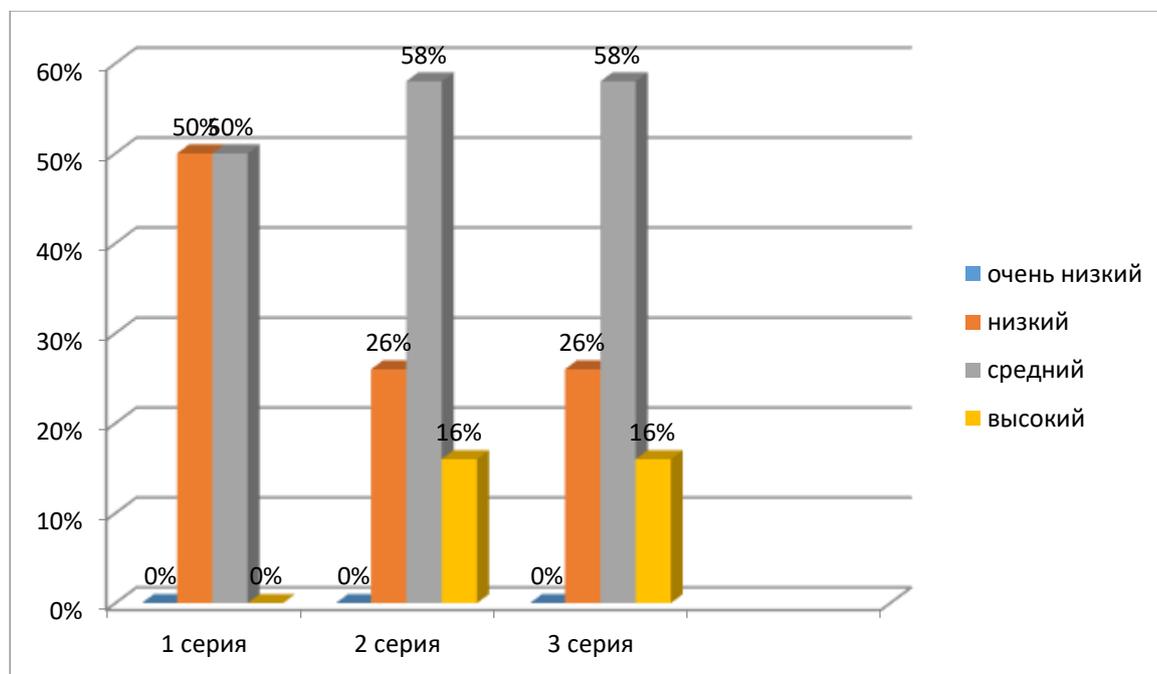


Рисунок 19 – Процентное соотношение учащихся с ЗПР относительно ступеней успешности по всем трем сериям заданий

Из представленной диаграммы видно, что на контрольном этапе не выявлено детей с очень низким уровнем по всем трем сериям заданий. Также значительно снизилось количество школьников с низким уровнем. К этому уровню были отнесены 3 школьника, что составило 25%, которые часто по уважительным и неуважительным причинам пропускали занятия, часто не выполняли домашние задания, поэтому у этих школьников не выявлена положительная динамика. У 9 школьников, что составляет 75% выявлена положительная динамика по всем трем предъявленным сериям.

Из выше представленных данных видно, что комплекс разработанных и апробированных нами дидактических игр по формированию навыка чтения, доказал свою эффективность и после проведения коррекционной работы у большинства школьников с ЗПР заметно улучшились результаты по всем исследуемым параметрам.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов показал, что реализация комплекса дидактических игр, способствовала значительному улучшению навыка чтения у детей младшего школьного возраста с ЗПР, а также на уровень их обученности, по основным общеобразовательным предметам.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Для изучения навыка чтения у учащихся 2 класса с ЗПР мы использовали диагностику Т.А. Фотековой, М.Н. Русецкой, О.А. Величенковой, А.В. Мамаевой. По ее результатам нами было установлено, что у 42 % учащихся 2 класса с ЗПР низкий уровень скорости чтения, низкий уровень осознанности прочитанного, низкий уровень сформированности неречевых функций (серийной организации движений, зрительно-пространственной информации, внимания и самоконтроля). У 58 % учащихся 2 класса с ЗПР все эти же функции сформированы на очень низком уровне.

Выявленные в ходе исследования различные нарушения легли в основу составления комплекса дидактических игр и упражнений, направленных на формирование навыка чтения на логопедических занятиях у младших школьников с ЗПР.

В ходе апробации комплекса детям были предложены различные задания и упражнения: игры с буквами, слогами, словами, ребусы. Все эти задания способствовали успешному интеллектуальному развитию младших школьников, развитию зрительного и слухового внимания, восприятия, памяти и тем самым напрямую способствовали совершенствованию навыка чтения.

Нами были повторно исследованы младшие школьники на контрольном этапе эксперимента. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов показал, что реализация комплекса дидактических игр, способствовала значительному улучшению навыка чтения у детей младшего школьного возраста с ЗПР, а также на уровень их обученности, по основным общеобразовательным предметам.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования было выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность применения предложенного комплекса дидактических игр по формированию навыков чтения у детей младшего школьного возраста с ЗПР в ходе логопедической работы

В рамках решения первой задачи был осуществлен анализ теоретических источников с целью определения ключевых понятий исследования. В результате нами охарактеризовано понятие навыка чтения в психолого-педагогической литературе. Мы подробно изучили клинико-психолого-педагогическую характеристику и особенности навыка чтения у младших школьников с ЗПР.

Для решения второй задачи, на основе методик Т.А. Фотековой, М.Н. Русецкой, О.А. Величенковой и методических рекомендациях А.В. Мамаевой мы осуществили диагностику навыка чтения детей младшего школьного возраста с ЗПР. Анализ данных констатирующего эксперимента показал, что у большинства учащихся 2 класса с ЗПР, имеется низкий уровень скорости чтения, низкий уровень осознанности прочитанного. Проведенное исследование, также показало у исследуемой категории школьников, низкий уровень сформированности неречевых функций (серийной организации движений, зрительно-пространственной информации, внимания и самоконтроля). Полученные данные свидетельствуют о необходимости проведения коррекционной логопедической работы с учащимися 2 класса с ЗПР.

Для решения третьей задачи на основе методических рекомендаций Т.В. Ахутиной, О.Б.Иншаковой, Р.И. Лалаевой, И.Н.Садовниковой, Л.В. Шевелевой, Т.А. Широковой мы разработали комплекс дидактических игр, направленных на формирование навыка чтения на логопедических занятиях у младших школьников с ЗПР.

В ходе контрольного эксперимента мы провели оценку эффективности проведенного комплекса мероприятий. Проанализировав результаты контрольной диагностики, мы выявили что комплекс разработанных и апробированных нами дидактических игр по формированию навыка чтения, доказал свою эффективность и после проведения коррекционной работы у большинства школьников с ЗПР заметно улучшились результаты по всем исследуемым параметрам: значительно снизилось количество ошибок при чтении, повысилась скорость чтения, у большинства учеников плавное чтение словами с переходом в некоторых случаях на слоги и слияния. Также в ходе контрольного эксперимента было установлено у части школьников плавное чтение словосочетаниями и словами.

Вместе с тем мы отметили, что некоторые направления коррекционной работы по формированию данных навыков требуют большего объема индивидуальной работы. По результатам верификации мы установили, что разработка комплекса дидактических игр по формированию навыка чтения у младших школьников с ЗПР является эффективной и может быть предложена для реализации на уроках учителями начальных классов, на занятиях логопеда, дефектолога, психолога, а также рекомендованы родителям для организации работы на дому по формированию навыка чтения.

Таким образом, результаты, полученные нами в ходе экспериментальной работы, позволяют сделать вывод, что поставленная цель работы достигнута, задачи исследования решены. Гипотеза о том, что логопедическая работа по формированию навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития будет более эффективной, если использовать предложенный комплекс дидактических игр.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Н.А. Основы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Учебное пособие [Текст] / Н.А. Абрамова, Н.Н. Иванова, Н.Э. Куликовская . – Прага, 2013. – С. 54 – 74.
2. Айрумян, Г.С. Дидактическая игра в младшем школьном возрасте [Текст] / Г.С. Айрумян, Л.В. Нагорнова // Актуальные задачи педагогики: материалы IV Международной научной конференции. – Чита: Молодой ученый, 2013. – С.60 – 62.
3. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе [Текст]: учебник / А.К. Аксенова. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 316 с.
4. Ананьев, Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом [Текст] / Б.Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР. – Вып.70, 1955. – С.104–149.
5. Анисимова, Н.П. Обучающие и развивающие игры: 1-4 классы [Текст] / Н.П. Анисимова, Е.Д. Винакова. – М.: Издательство Первое сентября, 2004. – 48с.
6. Ахутина, Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход [Текст] / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – СПб, 2008.
7. Ахутина, Т.В. Нейропсихологический подход к изучению трудностей письма и чтения// Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения: Материалы II Международной конференции Российской ассоциации дислексии [Текст] / Т.В. Ахутина. – М.: Издательство Московского социально-гуманитарного института, 2006. – С.14 – 23.

8. Ахутина, Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников [Текст] / под общ ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М.: Секачев, 2008. – 128с.
9. Бабкина, Н. В. Интеллектуальное развитие младших школьников с ЗПР [Текст] / Н. В. Бабкина. – М. : Школьная Пресса, 2006. – 80 с.
10. Баязова, Л.Б. О некоторых приёмах обучения навыкам чтения. [Текст]/ Л.Б. Баязова, В.А. Волков // Начальная школа. – 2012. – № 5. – С. 60 – 63.
11. Безруких, М.М. Формирование навыков чтения и письма в процессе обучения детей [Текст]/ М.М. Безруких. – СПб.: Академия, 2004. – 157с.
12. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития [Текст] / Л. Н. Блинова. – М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2004. – 136 с.
13. Бондаренко, А.К. Дидактические игры в детском саду [Текст] / А.К. Бондаренко. – М.: Просвещение, 2005. – 160 с.
14. Вахтеров, В. П. Избранные педагогические сочинения[Текст]/ В.П. Вахтеров/ Отв. ред. М. Н. Скаткин; М.: Педагогика, 1987. – 400 с.
15. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1995. – 524 с.
16. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 2008 – 352 с.
17. Газман, О.С. В школу с игрой [Текст] / О.С. Газман, Н.Е. Харитоновна. – М.: Просвещение, 1991.
18. Горецкий, В.Г. Теоретические основы и содержание курса учебного чтения в начальной школе. [Текст] / В.Г. Горецкий // Начальная школа. – 1989. – № 1. – С. 9.
19. Горецкий, В.Г. Обучение грамоте. Обучение в I классе. Пособие для учителя четырехлетней начальной школы в двух книгах. Книга I

- [Текст] / В.Г. Горецкий, В.А. Кирюшкин, А.Ф. Шанько, – М., 1986. – С. 7 – 103.
20. Гусарова, Л.А. Нескучное чтение. Формирование умения читать. [Текст] / Л.А. Гусарова // Начальная школа – 2009. – № 7. – С. 30 – 33.
21. Граник, Г.Г. Как учить работать с книгой [Текст] / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая. – М.: Мой учебник, 200. – 256 с.
22. Детская психология [Текст] / Г.А. Урунтаева. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2006. – 368с.
23. Дидактический материал для отработки навыка чтения младших школьников [Текст] / Т.А. Бутенко. – Ростов/Дону: Баро-Пресс, 2005.
24. Дмитриева, О.А. Особенности формирования навыков чтения у детей с задержкой психического развития [Текст] / О.А. Дмитриева, Л.А. Брюховских // Вестник КГПУ им. В.П.Астафьева. – 2014. – № 4 – С.117 – 120.
25. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения [Текст] / Т.Г. Егоров. – СПб., 2006. – 264 с.
26. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст] / Л.Н. Ефименкова. – М., 2015.
27. Жукова, О.С. Простые и увлекательные упражнения по обучению чтению. 15 минут в день [Текст] / О.С. Жукова. – М.: Астрель; СПб.: Астрель-СПб, 2010. – 64 с.
28. Зайцева, А.И. Тесты для проверки осознанности чтения произведений [Текст] / А.И. Зайцева // Начальная школа. – 2003. - № 9. – С. 24 – 27.
29. Заширинская, О.В. Психология детей с задержкой психического развития [Текст]: Хрестоматия / О.В. Заширинская. – СПб.: Речь, 2003. – 432 с.

- 30.Иваненко, С.Ф. Формирование навыков чтения при тяжелых нарушениях речи [Текст] / С.Ф.Иваненко. – М.: Просвещение, 1987.
- 31.Игра и её роль в развитии ребёнка дошкольного возраста [Текст] / Под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. – М., 1972.
- 32.Иншакова, А.Г. Инновационный подход в изучении дислексии у младших школьников [Текст] / А.Г. Иншакова, Г.В. Бабина, О.Б. Иншакова // Нарушения чтения и письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ. Под общ ред. О.Б.Иншаковой. – М.: В.Секачев, НИИ Школьной технологии, 2008. – С.40 – 52.
- 33.Иншакова, О.Б. Некоторые приемы коррекции специфических ошибок чтения и письма [Текст] / О.Б. Иншакова. – СПб., 1997. – С.75 – 82
- 34.Касьянова, З.А. Формирование навыков выразительного чтения в период обучения грамоте [Текст] / З.А. Касьянова // Начальная школа. – 2010. – № 4. – С.11– 14.
- 35.Климанова, Л. Обучение чтению в начальных классах [Текст] / Л. Климанова // Начальная школа. – 2009. – № 18. – С.17.
- 36.Киселева, В. А. Некоторые аспекты формирования навыка чтения у детей с ЗПР [Текст] / В.А. Киселева // Дефектология. – 2007. – № 6. – С. 28 – 40.
- 37.Ковалева, Г.С. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2000 [Текст] / Г.С. Ковалева, Э.А. Красновский // Русский язык (приложение к газете «Первое сентября»). – 2005. – №14. – С. 105 – 129.
- 38.Корнев, А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. (СМИНЧ). [Текст]/ А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2003.– 299 с.
- 39.Корнев, А.Н. Дислексия и ее двойники: критерии дифференциации / А.Н. Корнев. Итоги и перспективы [Текст]/ А.Н. Корнев. – М.: Из-во Московс. Соц-гуманит. Ин-та, 2004. – С.117 – 125.

40. Лалаева, Р.И. Диагностика нарушений чтения и письма младших школьников [Текст] // Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Союз, 2003. – 224с.
41. Лебединская, К.С. Задержка психического развития [Текст]: Хрестоматия. Детская патопсихология / К.С. Лебединская // . – М., 2000. – 110 с.
42. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учебное пособие [Текст] / В.В. Лебединский – М. : Академия, 2006. – 144 с.
43. Левина, Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей. [Текст] / Р.Е. Левина. – М.: Учпедгиз, 1940. – 72с.
44. Леонтьев, А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2009. – 423 с.
45. Лубовский, В.И. Задержка психического развития [Текст] / под ред. В.И. Лубовского // Специальная психология. – М.: Просвещение, 2003. – 191 с.
46. Леонтьев, А.А. Психология обучения чтению [Текст] / А.А. Леонтьев // Начальная школа: плюс-минус. – 1999. – № 10. – С.9 – 13.
47. Левченко, И.Ю. Психолого-педагогическая диагностика [Текст] / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др. – М.: Академия, 2003. – 320 с.
48. Лободина, Н.В. Тексты для проверки техники и выразительности чтения. 1 - 4 классы [Текст] / Н.В. Лободина. – И.: Учитель, 2010.
49. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма [Текст] / А.Р. Лурия // Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. – М., 2002. – 352 с.
50. Львов, М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах [Текст] / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. – М.: Просвещение, 1987. – 415 с.

51. Малофеев, Н.Н. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции [Текст] / Н.Н. Малофеев, Е.Л. Гончарова, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина // Дефектология. – 2009. – № 1. – С.5 – 18.
52. Мамаева, А.В. Обследование младших школьников [Текст]// под ред. А.В. Мамаевой, И.Н. Рейм, Е.В. Насонова и др. – Красноярск, 2015. – 118с.
53. Милостивенко, Л.Г. Методические рекомендации по предупреждению ошибок чтения и письма у детей. Из опыта работы [Текст] / Л.Г. Милостивенко. – СПб. – 2005. – с.54.
54. Минкин, Е.М. От игры к знаниям [Текст] / Е.М. Минкин. – М., 2003. – 154 с.
55. Мисаренко, Г.Г. Дидактический материал для развития техники чтения в начальной школе. Учебное пособие в 2 частях [Текст]/ Г.Г. Мисаренко. – М.: Дом педагогики, 2000. – 64 с.
56. Молчанова, О.Г. До школы шесть месяцев до школы: срочно учимся читать. Планирование работы и конспекты занятий с детьми 5-7 лет. [Текст] / О.Г. Молчанова. – М.: Гном, 2011. – 120с.
57. Мухина, В.С. Возрастная психология [Текст] / В.С. Мухина. – М. : Академия, 2004. – 456 с.
58. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов [Текст]/ В.Б. Никишина. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 126 с.
59. Новикова, Г.Ф. Особенности проявления задержки психического развития различной этиологии [Текст] / Г.Ф. Новикова // Специальная психология. – 2008. – №1. – С. 16 – 21.
60. Оморокова, М.И. Совершенствование чтения младших школьников [Текст] / М.И. Оморокова. – М.: АСТ, – 1997.

- 61.Оморокова, М.И. Основы обучения чтению младших школьников [Текст] / М.И. Оморокова. – М.: Вентана-Граф, 2005. – 128с.
- 62.Певзнер, М.С. Об отборе детей с временной задержкой психического развития и стойкими церебральными состояниями в специальные классы или школы [Текст] / М.С. Певзнер // Дефектология. – 2003. – № 6. – С. 3 – 12.
- 63.Певзнер, М.С. Клиническая характеристика детей с нарушениями темпа развития [Текст]: Хрестоматия / М.С. Певзнер // Дети с нарушениями развития. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 216 с.
- 64.Педагогический энциклопедический словарь [Текст]// Гл.ред. Б.М. Бим – Бад; Ред. кол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528с.
- 65.Подобед, В.Л. Особенности кратковременной памяти детей с задержкой психического развития [Текст] / В.Л. Подобед // Дефектология. – 1981. – № 3. – С. 45 – 64.
- 66.Редозубов, С.П. Методика обучения чтению и письму в начальной школе [Текст] / С.П. Редозубов . – М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 61 с.
- 67.Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст]/ С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2001. – С. 342 – 343.
- 68.Русецкая, М.Н. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / М.Н. Русецкая, О.А. Величенкова. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 320с.
- 69.Рудыка, Т.П. Система работы по совершенствованию навыка чтения у детей младшего школьного возраста [Текст] / Т.П. Рудыка // Начальная школа. – 2007. – №11. – С. 28 – 30.

- 70.Самойлова, С.В. Особенности зрительного восприятия детей с задержкой психического развития. [Текст]/ С.В. Самойлова // Специальная психология. – 2008. – №1. – С. 22 – 25.
- 71.Светловская, Н.Н. Методика обучения чтению: что это такое? [Текст] / Н.Н. Светловская // Начальная школа. – 2005. – №2.
- 72.Смирнова, И.А. Логопедический альбом для обследования фонетико-фонематической системы речи. Наглядно-методическое пособие. [Текст] / И.А. Смирнова. – М.: Детство-Пресс, 2016.– 54с.
- 73.Семаго, Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст [Текст] / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.
- 74.Спирова, Л.Ф. Недостатки чтения у детей и пути их преодоления [Текст] / Л.Ф. Спирова. – М.: Просвещение, 1965. – С.67 – 84.
- 75.Степанова, О.А. Профилактика школьных трудностей [Текст]/ О.А. Степанова. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 128с.
- 76.Степанова, О.А. Дидактические игры на уроках в начальной школе. [Текст] / О.А. Степанова, О.А. Рыдзе. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 96с.
- 77.Тихомирова, Л.Ф. Развитие логического мышления детей. [Текст]/Л.Ф. Тихомирова, А.В. Басов. – Ярославль: ТОО Гринго, 1995. – 240с.
- 78.Узорова, О.В. Практическое пособие для обучения детей чтению. [Текст]/ О.В. Узорова, Е.А. Нефедова. – М.: АСТ. – Астрель. – 2004.
- 79.Ульенкова, У.В. Изучение самостоятельности мышления младших школьников с задержкой психического развития [Текст]/ У.В. Ульенкова // Дефектология. – 2005. – № 2. – С. 19 – 26.
- 80.Шамарина, Е.В. Особенности познавательной деятельности и эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития [Текст] / Е.В. Шамарина // Коррекционная педагогика. – 2005.– № 4. – С. 26 – 33.

- 81.Цукерман, Г.А. Игровые формы обучения чтению. [Текст] / Г.А. Цукерман // Начальная школа. – 1989. – № 5. – С. 28.
- 82.Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 26 декабря 2012 года.
- 83.Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-методическое пособие [Текст] / С.К. Фоломкина ; науч. ред. Н. И. Гез. – изд. 2-е, испр. – М.: : Высшая школа, 2005. – 253с.
- 84.Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников [Текст] / Т.А. Фотекова. – М.: Айрис-Пресс, 2007. – 96с.
- 85.Хомская, Е.Д. Нейропсихология. [Текст]/ Е.Д. Хомская. – СПб.: Питер, 2006. – 496 с.
- 86.Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. [Текст]/ Л.С. Цветкова. – М.: Юристъ, 2000.
- 87.Чиркина, Г.В. Состояние теории и практики устранения нарушений чтения и письма у детей [Текст]/ Г.В. Чиркина // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы. – М.: Из-во Моск. соц-гуман. ин-та, 2004. – С.8 –13.
- 88.Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Ред. Л. Р.Зиндер, М. И. Матусевич; Акад. наук СССР, Отд-ние лит. и яз., Комис. по истории филол. наук. – Л. : Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. – 427с.
- 89.Эльконин, Д.Б. Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению[Текст]/Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии деятельности младших школьников. – М.: Изд - во АПН РСФСР, 1962. – С. 50
- 90.Эльконин, Д.Б. Некоторые вопросы психологии усвоения грамоты[Текст] / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1956. – № 5. – С.39

91. Ястребова, А.В. Обучаем писать и читать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма [Текст] / А.В. Ястребова, Т.П. Бессонова. – М., 2007.

