

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.03.03
«Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль подготовки «Логопедия»

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ
РАБОТЫ

Студент _____ Пигузова Ирина Александровна
(подпись, дата)

Научный руководитель _____ к.пс.н. Морозова Н.Л.
(подпись, дата)

Нормоконтролер _____ Е.А. Карпушкина
(подпись, дата)

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от _____ № _____)

Заведующий кафедрой _____ Л.Н. Корчагина
(подпись)

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ № _____)

Секретарь ГЭК _____ Н.А. Мали
(подпись)

Пенза, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава I. Теоретические аспекты проблемы нарушений чтения у детей с задержкой психического развития	
1.1. Процесс становления навыка чтения в норме и его нарушение	6
1.2. Дети с задержкой психического развития как категория детей с ограниченными возможностями здоровья	16
1.3. Нарушение чтения у детей с задержкой психического развития	20
Глава II. Экспериментальное изучение процесса чтения у детей с задержкой психического развития	
2.1. Цель, задачи, методы и приемы организации эксперимента	29
2.2. Результаты изучения процесса чтения у детей	32
Глава III. Система упражнений по коррекции нарушения чтения у детей с задержкой психического развития	
3.1. Цель и содержание формирующего эксперимента	37
3.2. Система упражнений по коррекции нарушения чтения у детей с ЗПР	38
3.3. Результаты формирующего эксперимента	48
Заключение	52
Список литературы	54

ВВЕДЕНИЕ

Дислексия – частичное специфическое расстройство овладения чтением, обусловленное нарушением высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера.

Чтение – сложный психофизиологический процесс, где участвуют различные анализаторы: зрительный, речевой, речеслуховой, в основе его лежат сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей сигнальной системы (П. Ананьев).

Чтение более сложно, чем устная речь, процесс начинается со зрительного восприятия, различия и узнавания букв, затем соотнесения букв с соответствующим звуком, и осуществляется воспроизведением звукопроизношения образа слова его прочитывания и вследствие соотнесения звуковой формы слова с его значением осуществляется понимание читаемого.

В процессе чтения две стороны: техническая (соотнесение зрительного образа написанного слова с его произношением) и смысловая, которая является основной целью чтения.

Среди неуспевающих школьников начальных классов массовых школ большой процент составляют дети, которые не являются умственно отсталыми, не имеют тяжелых нарушений слуха или зрения, но по разным причинам отстают в психическом развитии от сверстников. У этих детей на первый взгляд – неуспеваемость в обучении, но, более того, стойкие затруднения в обучении рожают новые проблемы: нарушения поведения в младшем школьном и подростковом возрасте, обострение имеющихся и возникновение новых нервно-психических расстройств. Это дети с задержкой психического развития.

Задержка психического развития (ЗПР) представляет собой довольно распространенную форму аномального развития. О детях с ЗПР накоплены интересные ценные научные данные, хотя проблема поставлена для изучения

лишь в конце 60-х гг.

Дети с ЗПР в школе составляют контингент неуспевающих учеников. Они не проявляют школьных интересов, чувства ответственности к учебным заданиям, не подчиняются школьным требованиям. Поэтому их учебная деятельность в значительной мере не продуктивна, на уроках они постоянно «выключаются» из общей работы (Т.А. Власова, М.С. Певзнер и др.). Дети с ЗПР психически не готовы к школьному обучению и это в свою очередь увеличивает их трудности в учебном процессе.

Уже в первом классе ребенка с задержкой психического развития учат читать. Чтение – это главное умение человека в жизни, без которого он не может постичь окружающий мир. Владение полноценным навыком чтения является важным условием существования человека в современном мире с увеличивающимся потоком информации, расширением сфер компьютерной техники.

В связи с этим чтение выступает важным компонентом деятельности каждого школьника любого возраста. Но особое значение становления навыка чтения приобретает в начальной школе, когда создается база для усвоения всех школьных дисциплин. От умения детей читать зависят их успехи в учении на протяжении всех школьных лет.

Объект исследования – процесс чтения у детей с задержкой психического развития.

Предмет исследования – нарушение процесса чтения у учащихся с задержкой психического развития и система упражнений для преодоления дислексических ошибок.

Цель – выявить наиболее типичные ошибки при чтении у детей с ЗПР и разработать приемы их коррекции.

Задачи:

1. обзор специальной литературы по теме;
2. подбор материала и изучение процесса чтения у младших школьников с ЗПР;

3. сравнительный анализ данного нарушения с нормально развивающимися сверстниками;
4. разработка системы упражнений, игр и приемов, направленных на преодоление нарушения чтения;
5. проведение формирующего эксперимента;
6. проведение контрольного эксперимента с целью выявления эффективности предложенной системы упражнений;

Гипотеза: школьники с ЗПР, обучающиеся в младших классах допускают специфические ошибки в процессе чтения в сравнении с нормально развивающимися детьми и разработанная нами система специальных упражнений, приемов и игр позволяет значительно уменьшить их количество и окажет эффективное влияние на весь процесс обучения в целом.

Методы:

1. анализ литературы;
2. констатирующий эксперимент;
3. формирующий эксперимент;
4. контрольный эксперимент;
5. сравнительный анализ.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Процесс становления навыка чтения в норме и его нарушение

Чтение является сложным психофизиологическим процессом (Б.Г. Ананьев, В.Г. Горецкий, Т.Г. Егоров, А.Р. Лурия, Л.И. Румянцева, Д.Б. Эльконин и др.), который осуществляется деятельностью различных анализаторов (зрительного, речедвигательного, речеслухового), а также включает зрительное восприятие, узнавание и различение букв, соотнесение букв со звуками и звукового образа слова с его значением [4].

В процессе чтения можно выделить две стороны: техническую и смысловую. Техническая сторона включает узнавание букв, соотнесение звукового образа слова с его звуковой формой и слитное произнесение слога и слова. Смысловая сторона – основная цель процесса чтения. Между этими сторонами процесса чтения существует неразрывная связь. Правильное понимание читаемого предопределяется точностью зрительного восприятия, соотношения зрительного, речеслухового и кинестетического образа слова. С другой стороны, процесс зрительного восприятия испытывает на себе влияние смыслового содержания прочитанного [4].

В процессе чтения взрослого человека осознается лишь смысл читаемого. Однако, те психофизиологические операции, которые предшествуют этому, осуществляются как бы сами собой, автоматически, неосознанно.

Действие чтения состоит из трех операций:

1. зрительное восприятие;
2. озвучивание;
3. осмысление [13].

Чтобы состоялся полноценный акт чтения все три действия должны протекать одновременно. У начинающего чтеца эти действия протекают

последовательно. По мере накопления опыта эти операции синтезируются.

Восприятие происходит в момент фиксации. Между фиксациями существует поле чтения, которое у начинающего чтеца равно одной букве, а по мере развития навыка расширяется. Чем больше поле чтения, тем выше скорость чтения. В процессе чтения опытный чтец воспринимает не букву, а целое слово или группу слов, ориентиром при узнавании служат доминирующие буквы, характерные элементы которой выступают за строку. В процессе чтения глаза движутся вперед и назад. Это называется регрессией. Чем опытнее чтец, тем меньше у него регрессий.

При узнавании слова чтец опирается на смысл ранее прочитанной части. Это называется смысловой догадкой. У начинающего чтеца смысловая догадка приводит к ошибкам, так как недостает контролирования зрительного восприятия. У опытного чтеца смысловая догадка помогает увеличить скорость чтения.

Чтобы озвучить прочитанное ребенок должен установить звуковое значение буквы, слить звуки в слово и прочитать слово в соответствии с орфоэпическими нормами.

Эти две операции составляют техническую сторону акта чтения. Эту сторону принято характеризовать такими качествами как правильность и беглость чтения [23].

Правильно озвученное слово или предложение являются основой для его осмысления. В основе осмысления лежит воссоздающее воображение, т.е. за прочитанным словом у ребенка должен возникнуть образ (значение).

Таким образом, смысловая сторона чтения проявляется в движении мыслей и чувств, вызванные содержанием прочитанного, и характеризуются такими качествами как сознательность и выразительность.

В работах Т.Г. Егорова [4] выделяются четыре ступени формирования навыка чтения:

1. овладение звуко-буквенными обозначениями;
2. послоговое чтение;

3. ступень становления синтетических приемов чтения;

4. ступени синтетического чтения.

Каждая из ступеней характеризуется своеобразием, качественными особенностями определенных психологических структур, своими трудностями, задачами и приемами овладения.

Овладение звуко-буквенными обозначениями осуществляется в процессе всего добукварного и букварного периода. Вместе с тем, психическая структура этого процесса в добукварный период и в начале букварного будет иная, чем в его конце.

На ступени овладения звукобуквенными обозначениями дети анализируют речевой поток, предложение, делят слова на слоги и звуки. Выделив звук из речи, ребенок соотносит его с определенным графическим изображением, буквой. Затем в процессе чтения осуществляется синтез букв в слоги и слова, прочитанное слово соотносится со словом устной речи.

В процессе чтения, прежде всего зрительно воспринимаются графические обозначения, различаются и узнаются буквы, которые соотносятся с их звуковыми значениями. Как отмечает Д.Б. Эльконин [39], восприятие и различение букв представляет собой лишь внешнюю сторону процесса чтения. За этой внешней стороной скрыты наиболее существенные действия – действия со звуками языка.

Не звук является названием буквы, а, наоборот, буква представляет собой знак, символ, обозначение речевого звука. В связи с этим, сложный процесс овладения звуко-буквенными обозначениями начинается с познания звуковой стороны речи, с различения и выделения звуков речи. И только затем предлагаются буквы, являющиеся зрительным обозначением звука.

Учитывая это, можно сделать вывод о том, что буква будет правильно усвоена при наличии следующих условий:

1) Если ребенок дифференцирует звуки речи, т.е. когда у него имеется четкий образ звука и когда звук не смешивается с другими звуками ни по слуху ни по артикуляции. В том случае, если у ребенка нет четкого

зрительного образа звука, соотнесение звука с буквой становится затруднительным. Одна и та же буква может соотноситься не с одним, а с двумя или несколькими смешиваемыми звуками. И, наоборот, разные буквы могут называться одним и тем же звуком. Усвоение буквы в этом случае происходит замедленно, за буквой не устанавливается определенного звучания.

2) Если у ребенка имеется представление об обобщенном звуке речи, о фонеме. Известно, что один и тот же звук в потоке речи звучит по-разному, в зависимости от положения в слове и от характера соседних звуков. И эти признаки звука, имеющие смысловозначительное значение и взятые независимо от других, незначимых качеств звука, и составляют фонему.

В процессе выделения звуков из слова ребенок должен во всем разнообразии звучания, зависящем от положений звуков в слове, уловить некоторое основное, постоянное качество вариантов звука, независимо от его постоянных свойств. Таким образом, ребенок должен отвлекаться от второстепенных свойств звука и выделить фонему. Только при этом условии в процессе обучения чтению формируются представления о графеме, о соотношении буквы с фонемой [34].

Для ребенка, начинающего читать, буква является сложным графическим элементом. Каждая буква состоит из нескольких элементов, различно расположенных в пространстве по отношению друг к другу. В русском алфавите существует всего несколько основных элементов печатного шрифта. В связи с этим в русском алфавите существует очень много букв, сходных по начертанию.

Для того чтобы отличить изучаемую букву от всех других букв, в том числе и сходных по начертанию, необходимо осуществить зрительный анализ каждой буквы, выделить составляющие ее элементы. Поскольку отличие многих букв возможно лишь при достаточном развитии пространственных представлений.

Усвоение оптического образа буквы осуществляется также на

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.

Таким образом, успешное и точное усвоение букв возможно лишь при достаточной сформированности следующих функций:

- 1) фонематического восприятия (дифференциация, различение фонем);
- 2) фонематического анализа (возможность выделения звуков из речи);
- 3) зрительного анализа и синтеза (способности определять сходство и различие букв);
- 4) пространственных представлений;
- 5) зрительного мнестиса (возможности точного запоминания зрительного образа букв) [37].

Усвоив букву, ребенок читает слоги и слова с этой буквой. Однако в процессе чтения слога единицей зрительного восприятия этой ступени является буква. Ребенок сначала воспринимает первую букву слова, соотносит ее со звуком, затем синтезирует их в единый слог. В связи с этим, основной трудностью этой ступени является трудность слияния звуков в слоги. При слиянии звука читаемого слога ребенок должен отойти от изолированного обобщенного звучания к тому звучанию, которое звук приобретает в потоке речи. Чтобы слитно прочесть слог, необходимо представить тот слог устной речи, который включает соответствующие звуки, причем эти звуки следуют друг за другом в той же последовательности, в какой даны буквы в слоге.

Таким образом, для преодоления трудностей слияния звука в слоги необходимо сформировать у детей не только умение различать и выделять звук, но и четкие представления о звуковом составе слога, слова устной речи, т.е. необходим достаточный уровень фонематического развития.

Понимание читаемого на этом этапе характеризуется определенными особенностями. Оно значительно отстает во времени от зрительного

восприятия слова. Осознание слова осуществляется лишь после того, как читаемое слово произнесено вслух. Иногда ребенок повторяет слово, чтобы узнать его, соотнести со значением.

При чтении предложений наблюдается недостаточность синтетических процессов. Каждое слово предложения читается изолированно, поэтому понимание предложения, связь отдельных слов происходит с большим трудом.

В процессе чтения слов и предложений почти не используется смысловая догадка.

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

Способ чтения на этой ступени еще является аналитическим, отсутствует синтетическое чтение, целостное восприятие. Ребенок читает слово по составляющим его частям, т.е. по слогам, затем объединяет слоги в слово и лишь затем осмысливает прочитанное.

Определяющую роль начинает играть смысловая догадка, особенно при чтении конца слова. В процессе чтения наблюдается и повторение прочитанного слова. Особенно часто повторяются длинные и трудные слова. С помощью повторения ребенок пытается объединить слоги в единое слово, узнать слово, соотнести с известным ему словом устной речи. Повторение слов при чтении предложения часто объясняется и стремлением восстановить потерянную смысловую связь.

Таким образом, на этой ступени остается трудность синтеза, объединение слогов в слово, особенно при чтении длинных и сложных по структуре слов; трудность в установлении грамматических связей между словами в предложении.

Степень становления целостных приемов восприятия является переходной от аналитических к синтетическим приемам чтения. На этой

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

На этой ступени более важную роль играет смысловая догадка. У детей часто наблюдается угадывающее чтение. Основываясь на смысловой догадке и будучи не в состоянии быстро и точно проконтролировать ее с помощью зрительного восприятия, ребенок часто заменяет слова, окончания слов, т.е. у него появляются вербальные парафразии, аграмматизмы. Ошибки чтения вызывают частые регрессии, возврат к ранее прочитанному для исправления, уточнения или контроля. Догадка имеет место лишь на уровне предложения, а не в пределах текста [30].

Относительно сформированным на этой ступени является синтез слов в предложении.

Степень синтетического чтения характеризуется целостными приемами чтения: чтение целыми словами, группой слов. Техническая сторона процесса чтения не затрудняет чтеца. Главная задача – осмысление читаемого. Процессы осмысливания содержания превалируют над процессами восприятия. На этой ступени осуществляется не только синтез слов в предложении, но и синтез фраз в едином контексте. Смысловая догадка определяется не только содержанием прочитанного предложения, но и смыслом, логикой всего рассказа. Редкими являются ошибки при чтении, так как догадка контролируется достаточно развитым целостным восприятием.

Особенности понимания прочитанного определяются уровнем развития познавательной деятельности, объемом словаря, степенью сформированности грамматического строя речи.

Таким образом, основными 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 синтеза,

зрительного мнестизиса.

Затруднения и дефекты в процессе чтения являются довольно частым феноменом и встречаются при самых различных состояниях. В более или менее выраженной форме они встречаются и в норме в процессе начального обучения. Нарушение чтения чаще всего возникает вследствие отклонений в развитии устной речи. Полную неспособность к усвоению чтения называют алексией, а частичные нарушения в овладении навыком чтения – дислексией.

Дислексия у нормальных детей часто представляет собой следствие различных трудностей, каждое из них, существующее изолированно, может быть компенсировано, при сочетании же трудностей возможность компенсации снижается. У нормальных детей могут быть негрубые фонематические нарушения (нарушение фонематического анализа) без очевидной дислексией. Эти дети, несмотря на несформированность фонематической системы, компенсируют трудности в обучении чтению благодаря хорошему интеллекту и достаточно развитым пространственным представлениям. Целесообразно определять дислексию следующим образом: дислексия – это частичное расстройство процесса овладения чтением, проявляющееся в постоянно повторяющихся ошибках стойкого характера, обусловленное несформированностью психических функций, участвующих в процессе овладения чтением.

По данным различных авторов, распространенность нарушений чтения среди детей с нормальным интеллектом довольно велика.

В связи с этим было разработано множество вариантов классификаций дислексий. В основе их лежат различные критерии: проявление, степень выраженности нарушений чтения (Р.Беккер), нарушение деятельности анализаторов, участвующих в акте чтения (О.А. Токарева), нарушение тех или иных психических функций (М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина и др.), учет операций процесса чтения (Р.И. Лалаева).

Многие авторы (С. Борель-Мезони, М.Е. Хватцев, Р. Беккер, О.А. Токарева и др.) предлагают классификации дислексий в зависимости от их

патогенеза.

О.А. Токарева [23] классифицирует по первично нарушенному анализатору:

1. акустическая форма

Отмечается недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие зрительного анализа. Дети с трудом сливают буквы в слоги, слова, так как буква не воспринимается ими как сигнал фонемы; смешивают сходные по артикуляции и звучанию звуки.

2. оптическая форма

Наблюдается неустойчивость зрительного восприятия и представлений. Дети плохо усваивают отдельные буквы, не устанавливают связи между зрительным образом и звуком, нет четкого зрительного образа буквы. Часто ребенок смешивает буквы.

3. моторная форма

Затруднения возникают в движении глаз при чтении. Сужение поля чтения, потери строки речедвигательного воспроизведения. Отмечается невозможность вспомнить речевое движение.

Выделение последней формы как самостоятельной нецелесообразно. В одних случаях расстройства движения глаз сопровождается нарушением зрительного восприятия и обуславливают оптическую дислексию, в других случаях они являются не причиной, а следствием трудностей чтения.

С учетом нарушений операций процесса чтения Р.И. Лалаева [20] выделяет:

1. фонематическую дислексию

Недоразвитие функций фонематической системы, т.е. системы фонем языка, в котором каждая единица характеризуется определенной совокупностью смысло-различительных признаков (в русском языке: твердый или мягкий, звонкий или глухой и т.д.)

В связи с этим фонематические дислексии подразделяются на две подгруппы:

- нарушения чтения, связанные с недоразвитием слуховой дифференциации фонем, т.е. с неточным различением звуков речи.

- нарушения чтения, связанные с недоразвитием фонематического анализа и синтеза, которые проявляются в побуквенном чтении, искажении звуковой структуры слова (вставки, пропуски, перестановки звуков), трудностях чтения обратного слога. Недоразвитие фонематического анализа и синтеза может быть различной степени выраженности. Чаще всего у детей с нарушением чтения оказывается несформирован самый сложный вид фонематического анализа: определение количества, последовательности и место звука в слове.

При фонематических дислексиях у большинства детей отмечается существенное недоразвитие устной речи (полиморфное нарушение звукопроизношения, ограниченный словарный запас, неправильное использование грамматических форм).

2.agramматическая дислексия

Вызывается недоразвитием грамматических обобщений и проявляется в искажениях и заменах определенных морфем слова, чаще всего флексий. Обнаруживается на более поздних этапах формирования навыка чтения (на этапе перехода от аналитических к синтетическим приемам чтения и на синтетическом этапе)

3. семантическая дислексия

Нарушение понимания прочитанных слов, предложений текста при технически правильном чтении. Нарушение отмечается при послоговом чтении. После прочтения слова по слогам дети не могут показать соответствующую картинку, ответить на вопрос. Нарушение понимания может наблюдаться и при чтении целыми словами установления связей между звуком и буквой и при нарушении речевой памяти. Дети не могут воспроизвести в определенной последовательности ряд из 3-5 звуков и слов, а если и воспроизводят, то нарушают порядок их следования, сокращают количество, пропускают звуки, слова. Нарушение ассоциации между

зрительным образом буквы и слухопроизносительным образом звука ярко проявляется при овладении звуко-буквенными обозначениями.

1.2. Дети с задержкой психического развития как категория детей с ограниченными возможностями здоровья

У детей с задержкой психического развития (ЗПР) отмечается значительное замедление психического развития и его качественное своеобразие по сравнению с нормой (Т.В. Егорова, Л.В. Кузнецова, В.И. Лубовский, И.А. Менчинская, Л.И. Переслени, В.Л. Подобед, У.В. Ульяновская, Г.В. Шаумаров, П.Б. Шонин).

Исследования восприятия свидетельствуют о том, что у детей с ЗПР имеются отклонения в процессах переработки сенсорной информации. За определенное время дети с ЗПР воспринимают меньший объем материала, чем нормально развивающиеся сверстники. При усложнении условий различия становятся более выраженными. Скорость восприятия у детей с ЗПР заметно снижается при любом отклонении от оптимальных условий [3].

Недостатки зрительного восприятия приводят к бедности и недифференцированности зрительных представлений, что ограничивает возможности наглядно-образного мышления и отрицательно влияет на овладение зрительными образами букв и цифр, и приводит к трудностям в обучении грамоте.

Отмечаются также недостатки пространственного восприятия. Оно формируется в процессе сложного взаимодействия зрения, движения анализатора, осязания. Это взаимодействие складывается неполноценным (обучение чтению, письму, где большое значение имеют различия в расположении элементов).

Многие исследователи (Т.В. Егорова, В.Л. Подобед, Н.Г. Поддубная) отмечают, что в структуре дефекта познавательной деятельности детей с ЗПР

большое место занимают нарушения памяти. Особенно ярко эти нарушения проявляются у младших школьников, когда ведущей является учебная деятельность. Известно, что, необходимым условием успешной учебной деятельности является сформированная память [3].

Важную роль играет произвольная память. С ее помощью можно добиться больших результатов, но дети с ЗПР овладевают учебным материалом на основе произвольного запоминания с гораздо меньшим успехом, чем нормально развивающиеся сверстники. Значит продуктивность произвольного запоминания детей с ЗПР значительно меньше, чем в норме. Это объясняется несколькими причинами: пониженной познавательной активностью (проявляется на стадии воспроизведения, когда ребенка просят выполнить что-то из того, что не просили запомнить). Попытки использовать опоры не всегда приводят к хорошему результату, возникает больше ошибок. Поэтому необходимо специально активизировать познавательную активность. Хорошо использовать прием фонематического анализа. Причем ребенок сосредотачивается не на использовании приема, а на материале, с которым действует [11].

С возрастом все большую роль начинает играть произвольная память. Она становится целенаправленной, сознательно регулируемой деятельностью по запечатлению, сохранению и воспроизведению информации. Мнемические задачи, встающие перед школьниками, различны по своему характеру. Это касается и времени, и точности. Эти задачи решаются только на базе полноценной произвольной памяти. Дети с ЗПР до 4 класса не понимают специфики мнемических задач и не владеют приемами смыслового заучивания.

На памяти отражается неустойчивость внимания детей с ЗПР. При заучивании материала эти дети часто отвлекаются. При использовании приемов запоминания часто соскальзывают с цели [17].

Эффективность произвольной памяти зависит от умения себя контролировать в ходе заучивания и дифференцировать воспроизведенный

материал от невоспроизведенного.

Наглядный материал ими воспринимается легче, чем словесный. Это преимущество с возрастом уменьшается.

Дети с ЗПР показывают более низкие результаты при запоминании самого разнообразного материала. Недостатки произвольной памяти проявляются не только в снижении объема, но и в недостаточной точности. Дословное воспроизведение для детей с ЗПР в отличие от нормы сложная задача. Они допускают больше ошибок в виде перестановки, замен слов. Особенно много ошибок при опосредованном запоминании.

По уровню развития мыслительной деятельности группа детей с ЗПР неоднородна. Незначительная часть этих детей по результатам выполнения мыслительных задач приближается к нормальному развитию. Большая же часть детей с ЗПР характеризуется определенными особенностями интеллектуальной деятельности: сниженной познавательной активностью, отсутствием интереса и сосредоточенности при выполнении заданий, неумением контролировать свои действия. Часто отсутствует этап ориентировки в задании. Даже не анализируют инструкцию, не планируют свои действия в соответствии с заданием [17].

Обнаруживается недостаточная сформированность аналитико-синтетической деятельности в области наглядно-образного и понятийного мышления. Дети затрудняются в решении наглядно-образных задач, не могут вычленить отдельные части сложного, многоэлементного комплекса. Еще большие затруднения наблюдаются при необходимости систематизировать определенные признаки объектов.

Исследования мышления свидетельствует и о недостаточной подвижности наглядных образов у детей с ЗПР. В тех случаях, когда решение задачи связано с оперированием образами, представлениями, дети прибегают к внешним действиям, к манипуляции объектами.

Наиболее страдает абстрактное мышление, у них с трудом формируется обобщение, решение задач по аналогии, затруднено

формирование отвлеченных закономерностей. С большим трудом усваивают абстрактные, временные и пространственные понятия.

В целом, мышление детей с ЗПР является преимущественно конкретным, инфантильным и стереотипным (3. Тржесоглава). При выполнении мыслительных задач дети часто отвлекаются, обращают внимание на несущественные детали, упускают существенное, не могут адекватно оценить ситуацию. Процесс мышления характеризуется импульсивностью, хаотичностью, застреванием, бессмысленными повторениями, замедленностью. Процессу мышления детей с ЗПР свойственна повышенная чувствительность к незначительным раздражителям, слабая интеграция отдельных процессов [23].

Важным условием нормального функционирования психической деятельности является внимание. Внимание ухудшает восприятие существенных для организма воздействий, ослабляя реакцию на незначительные, второстепенные раздражители.

Нарушение внимания является характерным признаком ЗПР. К недостаткам внимания относят его слабое развитие и неадекватность. Особенно часто нарушение внимания отмечается у детей с ЗПР церебро-органического генеза. Выделяют следующие особенности внимания:

- 1) нарушение концентрации внимания как следствие утомления ЦНС;
- 2) неадекватные колебания внимания, что является отражением незрелости нервной системы;
- 3) чрезвычайно ограниченный объем внимания;
- 4) «генерализованное и неселективное» внимание, что проявляется в неумении сосредоточиться на существенных признаках;
- 5) «прилипание» (персеверация) внимания, выражающиеся в сниженной способности переключать внимание с одного вида деятельности на другой.

Указанные нарушения внимания отрицательно влияют на протекание всех познавательных процессов, снижают эффективность овладения

знаниями, умениями, навыками и речевыми.

Часто обнаруживаются симптомы недоразвития моторики, неловкость, неуклюжесть движений (З. Тржесоглава). Особенно часто нарушения моторики наблюдаются в группах детей с ЗПР церебро-органического генеза. Выделяются следующие признаки недоразвития моторики у этих детей [16]:

- 1) неловкость движений;
- 2) нарушение координации движений;
- 3) гиперактивность;
- 4) синкенезии;
- 5) повышенный мышечный тонус.

1.3. Нарушение чтения у детей с задержкой психического развития

Одной из главных задач чтения в начальных классах является постепенное продвижение учащихся в овладении навыком чтения. Однако вследствие особенностей детей с задержкой психического развития, навык чтения формируется и совершенствуется с отставанием от нормы.

Психофизиологической основой затруднений является медленный темп приема и переработки зрительно воспринимаемой информации (Л.И. Переслени, П.Б. Шошин), а также установление ассоциативных связей между зрительными, слуховыми, речедвигательными центрами, участвующими в акте чтения (В.И. Насонова). К этому следует добавить низкий темп протекания мыслительных процессов, лежащих в основе осмысления воспринимаемой информации (Т.В. Егоров), а так же слабость самоконтроля (Г.И. Жаренкова). На формирование навыка чтения сказываются затруднения в понимании детьми прочитанного, которые тормозят совершенствование беглости и правильности чтения. А недостатки техники чтения (большое количество ошибок, низкий темп), отрицательно влияют на понимание читаемых текстов (Н.А. Цыпина) [39].

Анализ работ, посвященных различным аспектам нарушения чтения у детей с задержкой психического развития (Н.А. Цыпина, С. Ингрэм, З. Тржесоглава, З. Майтейчек, В.А. Ковшиков, Ю.Г. Деманов, Р.И. Лалаева), показывает, что нарушение чтения у этих детей обусловлены недоразвитием целого ряда речевых и неречевых функций. Эти расстройства представляют собой вторичные проявления психического недоразвития, являются следствием задержки и отклонения процесса формирования высших психических функций.

Так, С. Ингрэм отмечает значительные корреляции между нарушением чтения и задержкой психического развития. По мнению автора, это обусловлено, прежде всего, отставанием развития речи. С. Ингрэм выявил у этих детей отставание речевого развития не менее чем на два года по сравнению с нормально развивающимися детьми. В процессе овладения чтения у детей наблюдаются затруднения в соотношении звука с письменными символами (буквами). Дети с задержкой психического развития часто смешивают графически сходные буквы, переставляют буквы при чтении слогов и слов. Спецификой расстройства письменной речи автор связывает с задержкой развития различных психической функций, с речеслуховым и оптико-пространственным нарушением [23].

В.А. Ковшиков и Ю.Г. Демьянов связывают нарушение чтения у детей с ЗПР не столько с расстройствами устной речи, сколько с недостатками памяти, внимания, сукцессивных и симультанных процессов [13].

Обычно дети указанной категории начинают обучение в школе, почти не зная букв, не умея читать, не владея элементарными фонематическими представлениями.

Прохождение выделенных Т.Г. Егоровым [4] ступеней формирования навыка чтения у детей с ЗПР осуществляется замедленными темпами. Вместе с тем, характерной особенностью является значительное различие в уровне сформированности навыка чтения и в темпе овладения чтения у детей одного и того же класса. Это связано с большим разнообразием клинической

картины и психологическими особенностями различных групп детей с ЗПР.

Процесс овладения чтением вызывает большие трудности у детей с ЗПР. Затруднения вызывает овладение не только технической стороной процесса чтения, но и понимание прочитанного.

У детей с ЗПР наблюдается значительно более медленный темп чтения, чем у учеников массовой школы. В конце букварного периода скорость чтения детей с ЗПР в среднем составляет 15 слов в минуту вместо 30-40 слов. Даже после 3-4 лет обучения скорость чтения некоторых детей не превышает 40 слов в минуту, у других детей она достигает 70-80 слов в минуту.

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

Нарушение технической стороны процесса чтения первоклассников с ЗПР проявляется в незнании букв (или нетвердом их знании), замедленном чтении, в нарушении слияния букв (побуквенное чтение), искажениях звуко-слоговой структуры слов (особенно состоящих из большого количества слогов, слогов со стечением согласных).

Дети с ЗПР часто пользуются своеобразным способом чтения, постепенным «нанизыванием» звука к предыдущему звуку, который Н.А. Цыпина [39] обозначает термином «причитывание» (с-ст-сто-л-стол).

Распространенными ошибками при чтении являются замены звуков: а) замены звуков, сходных по звучанию и произношению (звонкий и глухой, аффрикат и их компоненты, смещения гласных, уподобление гласных); б) замены звуков, соответствующих буквам, сходных по начертанию (*т-г, ш-щ*).

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

Особую трудность для этих детей представляет чтение слогов со стечением согласных. При их чтении дети читают первую согласную слога как отдельный слог, отделяя ее паузой от другого согласного того же слога (*в-зя-ли*). Часто наблюдается пропуск одного из согласных звуков стечения,

добавление гласной между согласными (*страна-стана, сатрана*). Сходные ошибки при чтении дети допускают при чтении закрытого слога. Особенно большое количество искажений наблюдается при чтении многосложных слов.

Значительную трудность для детей с ЗПР представляют слоги с мягкой согласной. Известно, что одна и та же буква соотносится как с твердым, так и с мягким звуком, т.е. с двумя фонемами. Выбор фонемы определяется последующей гласной буквой, что значительно усложняет процесс чтения.

По данным Н.А. Цыпиной [39], наиболее распространенными ошибками у детей с ЗПР являются ошибки на замену букв.

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

В послебуквенный период характерной особенностью чтения детей с ЗПР является угадывающее чтение. Оно свидетельствует о возросшей роли сознания читаемого. Вместе с тем, основываясь на несовершенном процессе синтеза, оно приводит к большому количеству смысловых, вербальных замен, а так же к аграмматизмам. У детей с ЗПР не наблюдается бессмысленное, механическое чтение, у них имеет место стремление к осознанию прочитанного.

Для детей сложно дифференцировать некоторые буквы, имеющие отдельные сходные элементы, например, *б* и *д*, *о* и *а*, *ш* и *щ* (они читают «*борогой*» – вместо *дорогой*, «*дельй*» – вместо *белый* и т.п.). Школьники не

достаточно овладевают звуковой основой йотированных гласных, путают буквы *е, ё, ю, я* (читают «*свои*» – вместо *своё* и т.п.). Им трудно воспринимать мягкую согласную, мягкость которой обозначена буквами *е, ё, ю, я* (например, читают «*радом*» – вместо *рядом*). Наряду с этим встречаются иногда у первоклассников и нестойкие замены парных глухих и звонких согласных («*богулять*» и «*покулять*» – вместо *погулять*). Встречаются в чтении перестановки и пропуски букв, а так же целых слогов («*врался*» – вместо *рвался*).

Необходимо заметить, что перечисленные затруднения вызывают большое количество ошибок, которые однако нестойки, диффузны: у одного и того же ученика отмечается наряду с ошибочным, и правильное чтение указанных структур. Такая особенность специфична для детей с ЗПР и отличается от детей с первичным нарушением речи.

Количество ошибок значительно возрастает, когда встречаются слова со сложной слоговой структурой. Больше всего ошибок дает чтение слогов со стечением согласных. При этом для облегчения чтения дети активно пользуются способом выделения первого из согласных звуков с помощью длительной паузы («*х-ватит*», «*не-м-ножко*»), а так же способом прибавления к первому согласному дополнительного гласного, обычно повторяющийся какой-либо соседний гласный в слове («*равался*» – вместо *рвался*) или выпускают один из согласных («*к дери*» – вместо *к двери*).

Распространенным недостатком чтения первоклассников является его монотонность, отсутствие пунктуационной информации, особенно в прямой речи. Дети часто пользуются интонацией завершенности (точки) в середине предложения, разрывая его на две бессмысленные части.

Во 2-ом классе целостное восприятие слов при чтении развивается, однако ученики по-прежнему прибегают к слоговому чтению. Трудных многосложных, тем более незнакомых слов, непривычных оборотов речи. Они продолжают делать много ошибок, но основное их количество падает на чтение именно этих слов, замены же букв и слогов и другие ошибки

встречаются как единичные явления. Второклассники еще затрудняются в чтении слов, включающих слоги со стечением согласных. Но теперь эти трудности проявляются в повторах («под-под-крался»), в использовании пауз или в перечитывании про себя («под... ..прыгнул»).

Наибольшее количество ошибок второклассников составляют смысловые замены, показывающие, что угадывающее чтение – наиболее характерная особенность чтения детей с ЗПР на этом этапе. Учащиеся заменяют или опускают отдельно звучащие части слова («видел» – вместо увидел). Нередко, стараясь предугадать смысл последующих слов и выхватывая из них какие-то определенные, опознавательные элементы, они «читают» другие слова («картофель» – вместо портфель). Иногда дети по многу раз повторяют получившееся слово или его часть, добиваясь понимания прочитанного. Но часты случаи, когда дети не замечают неправильно прочитанных слов и не исправляют своих ошибок, даже если у них получились бессмысленные слова, типа: «толкан».

Так, заканчивая начальную школу, в 3-ем (4-м) классе дети с ЗПР продолжают допускать много ошибок при чтении, хотя почти половину из них уже исправляют сами в процессе чтения. Зрительное восприятие у них уже более совершенно, умение понять прочитанное возрастает, никто из третьеклассников не читает изолированно отдельные слова, а стремится осмыслить их как часть словосочетания или целого предложения. В силу этого дети часто возвращаются к прочитанному, чтобы исправить ошибку осознанно или зрительно схваченную в момент произнесения.

Затруднения в чтении учащихся 3-его (4-го) класса аналогичны тем, которые отмечаются во 2-м классе: главным образом это смысловые замены. Наибольшее количество ошибок падает на многосложные или редко употребляемые слова, особенно если они содержат стечение согласных (прораставшие). Для преодоления затруднений ученики нередко пользуются способом повтора слогов, стоящих перед стечением («сор-сор-вавшись») либо делают продолжительную паузу перед произнесением такого слова,

чтобы прочитать его вначале целиком или частично про себя. В отдельных случаях даже на последнем году начального обучения учащиеся прибегают к слоговому чтению трудных, многосложных слов. Слоговое чтение нередко возобновляется у них и при чтении слов со знаком переноса на следующую строку. Расположение частей одного слова на противоположных сторонах страницы требует от детей с ЗПР дополнительного напряжения и внимания, тормозит процесс слияния частей слова в единое и осложняет понимание его смысла.

То же самое отмечается и относительно беглости чтения, на которое влияют выше указанные затруднения. Своеобразным тормозом, мешающим беглости чтения, является стремление осмыслить читаемое. Детям с ЗПР не свойственно механическое чтение. Поиск с первых шагов обучения смысла прочитанного – желание понять слог как часть слова, слово как часть фразы, а предложение как часть текста, понять содержание читаемого – наталкивается на несовершенную технику, страдающую из-за своеобразия в установлении связей между зрительным восприятием, слуховым восприятием и произношением, из-за медлительности протекания мыслительных процессов. Перечисленные особенности задерживают процесс автоматизации чтения, что тормозит понимание прочитанного. Это взаимовлияние приводит к резкому отставанию беглости у значительной части учащихся [39].

В связи с этим в классе выравнивания и школе для детей с ЗПР установлены следующие нормативы темпа чтения. На первом этапе они различаются друг от друга в зависимости от того, с какого возраста и класса началось специальное обучение учащихся, а на последних годах начального обучения совпадают.

Возрастание темпа чтения зависит от объема текстов, их лексико-грамматической структуры, глубины и сложности содержания, величины шрифта. Говоря о нормативах чтения по классам, следует учесть программные требования относительно способа чтения. В подготовительных

классах дети должны овладеть плавным слоговым чтением к концу 1-го класса. Требуется чтение целыми словами, однако предусмотрено слоговое чтение трудных слов. В дальнейшем целостное восприятие слов закрепляется; вместе с тем, как отмечено в программе, к концу начальных классов допускается замедленное чтение слов сложных по слоговой структуре.

Таким образом, учащиеся с ЗПР в начальных классах продвигаются в овладении навыком чтения, но, испытывая значительные трудности в его освоении, нуждаются в целенаправленной, продуманной помощи учителя.

Аналогичные трудности отмечаются при выделении конечного гласного звука. Вместо конечного гласного дети называют последний слог. Так, в слове *мышка* вместо последнего гласного *а* дети называют слог *ка*. По данным Р.Д. Триггер, правильное выделение конечного гласного звука наблюдается лишь у 45,2% первоклассников (и у 87,5% учеников массовой школы).

Особенно большое отставание от нормы обнаруживается в выполнении заданий на определение последовательности звуков в слове. Так, лишь у 8,5% детей с ЗПР наблюдалось правильное выполнение заданий. В то же время эти задания оказались доступными преобладающему большинству учеников массовой школы (87,6%). При последовательном анализе дети часто пропускают гласные в середине слова (*дом* – *д, м*), объединяют согласные и гласные в один звук (*волк* – *во, л, к*).

Наибольшую трудность у детей с ЗПР вызывает анализ слога со стечением согласной. При этом самым сложным оказывается определение последовательности звуков, когда слог со стечением согласных находится в начале слова (*стол, стул*). Выделение звуков слога со стечением согласных в конце слова является более доступным. Наиболее специфической ошибкой при этом является пропуск одной из согласных стечения (*утка* – *у, к, а*).

Наблюдаются особенности и в способе анализа звуковой структуры слова. Если дети с нормальным психическим развитием в случае затруднений

активно и целенаправленно используют проговаривание, то дети с ЗПР оказываются беспомощными при выполнении заданий на сложные формы звукового анализа. Часто они только повторяют заданный звук, не используя целенаправленное повторение слова с целью определения места звука.

Значительно большие затруднения, чем у учеников массовой школы, вызывают у детей с ЗПР усложнения речевого материала. Так, даже простые формы звукового анализа (например, выделение первого звука) многосложных слов, слов со стечением согласных сопровождается ошибками.

Таким образом, у детей с ЗПР недостаточно сформирована направленность на звуковую сторону речи, замедлен темп симультанно-сукцессивного восприятия структуры слова, нарушена точность фонематического восприятия. Нарушение фонематического анализа у детей усугубляется недостаточной сформированностью слуховой произносительной дифференциацией звуков речи. У этих детей обнаруживается неточность слуховой дифференциации звонких и глухих, твердых и мягких, свистящих и шипящих, аффрикатов и звонких, входящих в их состав.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Цель, задачи, методы и приемы организации эксперимента

Для решения задачи изучения процесса овладения чтением у учащихся с ЗПР нами было проведено экспериментальное обследование 18 учеников МОУ СОШ им. А.В. Каляпина с. Пригородное Сердобского района Пензенской обл.

В эксперименте участвовали 9 детей по заключению ПМПК имели задержку психического развития различного генеза: ребенка с задержкой психического развития соматогенного происхождения, 1 ребенок с задержкой психического развития церебро-органического генеза, 6 детей – конституционального происхождения. Контрольную группу составили нормально развивающиеся сверстники из 2 «Б» класса МОУ СОШ в количестве 9 человек.

Учитывая принцип системности при организации коррекционной работы стартовый срез, проведенный в сентябре 2019 года, состоял из обследования процесса чтения. Кроме того, логопедическое обследование включало в себя сбор анамнестических данных и клинической беседы. При определении ведущего неврологического синдрома и степени его проявления мы опирались на заключение невропатолога.

Цель исследования – выявить наиболее типичные ошибки чтения у детей с задержкой психического развития и сравнить их с ошибками нормально развивающихся сверстников.

Для этого нами была использована дифференцированная диагностика расстройств чтения Лалаевой Р.И.

Испытуемым предлагался незнакомый текст.

За двумя зайцами

Поймал волк в лесу зайчонка и радуется:

- Какая удача! Сейчас я вкусно поем и крепко посплю после обеда...

- Но какой от меня толк, я же маленький, – всхлипнул зайчонок. – Вот если бы со мной были папа и мама, тогда бы Вы, дяденька волк, может, и наелись...

- Хорошая мысль, малыш, – облизнулся волк. – А ну, показывай дорогу к своему дому.

Пришли они к заячьей избушке, что под большой березой притулилась.

- Эй, зайцы! – кричит волк. – Коль не хотите, чтоб я вашего малыша съел, вылезайте! Тогда я его отпущу, а вами пообедаю.

Выскочили заяц-папа и зайчиха-мама из домика, прыгнули на крышу, прижались спинами к стволу березы, лапки передние подняли.

- Выбирай, волк, кого-нибудь из нас, – молят, – только зайчонка отпусти.

«Шалите, – думает волк, – я вас обоих сцапаю».

Отшвырнул он зайчонка в сторону и бросился на зайцев. А те в момент спрыгнули с крыши да в разные стороны припустили. Ударился волк о березу лбом так, что в глазах потемнело. Рухнул волчище на крышу, та под его тяжестью проломилась, а затем и стены обрушились, погребли под собой жадного волка.

С тех пор и говорят в народе: за двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь.

В. Зотов.

Чтение осуществлялось в спокойной и привычной обстановке класса. Все дети читали текст по отдельной книге, сидя за отдельной партой, на расстоянии 1м от экспериментатора. Ученикам была предоставлена возможность «вчитаться» в текст: первые 2-3 предложения или 3-4 строчки они читали без учета времени. Содержание текста было доступно ученику, все слова понятны, шрифт соответствовал тексту учебника. При определении количества слов, прочитанных за 1 мин, считались за «отдельные слова» предлоги и союзы, части слова, переносимые со строки на строку, части слова, написанные через дефис, имеющие в составе более 3-4 букв.

Осознанность чтения мы выявляли с помощью вопросов:

1. на общую ориентировку в тексте с вариантами ответов (*Где поймал волк зайчонка: на поляне, на опушке, в лесу?* и т.д.);
2. на выявление предметного содержания (*Чему радовался волк?*);
3. на понимание обобщенного смысла (*Почему зайчонок привел волка к своей избушке?*).

Нами также оценивалась:

1. техническая сторона процесса чтения:
 - способ чтения;
 - количество слов прочитанных за 1 мин, т.е. скорость чтения (беглость);
 - правильность чтения (наличие искажений, аграмматизмов, пропуск, замена, перестановка букв);
 - повторы;
2. смысловая сторона:
 - осмысленность текста по ответам на вопросы по ответам на вопросы по общей ориентировке в тексте, на выявление предметного содержания и понимание обобщенного смысла.
3. выразительность чтения:
 - соблюдение пауз при точке, запятой и между словами;
 - интонирование голоса.

После обследования проводился сравнительный анализ между детьми, имеющими нормальное развитие и детьми с ЗПР.

2.2. Результаты изучения процесса чтения у детей

Результаты констатирующего эксперимента оказались следующими.

Таблица 1

Техника чтения экспериментальной и контрольной групп

№	имя ученика	способ чтения	ошибки				п о в т о р ы	скорость чтения
			искажение слова	аграмматизмы	пропуск букв	замены перестановки		
	Экспериментальная группа							
1	Мария Б.	слог+слово	1					43
2	Вадим Г.	слог+слово	2	1	1	1		35
3	Владислав М.	слог+слово	1	1	1		1	36
4	Вадим П.	слог+слово	1	1				38
5	Валерий Т.	слог+слово	1		1			43
6	Владислав Т.	слово+слог					1	44
7	Владимир Ш.	слово			1			43
8	Чула Т.	слово+слог		1	1			42
9	Анастасия Ю.	слово		1				43
		Итог:	6	5	5	1	2	
	Контрольная группа							
1	Карина Г.	слово					2	57
2	Владимир К.	слово						73
3	Юлия М.	слово	1					59

4	Владислав О.	слово			1			58
5	Юрий Р.	слог+слово		1			2	44
6	Алексей Ч.	слово		1				52
7	Михаил Ш.	слово						92
8	Игорь Е.	слово		2				44
9	Александр Ф.	слово						70
		Итого:	1	4	1	-	4	

Таблица 2

Осознанность и выразительность чтения экспериментальной и контрольной групп

Имя ученика	Осознанность чтения				Выразительность чтения			
	вопросы			уровень осознанности	паузы		интонирование голоса	уровень выразительности
	1	2	3		запятая	точка		
Экспериментальная группа								
1.Мария Б.	+	+	-	средний	+	+	-	средний
2.Вадим Г.	-	-	-	низкий	-	-	-	низкий
3.Владислав М.	+	-	-	низкий	-	-	-	низкий
4.Вадим П.	-	+	-	низкий	-	-	-	низкий
5.Валерий Т.	+	+	-	средний	-	+	-	низкий
6.Владислав Т.	+	+	-	средний	+	+	-	средний
7.Владимир Ш.	+	+	+	высокий	+	+	-	средний
8.Чула Т.	+	+	-	средний	+	+	-	средний
9.Анастасия Ю.	+	+	+	высокий	+	+	-	средний
Контрольная группа								
1.Карина Г.	+	+	-	средний	-	+	-	низкий
2.Владимир К.	+	+	+	высокий	+	+	-	средний
3.Юлия М.	+	+	+	высокий	+	+	+	высокий
4.Владислав О.	+	+	+	высокий	-	+	-	низкий

5.Юрий Р.	+	+	-	средний	+	+	-	средний
6.Алексей Ч.	+	+	-	средний	+	+	-	средний
7.Михаил Ш.	+	+	+	высокий	+	+	-	средний
8.Игорь Е.	+	+	-	средний	+	+	-	средний
9.Александр Ф.	+	+	+	высокий	+	+	+	высокий

Эксперимент выявил следующие особенности технической стороны чтения детей с задержкой психического развития.

Отмечается нарушение правильности чтения. Дети с ЗПР при чтении искажают слово: читают первый слог, а дальше произносят подходящее слово («*мышь*» – вместо *мысль*). Так искажали слова 55,6% детей, тогда как норма только 11,1%.

Частыми также являются аграмматизмы. Они составляют 55,6% детей. Окончания, особенно прилагательных, читают нечетко, «заглатывают», искажают. Нормально развивающиеся сверстники при беглом чтении допускают 33,3%.

Распространенными являются ошибки на пропуск букв (55,6%) у детей с задержкой психического развития («*свол*» – вместо *ствол*). У нормы – 11,1%.

Следует выделить и то, что детям с ЗПР свойственны регрессии. Это говорит о неуверенности детей, о том, что они все время задумываются «А правильно ли я прочитал?» Мы видим желание утвердиться в точности понимания или смысла прочитанного.

У нормы наблюдается в три раза меньше повторов.

Дети 2-го класса с ЗПР так и не перешли полностью к чтению целыми словами. У них наблюдается слоговое чтение с прочтением целых слов. Чтение целыми словами доступно только одному ученику. В контрольной же группе к чтению целыми словами перешли все кроме одного ученика.

Дети с задержкой психического развития читают медленно, т.к. у них медленно протекают процессы восприятия. Средняя скорость чтения составляет 7 слов в минуту. Этот результат отвечает программным

требованиям. По данным эксперимента нормально развивающиеся сверстники показали средний результат скорости чтения 61 слово в минуту.

Осознанность исследовалась по трем вопросам. На первый вопрос смогли ответить 7 учеников класса из 9-ти; на 2-ой – 6; на 3-ий – ученика. Таким образом, лишь ученика осознали текст и поняли его. У 3 учеников низкий уровень осознанности они испытывают трудности при ответе на поставленные вопросы и у 4 – средний: они хорошо ориентируются в тексте и не затрудняются при ответе на вопрос предметного содержания. Однако им не доступно понимание обобщенного смысла. В норме у 4-х учеников средний уровень осознанности и у 5-ти – высокий, а низкий уровень не наблюдается.

Выразительность чтения – одна из важных в общеобразовательных классах. Этот результат показали 4 ученика, средний результат показали 5 учеников. 2 – соблюдали паузы при запятых и 6 – при точке. Как мы видим из таблицы, интонирование голоса не наблюдается ни у одного ученика. Читают дети монотонно без соблюдения порой даже границ между словами.

У нормы 7 человек соблюдают паузу при запятой, 9 – при точке, но интонирование голоса доступно лишь 2-м ученикам. У них отмечается высокий уровень выразительности. Средний уровень у 5-ти и ученика с низким уровнем.

Медленный темп чтения служит препятствием к формированию правильного, осознанного и выразительного чтения. В результате у ребенка нарушается симультанное восприятие текста, приводящие к трудностям его осмысления, а также нарушается правильное интонирование читаемого предложения из-за многочисленных пауз между словами и внутри слов.

Но если уделить больше внимания повышению скорости чтения это проблемы не решит. Введение методик на повышение скорости чтения исключает возможность контроля за правильностью чтения (что особенно важно для детей с нарушением речи) и пониманием читаемого со стороны учащегося. Очень сложным для детей с ЗПР является понять прочитанное и

проследить логику сюжета. Без помощи учителя многие дети не могут самостоятельно достигнуть при чтении необходимого уровня понимания.

Так, коррекционная работа должна вестись во всех направлениях, т.е. развивать все критерии процесса чтения и опираться на развитие психических процессов: внимание, восприятие, память, мышление. Данные процессы у детей с ЗПР ниже нормы.

ГЛАВА III. СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Цель и содержание формирующего эксперимента

Формирующий эксперимент проводился в течение 4-х месяцев с октября по январь 2019-2020 учебного года.

Формирующий эксперимент был направлен на коррекцию ошибок, выявленных констатирующим экспериментом.

Наличие данных ошибок является следствием нарушений высших психических функций. Детям с задержкой психического развития свойственно некоторое отставание от нормы на 2-2,5 года. Многие психические функции необходимые для обучения в школе у детей с ЗПР не формируются к семилетнему возрасту. Поэтому дети обучаются по специальной программе, рассчитанной на особенности их развития.

Целью формирующего эксперимента является коррекция ошибок, выявленных в результате констатирующего эксперимента у детей с ЗПР.

Эта коррекционная работа включала в себя развитие высших психических функций и коррекцию процесса чтения. Развитие высших психических функций шло по следующим направлениям: развитие восприятия, внимания, памяти, мышления. В связи с этим была предложена детям система упражнений.

Коррекция процесса чтения шла по следующему направлению: коррекция техники чтения (правильность, беглость), осознанность и выразительность. Поэтому были разработаны специальные приемы и упражнения.

Итак, работа с экспериментальной группой велась параллельно в двух направлениях.

3.2. Система упражнений по коррекции нарушения чтения у детей с ЗПР

Нами была предложена детям система работы по развитию высших психических функций. Далее описаны задания, проводимые нами с детьми.

1. Развитие восприятия:

«Посмотри и узнай»

Предлагались таблицы с пунктирным изображением предметов. Их нужно узнать, назвать, соединить линии, раскрасить. Более сложным вариантом является узнавание в точечном обозначении, наложенные один на другой.

«Найди похожее»

Поочередно предлагаются две таблицы с изображением знакомых предметов. На первой таблице соотнести предметы только по одному признаку (по форме), на другой таблице предметы отличающиеся по форме и цвету.

«Разрезные картинки»

Составить целое из частей.

«Составь фигуры»

Поочередно предлагаются усложняющиеся таблицы с изображением знакомых предметов. Сначала предъявляется готовый образ, затем его составляющие части

2. Развитие внимания:

«Расставь точки»

1) Ребенку предлагаются таблицы, на одной из которых хаотично расставлены точки. Необходимо перенести эти точки на чистую таблицу.

2) Ребенок закрывает одну из таблиц и переносит точки в положенные клеточки пустой таблицы.

«Модификация методики корректурной пробы»

Ребенку предлагается таблица с изображением знакомых ему

предметов.

Для детей с ЗПР на первых занятиях предлагаются 2-3 строчки (24 знака). При этом на начальных этапах ребенку предлагается зачеркнуть только один предмет в строке. На последующих занятиях количество строк увеличивается. Следовательно, увеличивается количество предметов для зачеркивания.

На следующих этапах работы задание усложняется: нужно зачеркнуть один предмет и подчеркнуть другой. Для предотвращения пресыщения данным заданием можно предложить раскрасить предметы в разные цвета.

При проведении занятий с использованием заданий данного вида мы соблюдали ряд условий:

- работа должна быть регулярной;
- на первых этапах формирования внимания скорость работы не учитывается, но постепенно по мере формирования необходимых качеств темп самостоятельной деятельности ребенка должен наращиваться. Для этого можно вводить игровые формы деятельности.

«Модификация методики: таблица Шульте»

Ребенок должен последовательно назвать последовательно цифры, которые в разnobой представлены в таблице.

«Найди различия»

Предлагаются картинки с изображением одного и того же объекта, отличающегося отдельными деталями. В случае возникновения трудностей при рассматривании объектов может быть использована обучающая помощь.

«Найди сходство»

Поочередно предлагаются таблицы, на которых слева дан объект-образец, а справа 4 таких же объекта, но каждый из них отличается деталями. Один из 4-х точно такой же, как и предлагаемый на образце слева. Его необходимо найти.

«Скажи наоборот»

(модификация методики В.М. Когана и Э.А. Коробковой)

Вариант 1. Предлагаются отдельные фразы. Инструкция: «Если я говорю правильно, ты отвечаешь «да», если неправильно – «нет».

Например:

Платье надевает девочка. – Да.

Зубы чистят щеткой. – Да

У волка три хвоста. – Нет и т.д.

Вариант . На правильное – «нет», неправильное – «да».

Например:

На елке выросли яблоки. – Да.

Осенью опадают листья с деревьев. – Нет.

Перед летом бывает весна. – Нет и т.д.

Вариант 3. Ответ сопровождается движением головы. Если ответ «да» – отрицательное движение головой, если ответ «нет» – утвердительное движение головой.

3. Развитие памяти:

«Запомни слова по рисункам»

Дана таблица. Слева написаны слова, справа изображены предметы или детали предметов, связанных с данными словами по смыслу. Надо установить связь между словом и рисунком, после чего столбик закрывают и просят вспомнить слова по рисункам.

«Вспомни и покажи»

Проводится в игровой форме. Воспроизвести движения знакомых объектов (например, машущую крыльями птицу; косолапого медведя; ползущую гусеницу; нахорхленного петуха и т.д.)

4. Развитие мышления:

«Выдели неподходящий предмет»

Перед ребенком раскладывают от 4 до 8-10 картинок, относящихся к одной родовой категории. Одна картинка не входит в эту группу. Ребенок должен ее найти (например, картинки с изображением одежды и картинка с животным и т.д.)

«Установи последовательность событий»

Вариант 1. Перед ребенком в произвольном порядке раскладывается 4-6 картинок с изображением различных ситуаций, связанных единым сюжетом. Ребенок сначала должен разложить эти картинки по порядку, а затем составить по ним рассказ.

В тех случаях, когда ребенок не справляется с заданием, можно положить первую картинку и спросить, что было потом. Или положить вторую картинку и спросить, что было перед этим.

Вариант 2. Установление последовательности в деформированных текстах.

Ребенку предлагается текст с нарушенной логикой изложения. Прочитав текст, он должен воспроизвести текст в нужном порядке.

Примеры текста:

Конфетка

Маша выбрала в вазочке конфетку. С удовольствием съела ее. Потом развернула конфетный фантик и достала конфетку.

Утром

Саша встал, умылся, почистил зубы, позавтракал. Потом он пошел в детский сад. Саша проснулся.

«Установи закономерность»

Вариант 1. Ребенку предъявляют таблицу, на которой в определенной последовательности изображены предметы. Среди этих предметов есть пропущенные. Сами предметы и их последовательность даны в образце. Ребенок пользуясь образцом, должен определить и нарисовать пропущенные предметы.

Вариант 2. Ребенку предлагаются 4 разные фигуры. В 4-х клетках таблицы расположены 3 фигуры, 4-ую ребенок должен найти в приведенном образце. Более сложным заданием является нахождение закономерностей в 9-ти изображениях.

Вариант 3. Ребенку предлагают таблицу, состоящую из 9-ти клеток с

изображением 8-ми предметов, и просят сказать, какой предмет не нарисован.

«Исключение понятий»

Например:

1. Яблоко, морковь, капуста, перец.
2. Ботинки, сапоги, шнурки, валенки.
3. Ручка, бумага, карандаш, фломастер
4. Корова, коза, лось, лошадь
5. Термометр, врач, учитель, медсестра.

«Выделение существенных признаков»

1. Лес...

почва, грибы, охотник, дерево, волк;

2. Сад...

растения, садовник, собака, забор, земля;

3. Город...

автомобиль, здания, толпа, улица, велосипед и т.д.

Конечно, коррекция чтения не может быть без развития самого процесса чтения.

1. Коррекция технической стороны чтения:

- правильность;

1. скороговорки;
2. чистоговорки;
3. восприятие и узнавание предметов и букв:
4. звуковой анализ и синтез;
5. различение смешиваемых букв изолированно, в слогах, словах и предложениях;

6. формирование внимания к слову и его частям. Например:

Белка – булка

Колос – голос – волос

Лак – бак – мак – рак и т.д.

7. тренировка артикуляционного аппарата (речевые разминки);

8. развитие фонематического слуха:

Наши уточки с утра –

Кря – кря – кря! Кря – кря –кря!

Киска, киска, киска, брысь!

На дорожку не садись!

Дождик, дождик, пуще,

Будет травка гуще.

9. развитие оперативной памяти:

Разгадай шифрограмму. Прочитай предложение.

МАМАСПИТОНАУСТАЛАНУИЯИГРАТЬНЕСТАЛА.

Прочитай пословицу.

КТОРОДИТЕЛЕЙУВАЖАЕТТОТВОВЕКИНЕПОГИБАЕТ.

10. применение принципа многочтения;

11. предварительное чтение многосложных слов. Например:

то – сто – сторож – насторожился

по – зна – ко – мить – ся – познакомиться

12. Упражнение «Слова рассыпались»: даются отдельные слова или слоги составляющие слово.

13. «Цепочки» слов: *ли –са –ло –си.*

14. «Чудесный мешочек». Дети достают из мешочка и читают отдельные слоги, а затем образуют пары (группы) с теми одноклассниками, у которых оказались слоги, подходящие для составления и чтения целого слова.

15. составление слова путем подстановки разных слогов к одному и тому же слогу:

	РА		КО
НО —	ГА	ГО —	РА
	ТА		ДЫ

16. тренировка зрительного восприятия:

рама – рана

уха – ухо

сор – сыр – сын – сон – сом – сок – сук – суп

бак – бык – бок – бор – боб

- беглость:

1. Многократное систематическое чтение текста: чтение вслух, шепотом, цепочкой, «птичьим базаром», «рыбкой», чтение в различном темпе (сочетание хорового и индивидуального чтения).

2. Создание мотивов быстрого чтения: замеры, самозамеры, соревновательные упражнения.

3. Развитие поля чтения с помощью:

- буквенной и слоговой пирамидки

- игра « Фотоглаз». На прозрачной пленке пишутся столбцы 4-х, 5-и, 6-и буквенных слов, слова показывают по одному 1с. После каждого десятка слов учитель спрашивает было ли такое слово.

- антиципация:

Восстанови слова:

Д р вья е е

В р бей о о

Л ст чк а о а

Ф л н и и

Соедини слова:

Большой, как еж

Медленный, как заяц

Храбрый, как лев

Хитрый, как черепаха

Трусливый, как слон

Колючий, как лиса

Продолжи:

1. Где моя большая...?

Шапка

2.На воре ... горит.	Ложка
3.Пришла	прыгнешь
4.Выше головы не	весна
5.Поспешишь – людей	съела
6.Знает кошка, чье мясо	насмешишь
«Решетка».	

Это комплект 4-хугольников, вырезанных из плотной бумаги размером 16х10 см. В каждом 4-хугольнике вырезаны окошки размером 6х1 см. Решетки различаются шириной перегородки. В решетке №4 все перегородки между окошками равняются 4мм. В решетке №5 – ширина перегородки 5мм, в №6 – 6мм. Решетка накладывается горизонтально на читаемую часть строки и постепенно сдвигается

- Зрительные диктанты В.Н.Зайцева и И.Т.Федоренко.
- Чтение с «окошечком».
- Прием «Молния». По команде учителя «Молния» дети меняют средний темп чтения на ускоренный.
- Прием «Финиш». Дети читают текст с нормальной скоростью «птичьим базаром» до команды «Финиш». Затем учитель задает вопросы по пройденной дистанции: «Поднимите руку те, кто дочитал до ответа на такой вопрос?»
- Прием «Буксир». Дети читают с учителем, который читает то быстро, то медленно. Дети должны адаптироваться.
- Чтение «Эхо». По одному слову из предложения начинает читать хорошо читающий ученик, а слабо читающий за ним повторяет это слово.
- Чтение «Канон». Один ученик начинает читать абзац текста, другой читает этот же абзац, но опаздывая на 3-4 слова.
- Чтение «Спринт». Небольшие отрывки текста несколько учеников начинают читать одновременно – на скорость. Кроме быстроты чтения следить за правильностью.
- Чтение со счетом слов. Ученики на максимальной скорости, считая

про себя слова текста, одновременно должны уяснить и его содержание, а после окончания подсчета числа слов назвать это количество и ответить на вопрос, поставленный к тексту перед чтением.

- Выбрать из данного текста слова, в которых 4-5 слогов, научиться их проговаривать.

- Найти нужную строчку в тексте.

- Сравнение скорости чтения знакомого и неизвестного текста.

- За одну минуту найти в тексте слова на какую-либо букву.

- Найти вторую половину слова:

кос – ничий

мо – мент

лес – та

ро – вок

пар – мос

со – тор

- Скороговорки.

- Прием «Кто быстрее?» На паласе рассыпаны статьи. Их в три раза больше, чем детей. Требуется найти в статьях данное предложение.

- Прием «Считаем строчки». Понимание при счете строк. Вертикальное просматривание каждой строки.

- Скачкообразное чтение «Кенгуру». Под счет 1,2,3 фиксируется взгляд на начале, середине и конце строки.

- Вертикально-слаломное чтение «Слалом». В течение 20с., перемещая взгляд вертикально-слаломно, попытаться найти существенную информацию.

- «Игра в прятки». Ведущий начинает читать не сначала, а где попало, называя только страничку, остальные должны найти и подстроиться под чтение ведущего.

- «Мнимое слово». Учитель в ходе чтения произносит неправильно слово, дети прерывают чтение и прочитывают слово с исправлением.

. Развитие осознанности чтения;

1. значением непонятных слов с помощью подбора синонимов;

2. обогащением реальной основы образов и ассоциаций (картины,

экскурсии, комментирование фактов, событий, прогнозирование содержания по заголовку, по иллюстрации, беседа по тексту, содержательные фактические вопросы);

3. пониманием смысла на основе различных видов анализа:

- анализ причинно-следственных отношений;
- образов;
- языковой анализ;
- композиционный анализ;
- оценочный анализ.

Варианты заданий:

1. учитель предлагает проблемный вопрос, для ответа на который у ребенка нет необходимых знаний, предлагает найти ответ в тексте;
2. упражнение «Верно или неверно?» представляет собой тесты.

3. Развитие выразительности чтения.

1.Беседа по обсуждению основных компонентов интонации (громко или тихо и т.д.)

2.Поиск в тексте слов подсказывающих интонацию;

3.Анализ абзаца данного учителем;

4.Разметка текста, сопровождаемая его прочитыванием;

5.Упражнения на постановку смысловой паузы. Например:

В школе дети учатся читать быстро и выразительно.

Вопросы: Кто учится читать?

Что делают дети в школе?

Где дети учатся читать?

Как дети учатся читать?

Дети сначала читают предложение про себя. А затем, читая вслух вопросы, дают один и тот же ответ, лишь изменяя интонацию голоса. Слушая и сравнивая ответы своих товарищей, дети начинают понимать, что же такое логическое ударение.

6.Чтение произведений, написанных в форме диалога (фольклорные и авторские).

7.Использование пиктограмм: изображения лиц в разных эмоциональных состояниях. Рассматривая их, определяем, кому из этих человечков могли бы принадлежать слова из данного произведения.

8.Инсценировка текста.

9.Чтение «в лицах».

10.Выборочное чтение: найти и прочесть предложение с заданной интонацией. Например: ? – но, ! – но, просящей и т.д.

3.3. Результаты формирующего эксперимента

Коррекционно-экспериментальная работа дала положительный результат. Данные представлены в таблице 3-4.

Таблица 3

Техника чтения экспериментальной группы после эксперимента

№	имя ученика	способ чтения	ошибки				повторы	скорость чтения
			искажения	аграмматизмы	пропуск букв	замены перестановки		
1.	Мария Б.	слог+слово						45
2 .	Вадим Г.	слог+слово	1	1			1	40
3.	Владислав М.	слово						40
4.	Вадим П.	слог+слово						42
5.	Валерий Т.	слово						49
6.	Владислав Т.	слог+слово						48
7.	Владимир Ш.	слово						49
8.	Чула Т.	слог+слово		1			1	47
9.	Анастасия Ю.	слово						49
	Итог:		1	2	-	-	2	

Таблица 4

***Осознанность и выразительность процесса чтения
экспериментальной группы после эксперимента***

№	Имя ученика	Осознанность чтения				Выразительность чтения			
		вопросы			уровень осознан.	паузы		интонирование голоса	уровень выразительности
						точка	запятая		
1.	Мария Б.	+	+	-	средний	+	+	+	высокий
2.	Вадим Г.	+	-	-	низкий	+	-	-	низкий
3.	Владислав М.	+	+	+	высокий	+	+	+	высокий
4.	Вадим П.	+	-	-	низкий	+	+	-	средний
5.	Валерий Т.	+	+	+	высокий	+	+	-	средний
6.	Владислав Т.	+	+	+	высокий	+	+	-	средний
7.	Владимир Ш.	+	+	+	высокий	+	+	-	средний
8.	Чула Т.	+	+	-	средний	+	+	-	средний
9.	Анастасия Ю.	+	+	+	высокий	+	+	+	высокий

Повторное обследование наметило значительно меньше ошибок в чтении и в результате навык приблизился к норме.

Искажения составляют 11,1%,agramматизмы 2,2%, пропусков, замен и перестановок не отмечается. Значительно снизилось количество повторов – в 4 раза, средняя скорость чтения составила 45,4 слова за 1 мин.

Осознанность чтения для детей с ЗПР остается проблемным вопросом. Дети уверенно отвечают на вопросы на ориентировку в тексте, но понимание обобщенного смысла доступно не всем. На выявление предметного содержания ответили 7 учеников, а на 3-тий – 5. Таким образом, низкий результат у 2-х учеников, средний также у 2-х, низкий – 5 учеников.

Низкий уровень выразительности наблюдается у одного ученика, средний уровень – у 5-ти и высокий – у 3-х. Преобладание среднего уровня говорит о том, что дети все таки испытывают затруднения при передачи эмоций героя, его чувств. Паузу при точке соблюдают все ученики, при запятой – 8. Интонирование голоса доступно 3-м ученикам.

Таким образом, коррекционно-экспериментальная работа дала

положительный результат. Количество ошибок значительно снизилось. 4 ученика перешли на чтение целыми словами. Когда констатирующий эксперимент показывал у 7-ми слоговое чтение с прочтением целых слов.

Уменьшилось количество ошибок и в связи с этим техника чтения улучшилась. Искажения уменьшились в 5 раз, аграмматизмы – в 2 раза.

Коррекционно-экспериментальная работа привела к тому, что дети больше не допускают ошибок на пропуск, замену, перестановку букв, уменьшились повторы в 4 раза. Дети стали увереннее читать. Скорость чтения по сравнению с констатирующим экспериментом увеличилась в среднем в 2 раза, но результата контрольной группы все таки не достигли.

Произошли значительные сдвиги в осознании прочитанного. Если прежде на первый вопрос общей ориентировки в тексте смогли ответить только 7 учеников, то после коррекционно-экспериментальной работы все. На второй вопрос предметного содержания ответили 7 учеников, т.е. улучшился результат еще у одного ученика (констатирующий эксперимент – 6). Обобщенный смысл, идею поняли 5 детей. Результат улучшился за счет еще 3 учеников (констатирующий эксперимент – 2). Таким образом, уровень осознанности по сравнению с констатирующим экспериментом в основном средний (3) и высокий (5), низкий наблюдается у одного ученика.

Констатирующий эксперимент выявил низкий уровень сформированности выразительности чтения. После проведения коррекционно-экспериментальной работы один ученик показал низкий результат, 5 – средний и 3 – высокий. Дети постепенно переходят от монотонного чтения, которое сопровождалось порой безразличным отношением к героям, к более эмоциональному и живому, требующему отклик, переживание чувств героя.

Таблица 5

***Динамика сокращения количества ошибок в сравнительном плане
среди учеников экспериментальной группы***

Ошибки	Экспериментальная группа	
	До формирующего эксперимента	После формирующего эксперимента
Искажения	6	1
Аграмматизмы	5	2
Пропуск букв	5	0
Замены, перестановки	1	0
Повторы	12	3
Скорость чтения (в среднем)	27	45,4
Способ чтения	Слог+слово – 7 Слово –	Слог+слово – 5 Слово – 4
Выразительность	Низкий уровень – 3 Средний – 6 Высокий – 0	Низкий – 1 Средний – 5 Высокий – 3
Осознанность	Низкий уровень – 3 Средний – 4 Высокий -	Низкий – Средний – 3 Высокий - 5

Таким образом, формирующий эксперимент привел к положительным результатам и позволил приблизить детей с ЗПР к норме.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная выпускная квалификационная работа была направлена на изучение процесса чтения у детей с задержкой психического развития.

Изучение литературы по данному вопросу показало, что чтение является сложным психофизическим процессом. В своем становлении этот процесс проходит 4 ступени по Т.Г. Егорову. На протяжении всего этого процесса ученика сопровождает учитель начальных классов. Его роль в становлении навыка чтения очень велика, еще большую значимость она приобретает при работе с детьми с задержкой психического развития

Трудности при становлении навыка испытывают не только дети с ЗПР, но и дети с нормальным интеллектом. Дислексия часто возникает вследствие отклонений в развитии устной речи. Поэтому таким детям уделяется внимание и рекомендуется профилактическая работа по предупреждению нарушений чтения.

Дислексия у детей определяется как частичное расстройство процесса овладения чтением, обусловленное несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе чтения. Нарушения чтения у младших школьников с ЗПР являются наиболее характерными и ярко выраженными расстройствами.

Специфические нарушения чтения (дислексии) следует отличать от ошибок чтения иного характера: от ошибок, закономерно встречающихся на начальных этапах овладения чтением, от нарушений чтения у детей, педагогически запущенных, трудных в поведении. Особенностью дислексических ошибок является их стойкий и повторяющийся характер.

Симптоматика дислексий сложна и многообразна. Она зависит от многих факторов: характера этиологии и патогенеза, возрастных и личностных особенностей ребёнка, ступени овладения навыком чтения, состояния устной речи, от методики обучения грамоте, эффективности логопедического воздействия.

При дислексии наблюдаются следующие группы ошибок:

- 1) неусвоение букв;
- 2) побуквенное чтение;
- 3) искажения звуко-слоговой структуры слова;
- 4) замены слов;
- 5) аграмматизмы;
- 6) нарушения понимания читаемого.

Дети с задержкой психического развития отличаются от нормы низким развитием высших психических функций. У них медленно с запозданием формируются процессы внимания, восприятия, памяти, мышления, столь необходимые для обучения в школе. К 1-му классу их развитие ниже нормы, поэтому такие дети требуют к себе особого подхода: они обучаются в развивающих и подготовительных классах, перед тем как пойти в школу.

Проведенный нами эксперимент выявил частые регрессии детей и искажения слов при чтении. Разработанная система упражнений и приемов, которая была направлена не только на выше указанные ошибки, позволила добиться значительных результатов в преодолении нарушений чтения. Таким образом, можно сказать, что комплексная работа над процессом чтения значительно уменьшает количество специфических ошибок детей с ЗПР и оказывает эффективное влияние на процесс обучения в целом, что подтверждает ранее выдвинутую нами гипотезу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бесчастная, Е.И. Как я работаю над техникой чтения своих учеников. // Нач. шк. – 2000. – №9.
2. Гончарова, Т.А. Как я прививаю любовь к чтению. // Нач. шк. – 1996. – №1.
3. Дети с задержкой психического развития. / под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2000.
4. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения. / Т.Г. Егоров – М., 1953.
5. Ефименкова, Л.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. / Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова – М., «Просвещение», 1972.
6. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Пособие для логопеда. / Л.Н. Ефименкова – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001.
7. Ионова, Е.Н. Учить читать трудно, а переучивать еще труднее. // Нач. шк. – 2000. – №2.
8. Иваненко, С.Ф. К диагностике нарушений чтения и письма у младших школьников (логопедический аспект). //Дефектология. – 1984. – №1.
9. Китаева, А.В. Развитие беглости чтения в начальных классах. // Нач. шк. – 1996. – №9.
10. Климанова, Л.Ф. Причина ошибок при чтении и их предупреждение. // Начальная школа – 1973. – №11.
11. Кобзарёва, Л.Г. Ранняя диагностика нарушения чтения и его коррекция. Практическое пособие. / Л.Г. Кобзарёва, Т.Н. Кузьмина – М., 2000.
12. Колповская, И.К. Характеристика письма и чтения / И.К. Колповская, Л.Ф. Спирова //Хрестоматия по логопедии. /Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстовой. – Т.2. – М., 1997.
13. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. / А.Н. Корнев – М.,

- 1997.
14. Кулагина, И.Ю. Познавательная деятельность и ее детерминанты при задержке психического развития. //Дефектология. – 1989. – №1.
 15. Лагутина, Т.В. От совершенствования техники чтения до свободного интеллектуального общения. // Нач. шк. – 1994. – №2.
 16. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: Метод. пособие для учителя-логопеда. / Р.И. Лалаева – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2001.
 17. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина – М.: Гуманит. изд. центр Владос. – 2001.
 18. Лалаева, Р.И. Дисграфия. //Хрестоматия по логопедии. /Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстовой. – Т.2. – М., 1997.
 19. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. / Р.И. Лалаева, Л.В. Бенедиктова – СПб., 2001.
 20. Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. / Р.И. Лалаева – М., 1983.
 21. Левкина, Т.С. Хотим еще читать. // Нач. шк. – 2000. – №1.
 22. Левина, Р.Е. Недостатки письма и чтения у детей //Хрестоматия по логопедии. /Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. – Т.2. – М., 1997.
 23. Логопедия /Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М., 1998.
 24. Левкина, Т.С. Хотим еще читать. // Нач. шк. – 2000. – №1.
 25. Матвеева, С.И. Проблемы формирования и развития навыка чтения младших школьников и некоторые пути их решения. // Нач. шк. – 2000. – №11.
 26. Николаева, С.М. Предупреждение нарушений письменной речи учащихся. //Нач. шк. – 1998.- №2.
 27. Оморокова, М.И. Преодоление трудностей: Из опыта обучения чтению: Кн. для учителя / М.И. Оморокова, И.А. Рапопорт, И.З.

- Постостоловский – М.: Просвещение, 1990.
28. Положенцева, В.В. Пути становления механизма чтения в начальной школе. // Нач. шк. – 1999. – №10.
 29. Путина, Н.Д. Организация эффективного контроля за формированием у учащихся навыка беглого чтения. // Нач. шк. – 2002. – №3.
 30. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекции /Под ред. О.Б. Иншаковой. – М. – Воронеж, 2001.
 31. Ржехолько, Ю.Я. Работа логопеда с учащимися, страдающими дисграфией. //Начальная школа. – № 4, 1974.
 32. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление. / И.Н. Садовникова – М., 1997.
 33. Спирова, Л.Ф. Недостатки чтения и пути их преодоления //Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. – М., 1965.
 34. Светловская, Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя // Нач. шк. – 2003. – №11.
 35. Филичева, Т.Б. Основы логопедии / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелёва, Г.В. Чиркина – М., 1989.
 36. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. / Т.А. Фотекова – М., 2000.
 37. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для ст-тов высших и средних пед.учебных заведений: В 2тт. Т.II / Под ред. Л.С.Волковой и В.И.Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1997.
 38. Хватцев, Е.М. Дисграфия на почве расстройств устной речи. //Хрестоматия по логопедии. /Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстовой. – Т.2. – М., 1997.
 39. Цыпина, Н.А. Обучение чтению детей с ЗПР. / Н.А. Цыпина – М.: Просвещение, 1998.
 40. Шевченко, С.Г. К вопросу о коррекции умственного и речевого развития детей с задержкой психического развития. // Дефектология. –

1994. – № 1

41. Ястребова, А.В. Учителю о детях с недостатками речи. / А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирова, Т.П. Бессонова – М., 1996.