

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»

Заочная форма обучения

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У
ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТЬЮ К
ДИСЛЕКСИИ**

Студент

Т. Чижова 10.06.26
(подпись, дата)

Чижова Татьяна Анатольевна

Научный руководитель

В.В. Гордеева 10.06.26
(подпись, дата)

к.п.н., доцент Гордеева В.В.

Нормоконтролер

Е.А. Карпушкина 10.06.26
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 10.06.2026 № 13)

Заведующий кафедрой

Л.Н. Корчагина
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 4/2026 (протокол заседания ГЭК от 11.06.26 № 50)

Секретарь ГЭК

Н.А. Мали
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЕ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТЬЮ К ДИСЛЕКСИИ ПО ДАННЫМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	
1.1. Психология овладения навыком чтения.....	6
1.2. Нарушения чтения у младших школьников.....	11
1.3. Проблема выявления предрасположенности к нарушениям письма и чтения у первоклассников.....	16
ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЧТЕНИЯ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТЬЮ К ДИСЛЕКСИИ	
2.1. Организация исследования начальных навыков чтения у первоклассников.....	20
2.2. Результаты исследования технических параметров начального навыка чтения у первоклассников.....	23
ГЛАВА III. ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТЬЮ К ДИСЛЕКСИИ	
3.1. Содержание формирующего эксперимента.....	34
3.2. Результаты контрольного эксперимента.....	47
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	51
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	56
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	62

ВВЕДЕНИЕ

Методика обучения грамоте развивалась не один век. На элементарных навыках письма и чтения базируется все образование, поскольку дальнейшее обучение человека, не владеющего этими основными умениями, практически невозможно. Письмо и чтение формируются на основе ряда психологических предпосылок как вербального, так и невербального характера: для успешного овладения грамотой необходим определенный уровень не только устной речи, но и мышления, внимания, памяти, праксиса т.д. Не всегда к началу школьного обучения дошкольник обладает достаточным психологическим базисом.

На сегодняшний день 10% учащихся массовой школы и до 50% учеников вспомогательной школы имеют трудности овладения навыком чтения. Препятствием для обучения становится дислексия. Дислексия представляет собой недостаточно изученное нарушение технических и смысловых параметров чтения, которое обусловлено, по мнению ряда авторов, незрелостью функционального базиса чтения.

Наименее изученным на сегодня аспектом является раннее выявление предрасположенности к нарушениям чтения. А.Н. Корневым предложена скрининговая методика диагностики первоклассников, А.В. Огаркиной разработана диагностическая технология для дошкольников. Однако исследований особенностей первоначального чтения у первоклассников с предрасположенностью к дислексии практически нет. Невозможно точно указать, какие именно параметры скорости, типа и корректности чтения наблюдаются у учеников первого класса с трудностями овладения чтением. Эти вопросы приобретают особое значение в условиях распространения домашнего дошкольного обучения грамоте, когда имеющийся читательский опыт детей не позволяет ориентироваться на программные нормативы, рассчитанные на нечитающих детей.

Целью данной работы являлось изучение формирования навыка чтения у первоклассников с предрасположенностью к дислексии и разработка коррекционной программы и технологии формирования навыка чтения у первоклассников с предрасположенностью к дислексии.

Объектом исследования являлся навык чтения у учащихся первых классов общеобразовательной школы.

Предметом исследования служили особенности технических параметров чтения у учащихся с предрасположенностью к дислексии и технологии формирования данных процессов.

Гипотезой исследования стало предположение о том, что навык чтения у первоклассников с предрасположенностью к дислексии формируется в более длительные и сроки и специальные логопедические технологии помогут сформировать его в более короткие сроки.

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие **задачи:**

1. Изучить педагогическую, психологическую, нейропсихологическую литературу по теме работы.
2. Провести констатирующий эксперимент, направленный на выявление особенностей формирования технических параметров чтения у первоклассников с предрасположенностью к дислексии.
3. Провести формирующий эксперимент по формированию навыка чтения у учащихся первых классов общеобразовательной школы с предрасположенностью к дислексии.
4. Оценить эффективность проведенной логопедической работы.

Методы исследования были выбраны с учетом специфики предмета и объекта и соответствуют целям и задачам работы:

- Изучение психолого-педагогической, психолингвистической, специальной педагогической литературы по данной проблеме.
- Экспериментальный метод, включающий констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент.

➤ Статистический метод.

Основными теоретическими и методологическими источниками при написании данной работы служили публикации, которые посвящены содержанию современных методик обучения детей грамоте, а также проблемам обучения детей со специфическими нарушениями чтения.

Организация исследования. Исследование проводилось в 2025-2026 годах на базе МБОУ СОШ. В нем приняло участие 28 первоклассников.

Для исследования чтения использовалась модифицированная методика Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой: помимо материала для чтения, предложенного авторами, использовались ещё два текста. Все тексты различны между собой по показателю удобочитаемости, вычисляемому при помощи индекса Флеша, учитывающего длину слов и предложений, что является важными параметрами для юных чтецов.

Технические параметры чтения оценивались по стандартной технологии: скорость чтения, тип чтения, количество ошибок и тип ошибок. Вопросы и задания для понимания прочитанного были построены на основе методики обследования письма и чтения младших школьников Т.В. Ахутиной и О.Б. Иншаковой.

Структура выпускной квалификационной работы. Данная работа состоит из трех глав, введения и заключения, списка литературы. Работа содержит 62 страницы, 5 таблиц, 2 рисунка. Так же работа включает 1 приложение.

ГЛАВА I. ОБУЧЕНИЕ ГРАМОТЕ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТЬЮ К ДИСЛЕКСИИ ПО ДАННЫМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1.1. Психология овладения навыком чтения

В процессе своего формирования чтение проходит ряд этапов, качественно своеобразных ступеней, что характерно для любого навыка. Каждая из этих ступеней тесно связана с предыдущей и последующей, постепенно переходит из одного качества в другое. Сформировать навык чтения можно только в процессе целенаправленного и длительного обучения, пишет Т.В. Ахутина [5].

Исследуя психологические закономерности освоения навыка чтения Т.Г. Егоров [16] выделяет следующие ступени навыка чтения:

- ступень овладения буквенными обозначениями;

Овладение буквенными обозначениями относится к добукварному, или подготовительному, периоду, когда учащиеся, занимаясь под руководством учителя разложением слов на слоги и звуки, овладевают звуковым строем нашей речи. Продолжается он до конца овладения букварем [16].

На этой ступени происходит, прежде всего, перестройка у детей фонематического слуха, образование у детей новых фонетических представлений. Дети овладевают буквами, следовательно, могут объединять их в слова, а также соотносят слова и фразы печатного текста со словами и фразами устной речи. Единицей чтения на этой ступени является буква.

Основная задача чтения – это понимание читаемого. У детей могут возникнуть трудности с узнаванием буквы, может наблюдаться неумение связывать их между собой, следовательно, ребенок не сможет уловить характер соответствующего звука. Чтение без учета значения прочитанных слов приводит к совершенно бессмысленному, не носящему никакой смысловой нагрузки, звукосочетанию [16]. Ошибки угадывания слов

объясняет принцип присоединения слов друг к другу – ребенок прочитав первую половину слова может прочитать вторую его половину по догадке.

Обычно эта ступень занимает первое полугодие 1 класса.

➤ ступень слоогоаналитического (слогового) чтения;

Эта ступень характеризуется тем, что дети уже знакомы с буквами и их узнавание, соединение в слоги и слова не вызывают трудностей. Единицей чтения на этой ступени является слог.

Дети вынуждены уделять внимание объединению букв в слоги, при этом роль догадки по-прежнему ограничена. Отсутствие у детей целостных форм восприятия обуславливает необходимость читать слова по принципу сложения составляющих его частей, т.е. слогов, затем дети пробуют читать словами, но понимание прочитанного приходит после.

Занимает второе полугодие 1 класса.

➤ ступень становления целостных приемов восприятия;

Эта ступень представляет собой новую фазу в развитии чтения – фазу перехода чтеца к целостным актам восприятия. Слова на этой ступени чтения перестали быть одиночками в тексте и стали членами фразы. Однако слабость синтеза тормозит этот процесс [16]. Дети в процессе чтения теряют смысловую составляющую прочитанного текста, поэтому требуются особые усилия, чтобы сохранить в памяти прочитанную фразу и связать ее с последующими предложениями.

Переход детей этой ступени развития чтения на синтетический этап приводит к усилению тенденции опираться в процессе чтения на смысловую догадку [10, 21]. Пытаясь опереться на смысл прочитанного, ребенок строит догадку, но не успевает проверить ее через восприятие текста за счет небольшого читательского опыта. Чаще догадка становится угадыванием слов, что зачастую приводит к ошибкам.

Благодаря некритическому отношению к собственным догадкам, возникающим за счет прочитанных ранее слов, ребенок, находящийся на этапе развития и становления целостных приемов восприятия, совершает

ошибки согласования, применяет нехарактерные для русского языка обороты [25].

Эта ступень развития чтения занимает 2 и 3 класс.

➤ ступень синтетического чтения;

Характерно возникновение более или менее полного синтеза буквенных обозначений в целое видимое слово, артикуляционное слияние звуков в слоги и слова, синтез слов в фразовую систему. За счет этого повышается уровень понимания прочитанного [5, 10, 21]. Главная задача чтения, заключающаяся в понимании читаемого текста, решается благодаря сформированным процессам целостного восприятия.

Т.Г. Егоров отмечает, что на этой ступени развития чтения бывают случаи, когда ребенок, совершая различные виды ошибок, такие как замены, перестановки слов и другие, меняет в читаемой фразе смысл, однако даже в переделанной фразе смысл не искажает общую логику текста [16].

Эта ступень охватывает собой все классы средней школы с 4 по 10. Конечно, существуют качественные различия у учащихся этих классов [21]. Дальнейшее совершенствование идет по пути развития выразительности чтения.

Для успешного овладения навыком чтения требуется достаточная сформированность устной речи, фонетико-фонематической стороны (правильное звукопроизношение, слуховая дифференциация фонем, фонематический анализ и синтез), лексико-грамматического строя речи, лексико-грамматического анализа и синтеза, сформированность пространственных представлений, а также зрительного анализа, синтеза и мнестизиса [29, 36].

➤ Сформированность устной речи.

Общее развитие ребенка, которое находит свое отражение в речи, лежит в основе обучения грамоте. Эта мысль совершенно справедливо подчеркивается как в методической, так и в педагогической литературе. К моменту поступления в школу речь ребенка находится на высокой ступени

развития, что способствует взаимопониманию между учителем и учеником. Без этого процесс обучения был бы невозможен [16]. Умение хорошо владеть собственной речью обеспечивает ребенку возможность ее анализировать, разбивать речевой поток на отдельные слова, слова на слоги, слоги на звуки, а с этого и начинается обучение ребенка грамоте.

➤ Фонетико-фонематическая сторона речи.

Фонетическая игра детей и факты самообучения чтению дают возможность утверждать, что уже у 6-7летнего ребенка есть фонематический слух [16].

Ребенок владеет звуковой дифференциацией речевых звуков уже к моменту поступления в школу. На основе этого происходит различение слов. Различение речевых звуков происходит у ребенка неосознанно, т.е. ребенок не отдает себе отчета в том, какие именно звуки он слышит и в каком порядке эти звуки входят в состав услышанного слова. Но для того, чтобы записать слово, этот отчет необходим [36]. Это объясняет, почему предъявляются более высокие требования к аналитико-синтетической деятельности и почему происходит перестройка фонематического слуха у детей при обучении чтению и письму. Соотнесение букв со звуками, объединение их в слоги, а затем в фразы представляет собой новую ступень синтеза.

От уровня развития фонематического слуха напрямую зависит успешность ребенка при обучении грамоте – чем лучше ребенок различает звуки речи, тем легче он справляется с речезвуковым анализом и синтезом в процессе чтения [16]. Отдельного времени на упражнение фонематического слуха не выделено, и развитие фонематических процессов происходит попутно овладению процессами чтения и письма.

Слуховые и речедвигательные процессы находятся в тесном взаимодействии при овладении звуковым анализом. Двигательный образ выделяемого звука помогает выделить из состава слова нужный звук, тем

временем как слуховой образ звука обеспечивает контроль речедвигательного образа [21, 29, 36].

➤ Лексико-грамматический строй.

На момент поступления ребенка в первый класс грамматический строй речи уже сформирован в достаточной мере, словарь будущего ученика достаточно широк и разнообразен. Различают активный и пассивный словарь. Под пассивным словарем подразумевается возможность понимания значения слов, под активным – их свободное употребление в речи. Определяется уровень развития словаря с помощью количественных и качественных показателей.

Грамматический строй – система взаимодействия и взаимосвязи слов в словосочетаниях и предложениях. Различают два уровня грамматической системы – морфологический и синтаксический. Морфологический уровень предполагает владение приемами словообразования и словоизменения, синтаксический – навык составлять грамматически правильные предложения (правильно сочетать слова между собой).

➤ Пространственные представления, зрительный анализ, синтез и мнестис.

Понятие пространственная ориентировка объединяет собой два вида тесно связанных между собой ориентировок:

- 1) ориентировку на собственном теле, различение правых и левых его частей;
- 2) ориентировку в окружающем пространстве. Различение правой и левой руки формируется раньше, чем ориентировка в пространстве. Это означает, что формирование пространственных представлений базируется на дифференциации (различении) правых и левых частей тела, на выделении ведущей руки [35].

В процессе развития в коре головного мозга вырабатываются условные зрительно-двигательные связи, способствующие выделению правой руки как ведущей. Эти связи формируются на определенной стадии онтогенеза как

ответ на многократные действия правой руки. Далее различение и дифференциация правой и левой стороны тела формируется на основе умения выделять правую руку. Различение левой руки у ребенка в этот период осуществляется только через правую. Благодаря длительным ощущениям движений своих рук у ребенка происходит различение правой и левой части тела [34, 36].

В дошкольном возрасте, приблизительно в 3-3,5 года ребенок практически без труда различает правую и левую руки. Дети производят множество действий правой рукой (берут предмет, рисуют, едят и другое), но на слух ещё не могут отличить «правое» – «левое». Пространственные речевые дифференцировки формируются позже [33].

Все элементы, необходимые для успешного овладения грамотой к моменту поступления в школу ребенка уже достаточно развиты и сформированы. Волевые качества, позволяющие преодолевать трудности, формы активного запоминания, а также умение абстрагироваться уже находятся в багаже ребенка и позволят организовать работу по обучению грамоте [16].

1.2. Нарушения чтения у младших школьников

Нарушения чтения достаточно распространены среди школьников. Р.И. Лалаева приводит следующие данные: в первых классах вспомогательной школы нарушения чтения отмечаются у 62% учеников. Исследование, проведенное А.Н. Корневым выявило, что дислексия наблюдается у 4,8% учащихся 7-8 летнего возраста. Дислексия наблюдается в 20-50% случаев у детей, имеющими тяжелые речевые нарушения, и у детей, имеющих задержку психического развития. Интересен факт, что дислексия распространена среди мальчиков гораздо больше, чем у девочек – в 4,5 раза [25].

О специфических нарушениях чтения и письма принято говорить при первично сохранном зрении, слухе и интеллекте.

В отечественной психолого-педагогической литературе принято разграничивать специфические нарушения письма (дисграфия) и чтения (дислексия). Часто эти нарушения сопутствуют друг другу, но могут выступать и изолированно.

Р.И. Лалаева дает следующее определение дислексии: «Дислексия – частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера» [29].

Заключение о том, что у ребенка специфическое нарушение чтения или письма ставится со второго полугодия второго класса.

В соответствии с клинико-педагогической классификацией речевых нарушений дислексия входит в состав группы нарушений письменной речи.

В соответствии с психолого-педагогической классификацией нарушения письменной речи не выделены в отдельную категорию и рассматриваются как отсроченное проявление фонетико-фонематического недоразвития или общего недоразвития речи.

Заключение о наличии у учащегося дислексии ставится на основе нескольких критериев:

- Школьный возраст;
- Наличие регулярного и адекватного школьного обучения;
- Отсутствие интеллектуального нарушения или снижения физического слуха;
- Наличие значительного количества ошибок;
- Непродуктивный способ чтения;
- Низкая скорость чтения;
- Плохое понимание прочитанного.

Логопедическое заключение в школе ставится в соответствии с данной классификацией и может звучать так:

- нарушение письма и чтения, обусловленное фонетико-фонематическим недоразвитием речи;
- нарушение письма и чтения, обусловленное общим недоразвитием речи.

Психолого-педагогическая классификация является основой для осуществления коррекционной работы (Л.Н. Ефименкова [18], Р.Е. Левина [32], М.Н. Русецкая [42], Л.Ф. Спирова [46], Г.В. Чиркина [49] и др.).

При дислексии можно наблюдать следующие группы ошибок:

1. Замены и смешения звуков при чтении. Чаще замена и смешениям подвергаются все фонетически близкие звуки (звонкие и глухие, аффрикаты и их компоненты, и др.). Заменам и смешениям подвержены и буквы, сходные по графическим начертаниям (например, Х – Ж, Н – П, В – З);

2. Побуквенное чтение – так называемое «бухштабирование». Нарушается процесс слияния звуков в слоги и слова, буквы называются по очереди (м, а, м, а);

3. Искажения звуко-слоговой структуры слова, проявляющиеся в пропусках согласных при стечении, согласных и гласных при отсутствии стечения, добавлениях, перестановках звуков, пропусках, перестановках слогов и др.;

4. Нарушения понимания прочитанного текста. Может проявляться на различных уровнях – уровень отдельного слова, предложения, текста. При этом расстройство технической стороны чтения не отмечается;

5. Аграмматизмы при чтении. В чтении могут допускаться ошибки согласования имен существительных и прилагательных, применения окончаний падежей, глагольных окончаний. Перечисленные ошибки уже можно наблюдать на аналитико-синтетической и синтетической ступени развития навыка чтения.

Конечно, течение и симптоматика дислексии напрямую зависят от вида дислексии, ее степени выраженности, а так же от ступени навыка чтения, на которой находится ребенок [10, 36].

На аналитическом этапе овладения чтением (на ступени овладения звуко-буквенными обозначениями и послогового чтения) нарушения зачастую проявляются в побуквенном чтении (нарушении слияния звуков в слог), заменах звуков, нарушении понимания прочитанного. Так же искажается звуко-слоговая структура слова. Здесь, как правило, наиболее распространена фонематическая дислексия, к которой приводит недостаточное развитие фонематического восприятия [21, 36].

При переходе к синтетическому чтению симптомы дислексии наблюдаются в виде замены слов, аграмматизмов, в искажениях структуры слова, нарушении понимания часто не только предложения, но и текста [16].

На ступени синтетического чтения наблюдаются те же ошибки – замены слов, нарушение понимания, аграмматизмы [30]. Р.И. Лалаева считает, что самой распространенной является аграмматическая дислексия, которая возникает вследствие недоразвития лексики и грамматики.

Нарушения чтения могут оказать негативное влияние на формирование личности ребенка [30]. Испытывая трудности в обучении, ребенок может чувствовать неуверенность в своих силах, может закрепиться тревога, робость, или склонность к негативным реакциям (агрессия, озлобленность).

В основе классификаций дислексий лежат различные критерии: проявления, степень выраженности нарушений чтения (Р. Беккер), нарушения 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) [30].

По проявлению дислексия бывает двух видов: литеральная – трудности или неспособность овладения буквами, и вербальная – выражается в затруднениях чтения слов [30].

Многообразие видов нарушений чтения было отмечено многими исследователями. Б. Беккер считает целесообразным их группировку в

следующие типы: дислексия, легастения, врожденная словесная слепота, врожденная слабость чтения.

Учитывая нарушенные операции чтения Р.И. Лалаева выделила шесть форм дислексий:

- фонематическую – обусловлена недостаточным развитием фонематической системы;

В связи с этим В.К. Орфинская выделила следующие функции фонематической системы:

- функция смыслоразличения (изменение одной фонемы или одного смыслоразличительного признака приводит к изменению смысла);

- слухопроизносительная дифференциация фонем (фонематическое восприятие: любая фонема отличается от остальных по акустическим и артикуляционным признакам);

- семантическую (механическое чтение) – наблюдается непонимание прочитанного при технически корректном чтении. Искажений слов, предложений и текста в целом нет. Такие нарушения часто отмечаются на ступени слогового чтения;

- аграмматическую – обусловлена недостаточной сформированностью грамматического строя речи, синтаксических и морфологических обобщений;

- мнестическую – процессы установления связей между звуком и буквой нарушены. Отмечаются также и нарушения речевой памяти. Типичные трудности, которые испытывает ребенок, проявляются в трудностях усвоения букв, в их недифференцированных заменах;

- оптическую – связана с нерасчлененностью зрительного восприятия форм, с недифференцированностью представлений о сходных формах, с недоразвитием оптико-пространственного восприятия и оптико-пространственных представлений, а также с нарушением зрительного гнозиса, зрительного анализа и синтеза, проявляется в трудностях усвоения и в смешениях сходных графических букв и их взаимных заменах;

➤ тактильную.

1.3. Проблема выявления предрасположенности к нарушениям письма и чтения у первоклассников

Говоря о дислексии, мы подразумеваем состояния, основным проявлением которых является носящая стойкий характер избирательная неспособность овладеть навыком чтения при нормальном уровне речевого и интеллектуального развития, отсутствии нарушений анализаторов (зрительного и слухового), а также оптимальных условиях обучения. Осевым нарушением при этом является стойкая неспособность овладеть слогослиянием и автоматизированным чтением целыми словами, что зачастую сопровождается недостаточным пониманием прочитанного. В основе расстройства лежат нарушения различных специфических церебральных процессов, которые составляют основу функционального базиса чтения [30].

От раннего выявления нарушений письменной речи существенно зависит эффективность коррекционной работы. При позднем обнаружении расстройство достигает как правило большей степени тяжести, и, следовательно, в таких случаях продолжительность коррекционного курса увеличивается. Разработка программ скринирующих обследований детей дошкольного возраста для выявления предрасположенности к дислексии ведется уже достаточно давно разными авторами. На сегодняшний день существуют разработки оригинальных методик оценки школьной зрелости и адаптации соответствующих методик (Л.И. Цеханская, Т.Н. Сорокина, Э.Г. Симерницкая, Е.А. Бугрименко и др.). К сожалению, большинство их них не имеет четкую цель выявления предрасположенности к расстройствам письменной речи, и практическая ценность работ за счет этого снижается [36]. Важным фактом является то, что не все из разработок соответствуют

критериям, предъявляемым к скрининговым методикам, а именно требуют больших временных затрат на этапе обследования и в дальнейшем специального обучения.

Для раннего выявления предрасположенности к дисграфии логопедами используются задания, позволяющие оценить готовность к овладению анализом звукового состава слова (О.Е. Грибова, Л.Ф. Спирова, Т.П. Бессонова) [46]. Метод хорош и позволяет сделать достаточно точные прогнозы, но только касающиеся тех речевых нарушений, связанных с письмом, возникновение которых связано с недостаточной сформированностью фонематического анализа. Однако ценность метода для оценки предрасположенности к специфическому нарушению чтения, дислексии, незначительна. К недостаткам метода можно отнести тот факт, что метод ставит в неравные условия ребят, посещавших дошкольные образовательные учреждения, и тех детей, которые такие учреждения не посещали. Воспитывающиеся дома дети не имели до школы возможность получить необходимую подготовку в этих навыках в детском саду. Результаты этих ребят при проведении обследования значительно ниже, поэтому дети отнесены к группе риска. Приемы, о которых идет речь, не являются методикой – процедура исследования не описана в достаточной мере, не указан стандартный набор заданий, нет единых критериев оценки результатов и отсутствуют возрастные нормы [30].

Скрининговые методики, разрабатываемые на сегодняшний день, должны соответствовать определенным требованиям, основная задача которых – выявлять при популяционных (массовых) обследованиях группу риска, т.е. детей, у которых можно предположить наличие предрасположенности к какому-либо нарушению. В связи с этим каждая подобная методика должна иметь диагностическую направленность на определенное заболевание или группу заболеваний, объединенных сходными механизмами возникновения или похожей симптоматикой. Методики подобного рода должны быть просты в использовании и занимать в ходе

исследования минимальное количество времени. Для надежности и единообразия заключений метод оценки и получение окончательного вывода должны быть четко формализованы с указанием пороговых значений результата, разделяющих норму и патологию [29, 30].

Учитывая все эти принципы А.Н. Корнев [25] разработал методику раннего выявления предрасположенности к дислексии (МРВД).

При дислексии нарушения чтения часто сопровождается отставанием в развитии некоторых психических функций. Выявление симптомокомплексов, в которые входит около 3-4 дефицитарных функций, не редкость. Неспособность выполнить задание или низкая результативность выполнения есть проявление таких симптомокомплексов. У детей, имеющих другие формы задержек развития, и у нормативно развивающихся школьников, не испытывающих трудностей при обучении чтению, они отсутствуют [25]. Таким образом, выявление таких симптомокомплексов до начала обучения в школе может расцениваться как свидетельство вероятного риска возникновения дислексических расстройств у детей. Задания, позволяющие выявить неполноценность психических функций, входящих в эти симптомокомплексы, могут братья за основу для создания скринирующей методики.

Из числа заданий, вызывающих избирательные затруднения у детей с дислексией, были отобраны наиболее простые в использовании, требующие малой затраты времени и легкие для интерпретации [30].

Этим критериям удовлетворяли следующие задания:

- «Рядоговорение» (перечисление в прямом порядке времен года и дней недели);
- «Ритмы» (воспроизведение звуковых ритмов);
- тест «Кулак — ребро — ладонь»;
- субтест «Повторение цифр» из методики ABM-WISC;
- рисунок «Дом, дерево, человек»;
- срисовывание геометрических фигур;

- ориентировка в понятиях «право — лево»;
- составление рассказа по серии картинок Н. Радлова.

Опыт и экспериментальные данные позволяют рекомендовать МРВД для использования в ходе предшкольной диспансеризации как скринирующую методику. Она достаточно проста в использовании и может применяться широким кругом специалистов, работающих с детьми: невропатологами, психиатрами, педиатрами, дефектологами, воспитателями детских садов и др. [25]. Следует помнить, что обследование с помощью МРВД – это лишь первый этап в выявлении патологии. Отобранная группа детей с повышенным риском должна пройти углубленное обследование психиатра, психолога, невропатолога и логопеда. Использование в ходе исследования интеллекта ABM-WISC позволит не только оценить умственное развитие, но и предсказать ожидаемую стойкость дислексии. В заключение обследования должен быть сформулирован развернутый клинический диагноз и намечен план медикаментозного лечения, психолого-педагогических и логопедических мероприятий, направленных на предупреждение дислексических расстройств.

Дети с предрасположенностью к дислексии (специфическому нарушению чтения) встречаются среди первоклассников нередко. Это полифакторное расстройство, в патогенезе которого ведущую роль могут играть как речевые проблемы, так и регуляторные, моторные или зрительно пространственные трудности. Данная категория детей неоднородна по механизмам и симптоматике нарушений, чем и определяется необходимость их специального психолого-педагогического сопровождения [15].

ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЧТЕНИЯ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТЬЮ К ДИСЛЕКСИИ

2.1. Организация исследования начальных навыков чтения у первоклассников

Целью исследования являлось изучение технических параметров чтения у первоклассников с предрасположенностью к дислексии.

Задачи экспериментальной части исследования были сформулированы следующим образом:

1. Разработать процедуру исследования технических параметров чтения, которая может быть использована в первом полугодии первого класса для выявления детей группы риска.

2. Безвыборочно изучить технические характеристики чтения первоклассников: скорость, тип и корректность, для выявления типичной картины формирования навыка.

3. Выявить первоклассников с трудностями формирования первоначального навыка чтения.

4. Провести сравнительный анализ технических параметров чтения у успевающих первоклассников и детей группы риска по дислексии.

5. Описать количественно-качественные параметры начального навыка чтения у первоклассников группы риска по дислексии.

Методика исследования. Выявление детей, имеющих предрасположенность к дислексии, представляет определенную сложность, так как имеет место недостаток диагностического инструментария. Нейропсихологическая диагностика, предложенная Т.В. Ахутиной и О.Б. Иншаковой [3], позволяет оценить трудности, с которыми сталкиваются учащиеся 1-4 классов в процессе овладения навыками письма и чтения. Однако обследование технических параметров чтения у первоклассников

предполагается лишь в конце первого года обучения. Методика содержит один текст для чтения, а также вопросы на понимание прочитанного.

На сегодняшний день, дети, приходящие в первый класс, уже обладают значительным читательским стажем. Неслучайно, любой современный букварь включает тексты для читающих детей. Оценить технические параметры нынешних первоклассников можно. Однако для этого требуются специально разработанные тексты с доступными параметрами удобочитаемости.

Наша модификация методики Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой заключалась в том, что помимо материала для чтения, предложенного авторами, мы использовали ещё два текста.

Итак, первый текст для чтения, авторский, предложенный Т.В. Ахутиной и О.Б. Иншаковой, содержит 54 слова. Показатель удобочитаемости для этого текста равен 62. Текст представлен в Приложении 1.

Взаимосвязь технических и смысловых характеристик чтения была подчеркнута многими авторами (Т.В. Ахутина, Т.Г. Егоров, М.Н. Русецкая) [3]. Мы не ставили цель отдельно обследовать состояние смысловой стороны чтения, однако после прочтения первого текста детям предлагалось ответить на вопросы.

Второй текст, состоящий из 64 слов, был взят нами из букваря Г.В. Горецкого, по которому обучается большинство первоклассников массовой школы. Показатель удобочитаемости этого текста самый высокий – 79.

Третий – адаптированный текст, насчитывающий 32 слова, был взят нами из букваря для детей с ментальными нарушениями [1]. Индекс Флеша для этого текста равен 72.

На качество восприятия текста существенно влияет его оформление. Для проведения обследования весь материал для чтения, который предлагался детям, был оформлен в соответствии с санитарно-

гигиеническими требованиями, предъявляемыми к учебным пособиям для первоклассников – крупный размер шрифта, отсутствие курсивного и жирного начертания, интервал между строками не менее 1,5, длина строки не превышает 12 см. Тексты в ходе эксперимента предъявлялись отдельно.

Нами был разработан протокол проведения обследования, который содержит два блока:

I. Блок оценки продуктивности и ошибок чтения.

При оценке технических параметров чтения в протоколе обследования фиксировались:

- 1) время прочтения каждого текста;
- 2) правильность чтения;
- 3) способ чтения, которым пользуется ребенок.

II. Блок оценки понимания прочитанного текста.

Оценка смысловой стороны чтения проводилась на основе ответов на следующие вопросы по тексту 1 «Живая шляпа»:

1. О ком написан рассказ?
2. С чего начинается рассказ?
3. Чем заканчивается рассказ?
4. Раздели рассказ на части, дай им название.
5. Придумай рассказу другое название.

В исследовании приняло участие 28 первоклассников. Следует отметить, что в группу детей, обследованных нами, входили дети от 6 до 8 лет. Средний возраст испытуемых – 7,5 лет.

В ходе предварительной беседы было выявлено, что большинство испытуемых уже имели читательский стаж от 1 года на момент поступления в школу. Из 28 первоклассников 4 ребенка знали лишь некоторые буквы и лишь 1 ученик не умел читать.

При изучении документации в анамнезе 7 детей было отмечено логопедическое заключение «фонетико-фонематическое нарушение речи», у 3 детей зафиксировано общее недоразвитие речи. Этим учащимся ПМПК

было рекомендовано обучение по программе 5.1. У 4 первоклассников имелось заключение ПМПК о необходимости инклюзивного обучения по программе 7.1.

2.2. Результаты исследования технических параметров начального навыка чтения у первоклассников

При обследовании технических характеристик чтения первоклассников нами были получены следующие результаты.

Текст 1.

Средний показатель времени чтения данного текста составил 128 секунд (2 минуты 8 секунд). Максимальное время чтения текста достигло 608 секунд, минимальное – 29 секунд.

Средняя скорость чтения составила 32 слова в минуту. Максимальная скорость достигала 111 слов в минуту, а минимальная – 5 слов в минуту.

Текст 2.

Среднее время чтения текста составило 147 секунд (2 минуты 27 секунд). Максимальное время чтения – 504 секунды, минимальное – 38 секунд.

Средняя скорость чтения данного текста составила 30 слов в минуту. Максимальная скорость достигла 101 слово в минуту, минимальная скорость – 7 слов в минуту.

Текст 3.

Среднее время чтения третьего текста составило 84 секунды (1 минута, 24 секунды). Максимальный показатель – 261 секунда, минимальный показатель – 20 секунд.

Средняя скорость чтения составила 27 слов в минуту. Максимальная скорость достигала 96 слов в минуту, минимальная – 7 слов в минуту.

Таблица 1

**Скорость чтения (кол-во слов в минуту) трех текстов у
первоклассников**

Текст	Средний показатель по популяции	Максимальное значение	Минимальное значение
Текст 1. «Живая шляпа»	32	111	5
Текст 2. «Земляника»	30	101	7
Текст 3. «Игорь взял карандаш...»	27	96	7

При этом при прочтении текстов слоговым способом чтения пользуются 73% детей, слоговым типом чтения с элементами синтетического – 14%. Синтетическим чтением овладело 5% обследуемых детей. Также нами был выявлен ребенок, который в ходе эксперимента при чтении текстов использовал побуквенный способ чтения, который практически все авторы (Г.В. Горецкий, Л.И. Тикунова) относят к непродуктивным способам и считают, что использование этого типа свидетельствует о нарушении формирования чтения.

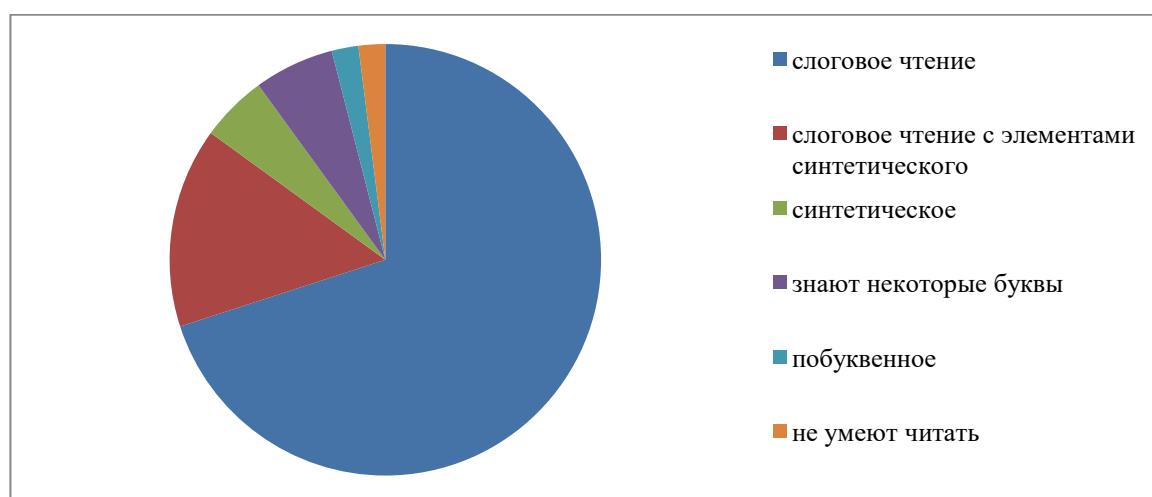


Рис. 1. Тип чтения у обследованных первоклассников

В связи с тем, что расширенная нами методика Т.В. Ахутиной и О.Б. Иншаковой направлена на выявление стойких специфических ошибок чтения, ошибки, допущенные первоклассниками в ходе исследования, подсчитывались не отдельно для каждого текста, а в общем количестве (совокупности).

Данные о корректности (правильности) чтения первоклассников, полученные нами в результате исследования, можно увидеть в таблице 2.

Таблица 2

Оценка корректности чтения трех текстов у первоклассников

Тип ошибок	Среднее кол-во ошибок, допущенных в 3 текстах
Повторы слов	0,96
Ошибки угадывающего чтения (в окончаниях слов)	1,19
Добавление слов	0,03
Замены слов на основе смыслового сходства	0,23
Замены слов на основе оптического сходства	0,29
Ошибки в постановке ударения	0,08
Пропуски букв	0,58
Антиципации букв	0,08
Смещения оптически сходных букв	0,38
Перестановки (реверсии) букв и слогов	0,14
Смещения букв, обозначающих согласные звуки	1,64
Смещения букв, обозначающих гласные звуки	2,21
Пропуски слогов	0,05
Ошибки интонационного обозначения границ предложения	0,05
Пропуски слов	0,22

Персеверации букв	0,03
Добавления звуков	0,53
Аграмматизмы	0,18
Пропуск ь	0,40
Пропуски и повторы строк	0,25
Перестановки слов	0,01

На основе результатов, представленных в таблице 2, можно утверждать, что самыми частотными ошибками являются смешения букв, обозначающих гласные звуки и согласные звуки, а также ошибки угадывающего чтения (в окончаниях слов).

Рассмотрим примеры ошибок, допущенных первоклассниками.

Смешения букв, обозначающих гласные звуки (2,21)

Ошибки этой группы встречаются у 56% детей. Проявляются в смешении гласных а-о (крупная – «крупноя», около – «окола», заспорила – «заспарила», комоде – «комаде», раскрашивали – «роскрашивали»), о-ё (упало – «упалё», котёнок – «котонок»), а-я (Катя – «Ката»), я-е (садовая – «садовае», на поляне – «на полене», взял – «взел», розовая – «розовае»), я-ё (шляпа – «шлёпа»), о-у (Оля – «Уля», брусника – «бросника»), е-и (в лесу – «в лису», лежала – «лижала», обернулись – «обирнулись»), а-и (Вадик – «Видик», нарисовал – «нирисовал»), и-ы (закричал – «закрычал», картинки – «картынки»), о-и (комоде – «комиде», ё-у (котёнок – «котунок»).

Как видим, эта группа ошибок в чтении гораздо более разнородная, чем смешения согласных на письме. Вероятно, это может быть связано с антиципирующими влияниями соседних букв, с персевераторными тенденциями при чтении. Механизм слежения при чтении у первоклассника еще не сформирован, поэтому возникновение полиморфных смешений закономерно.

Сходную картину можно наблюдать при анализе согласных.

Смешения букв, обозначающих согласные звуки (1,64)

Ошибки этого типа так же составляют большое разнообразие. К ним относятся смещения парных звонких/глухих согласных, свистящих/шипящих, р-л, аффрикатов и их компонентов. Наблюдались следующие смешения: р-л (крупная – «клупная», клубника – «крубника», брусника – «блусника», жалко – «жарко», Валя – «Варя»), д-т (Вадик – «Ватик», подошёл – «потошёл», комоде – «комоте», садовая – «сатовая»), с-ш (кость – «кошть», карандаш – «карандас»), с-з (брусника – «брузника», закричит – «сакричит», возразила – «восрасила», землянику – «семлянику»), б-п (брусника – «прусника»), ц-с (цепи – «сепи»), ц-т (цепи – «тепи»), м-н (лохматый – «лохнатый).

Ошибки угадывающего чтения (в окончаниях слов) (1,19)

60% детей допускали ошибки угадывающего чтения. Из-за небольшого читательского опыта догадка ребёнка часто оказывается неверной. Например, картинки – «картины», Нине – «Нина», закричал – «закричит», как – «какая», земляника – «землянику», сидит – «сидел», в саду не земляника – «в саду нет земляники».

Повторы слов (0,96)

21% обследуемых детей повторяли прочитанные ранее слова или группу слов.

Пропуски букв (0,58)

Приведём примеры ошибок этой группы: земляника – «землянка», заспорила – «запорила», обернулись – «обрнулись», сама – «сма», возле – «воле».

Добавления звуков (0,53)

Примеры: Вадик – «Владик», Оля – «Поля», смотреть – «смотре», поползла – «поползала», садовая – «садовая», розовая – «розовая», вздохнул – «вздохнул».

Пропуск ь (0,40)

При проведении исследования мы обнаружили, что пропуск мягкого знака является стойкой ошибкой у некоторых детей. Вероятно, это связано с

тем, что ребенок ещё не усвоил обозначение мягкости на письме. Приведём примеры таких ошибок: Васька – «Васка», Игорь – «Игор».

Смещения оптически сходных букв (0,38)

Детями допускались смешения букв, имеющих сходные элементы: ё-е (пёс – «пес», котёнок – «котенок»), ц-щ (цепи – «щепи»), м-л (комоде – «колоде»). Интересно, что мы обнаружили смешения букв, которые имеют смешиваемые курсивные эквиваленты: б-д (обернулись – «одернулись»), п-т (заспорила – «засторила»). Однако печатные пары, в отличие от курсивных не сходны внешне. Возможно, мы имеем дело с артикуляционными смешениями по месту образования звуков.

Замены слов на основе оптического сходства (0,29)

Приведём некоторые примеры: ластик – «листик», красная – «красивая», будку – «букву», садовая – «сосновая», Вадик – «Вадим», вдруг – «вторник», стёрла – «строила», вся – «вишня», стёрла – «стреляла», крупная – «клубника», брусника – «бусинка», заспорила – «спросила», розовая – «озорная», заметил – «заменил».

Дети воспринимают общий абрис слова и на основе него строят догадку. Эти ошибки близки по своему механизму ошибкам угадывающего чтения. Отличительной особенностью является то, что догадка строится не относительно окончания, а относительно слова в целом.

Пропуски и повторы строк (0,25)

Пропуски и повторы строк наблюдались также и у детей, которые использовали при чтении прослеживание пальцем. Самостоятельно исправляли свою ошибку дети, которые замечали смысловый пробел по ходу чтения текста.

Замены слов на основе смыслового сходства (0,23)

Приведём некоторые примеры ошибок этого типа: на поляне – «на поле, на полянке», поползла – «вылезла, уползла», у вас в саду – «у нас в саду». Эти ошибки представляют собой разновидность чтения по догадке.

Пропуски слов (0,22)

Дети, которые пользовались слоговым типом чтения, чаще пропускали служебные части речи (она не крупная – «она крупная»), а дети, владеющие слоговым чтением с элементами синтетического и синтетическим чтением, пропускали самостоятельные части речи.

Аграмматизмы (0,18)

Примеры обнаруженных аграмматизмов при чтении: Коля улыбнулся – «Коля улыбнулась», нарисовал большую кость – «нарисовал большую кости», стало жалко пса – «стало жалко песа», земляника бывает лесная – «земляника бывать лесная», Игорь вздохнул – «Игорь вздохнули».

Перестановки (реверсии) букв и слогов (0,14)

Приведём примеры: он – «но», за – «аз», заспорила – «запросила», будки – «дубки».

Антиципации букв (0,08)

Предвосхищения букв проявляются в следующих примерах: лохматый – «холматый», заметил – «замлетил», собирала – «собрирала», заспорила – «расборила».

Ошибки в постановке ударения (0,08)

Так как при слоговом чтении каждый слог ударный, при выявлении данных ошибок мы учитывали только те слова, которые были прочитаны целым словом, т.е. синтетически: землянИка – «землЯника», позадиИ – «позАди».

Ошибки интонационного обозначения границ предложения (0,05)

Этот тип ошибок мы наблюдали у детей, использовавших синтетическое чтение.

Пропуски слогов (0,05)

Примеры встретившихся ошибок: подошёл – «пошёл», возразила – «рази́ла».

Добавление слов (0,03)

Примеры: бывает лесная, ди́кая – «бывает лесная, бывает ди́кая».

Персеверации букв (0,03)

Пример: поближе – «поплиже».

Перестановки слов (0,01)

Самый редко встречающийся тип ошибок у обследованной группы детей.

При обследовании **смысловой стороны чтения** нами были выявлены следующие результаты.

Хорошее понимание прочитанного текста у 45% первоклассников, у остальных учеников технические параметры чтения еще не позволяют полностью извлекать даже фактологическую информацию из текста.

Отметим, что из 5 вопросов, заданных после прочтения текста 1 «Живая шляпа», наиболее затруднительным для детей оказался вопрос 4: «Раздели рассказ на части, дай им название».

На основании первичного анализа нами были получены данные о скорости чтения, его корректности и способе, которые позволили выделить группу хорошо читающих и плохо читающих первоклассников.

Первоклассники, демонстрирующие скорость чтения 19 и меньше слов в минуту, отнесены к группе плохо читающих детей. Таким образом, из 28 испытуемых к группе плохо читающих относятся 18 первоклассников, у которых мы можем предполагать наличие предрасположенности к дислексии. Ниже мы приводим данные по 18 детям из группы риска, поскольку навык чтения у этих детей возможно было обследовать. Еще 5 нечитающих первоклассников также могут быть отнесены к категории учащихся с предрасположенностью к дислексии.

Рассмотрим полученные результаты исследования технических параметров чтения обеих групп.

Таблица 3

**Показатели технических параметров чтения у первоклассников с
предрасположенностью к дислексии**

	Средняя скорость чтения (слов в минуту)	Минимум (в одном из трех текстов)	Максимум (в одном из трех текстов)
Текст 1. «Живая шляпа»	13	5	20
Текст 2. «Земляника»	14	7	22
Текст 3. «Игорь взял карандаш...»	12	7	29

Текст 1. Средний показатель времени чтения составил 258 секунд. Максимальное время чтения текста достигло 608 секунд, минимальное – 158. Средняя скорость чтения составила 13 слов в минуту. Максимальная скорость достигала 20 слов в минуту, а минимальная – 5.

Текст 2. Среднее время чтения текста – 272 секунды. Максимальное время чтения – 504 секунды, минимальное – 174. Средняя скорость чтения составила 14 слов в минуту. Максимальная скорость достигла 22 слово в минуту, минимальная скорость – 7 слов в минуту.

Текст 3. Среднее время чтения третьего текста составило 156 секунд. Максимальный показатель – 261 секунда, минимальный показатель – 65 секунд. Средняя скорость чтения составила 12 слов в минуту. Максимальная скорость достигала 29 слов в минуту, а минимальная – 7 слов в минуту.

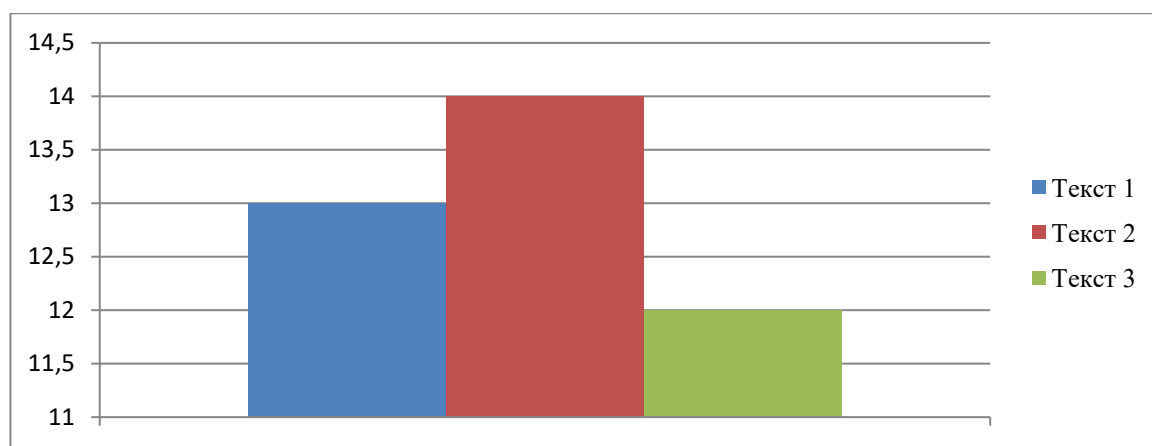


Рис. 2. Средняя скорость чтения у детей с предрасположенностью к дислексии

По результатам анализа технических и смысловых характеристик чтения у первоклассников в первом полугодии 1 класса можно сделать следующие выводы:

1. Безвыборочное обследование первоклассников показывает, что, несмотря на наличие у большинства из них к началу школьного обучения читательского стажа, по степени сформированности навыка чтения они представляют собой неоднородную группу.

2. Среди учеников первого класса можно выделить группу детей с низким уровнем сформированности технических параметров чтения: скорости, типа и корректности чтения. Данные технические параметры находятся в тесной взаимосвязи и, как правило, оказываются недостаточными совокупно.

3. Технические параметры чтения непосредственно влияют на понимание прочитанного текста: дети группы риска по дислексии показывают низкие показатели смыслового чтения.

4. Первоклассников с предрасположенностью к дислексии отличает качественное своеобразие ошибок чтения: у них преобладают смещения букв (особенно гласных), оптические ошибки, пропуски букв, повторы. По всей видимости, такой характер ошибок обусловлен трудностями усвоения звуко-буквенных отношений. В противоположность детям группы риска, у хорошо читающих первоклассников ведущим типом ошибки является угадывающее чтение.

ГЛАВА III. ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТЬЮ К ДИСЛЕКСИИ

3.1. Содержание формирующего эксперимента

Как показал констатирующий эксперимент, дети с предрасположенностью к дислексии испытывают большие затруднения в освоении грамоты, что объясняется недостаточной сформированностью некоторых высших психических функций.

Нами была разработана программа обучения чтению первоклассников и подобраны задания. Нашу работу мы строили по следующим направлениям:

1. Развитие технических параметров чтения.
2. Формирование смыслового чтения.

Планирование рассчитано на 23 учебные недели и включает 46 тем. Количество часов на каждую тему логопед может варьировать и организовать занятия 2 или 3 раза в неделю. Продолжительность занятия 35-45 минут.

В первом периоде обучения дается 10 основных тем, посвященных одной букве, и 3 темы на дифференциацию букв. Обратим внимание на адаптацию порядка изучения букв коррекционным целям. Введение большого количества гласных и только затем согласного затрудняет ребенка с ОВЗ, т.к. заставляет сразу начать анализировать разные варианты постпозиции в слоге. В то же время постепенное введение гласных, позволяет опознавать слоги целостно, как и предлагается в методиках, рассчитанных на детей дошкольного возраста.

Таблица 4

Планирование логопедических занятий по обучению грамоте

	1 период обучения		2 период обучения		3 период обучения	
Азбука В.Г.Горецкого	А О И Ы У Н С К Т Л Р		В Е П М З Б Д Я Г Ч Ь		Ш Ж Ё Ы Х Ю Ц Э Щ Ф Ъ	
Логопедические занятия	1	Буквы А, У	1	Буква М	1	Буква Ъ
	2	Буква Н	2	Буква П	2	Буква Э
	3	Буква Ы	3	Буква В	3	Буква Е
	4	Буква С	4	Буква З	4	Буква Я
	5	Буква О	5	Буквы З-С	5	Буквы А-Я
	6	Буквы О-У	6	Буква Б	6	Буква Ю
	7	Буква К	7	Буквы Б-П	7	Буквы У-Ю
	8	Буква Т	8	Буква Г	8	Буква Ё
	9	Буква Л	9	Буквы Г-К	9	Буквы О-Ё
	10	Буква И	10	Буква Д	10	Буквы Ё-Ю
	11	Буквы И-Ы	11	Буквы Д-Т	11	Буква Х
	12	Буква Р	12	Буква Ё	12	Буква Ц
	13	Буквы Р-Л	13	Буква Ш	13	Буквы Ц-Ч
			14	Буква Ж	14	Буква Щ
			15	Буквы Ш-Ж	15	Буква Ф
			16	Буква Ч	16	Буквы Ф-В
					17	Буква Ъ
	10 основных тем и 3 специальные темы		11 основных и 5 специальных тем		11 основных и 6 специальных тем	

На уроке «Буквы О-У» дети различали акустически близкие гласные звуки, на уроке «Буквы Р-Л» – соноры. Тема «Буквы И-Ы» вводится с целью потренировать детей в чтении гласных первого и второго ряда. В отличие от

школьной программы, на логопедических занятиях из всех йотированных гласных на начальных этапах работы давалась только буква И. Она не пересекается по своему звуковому значению ни с какой гласной первого ряда, не составляет пары букве Ъ. Ребенок, видя букву И, прочитывает ее однозначно, она крайне редко обозначает два звука. Целью урока «Буквы И- Ъ» является первичное закрепление способа прочтения согласного в зависимости от постпозиции: как мягкого или твердого звука.

Второй период состоит из 11 основных и 5 специальных тем. В логопедические занятия второго периода не входит изучение йотированных гласных. Они передвинуты на конец года, что составляет принципиальное отличие от школьной программы. Мы вслед за специалистами коррекционно-развивающего обучения считаем это целесообразным, т.к. детям с ОВЗ овладение двойной ролью йотированных гласных дается нелегко. Специальные темы второго периода посвящены дифференциации парных звонких/глухих согласных.

В третьем периоде изучаются малочастотные буквы (11 тем). Специальные темы посвящены дифференциации звуков: аффрикат Ц-Ч, пары Ф-В и букв Ё-Ю, обозначающих акустически близкие звуки [o]-[y]. Еще три темы отводятся на попарное сопоставление гласных букв первого и второго ряда: А-Я, У-Ю, О-Ё.

Заметим еще ряд изменений по сравнению со школьной программой. Изучение букв Й и Э предваряет изучение буквы Е. Буквы, обозначающие артикуляторно и акустически сходные звуки, отставлены по времени изучения.

Рассмотрим содержание работы по каждому направлению.

*Развитие технических параметров чтения у первоклассников с
предрасположенностью к дислексии*

Структура логопедического занятия сохраняла традиционно принятый вид. Мы знакомили ребенка с буквой и с ее звуковыми значениями, затем тренировали в чтении слогов, затем слов, далее с предложениями с этой

буквой. Предполагается различение звуков/букв на постепенно усложняющемся речевом материале.

При составлении текстов для чтения на занятиях учитывали звуко-слоговую структуру слов. Необходимо постепенное введение слоговых структур в последовательности: СГ (ГС), СГС, СГСС. Чтение стечений согласных начиналось только во втором периоде. Длинные слова со стечениями согласных появляются в третьем периоде обучения.

Деление на слоги материала для чтения, на наш взгляд, является разумным. По мере автоматизации и усвоения навыка происходит постепенный переход на деление на слоги только сложных слов, что является следствием естественного процесса формирования беглого чтения.

Автоматизация слогослияния у детей, имеющих предрасположенность к дислексии, представляет определенную сложность. Именно поэтому на коррекционных логопедических занятиях этому моменту должно уделяться особое внимание. Анализ современной букваристики, проведенный нами, наглядно демонстрирует, что на сегодняшний день прослеживается тенденция к увеличению объема упражнений на сложный звуковой анализ. Так же наблюдается наращивание сложного теоретического материала по фонетике. Составление звуко-слоговых схем без зрительной опоры на слово затруднительно даже для нормативно развивающихся детей. Первоклассникам, имеющим предрасположенность к дислексии, необходимо сначала усвоить принцип чтения, а лишь потом переходить к составлению таких схем.

В школьных букварях недостаточно материала для тренировки слогового чтения. Приведенные варианты сочетаний слогов для прочтения недостаточно разнообразны. Следовательно, для автоматизации слогового чтения требуется вводить большее количество упражнений, которые предполагают чтение «по следам»: за учителем, по цепочке, поиск слогов. Упражнения могут предлагаться детям в разных форматах: чтение с листа, работа на смарт-доске, слоговое домино и лото. По сути, такое «чтение» есть

повторение, которое позволяет заучить способ прочтения слога. Использование такого приема обучения чтению исключает затруднения слияния букв, а также сделать обобщения и почувствовать законы русской графики при условии правильного подбора речевого материала. Эти упражнения во многих современных методических изданиях описываются как глобальный или полуглобальный метод обучения чтению. Однако они давно известны методистам начальной школы. Аналитико-синтетический метод обучения грамоте и не предполагал никогда самостоятельного решения ребенком задачи слияния. Младший школьник, а тем более ребенок с речевой патологией, не в состоянии самостоятельно сделать столь сложный вывод.

Далее мы приводим примеры упражнений для тренировки слогового чтения.

К к 	ак ак ак	ка ка ка	ка ко ку
	ок ок ок	ко ко ко	ко ка ку
	ук ук ук	ку ку ку	ка ку ко
	Ко-ко-ко!		Ку-ку! Ку-ку!
			
на <u>ка</u> со но <u>ко</u> со <u>ко</u>	на <u>ка</u> са но <u>ко</u> со но		
<u>ку</u> су ну <u>ка</u> са на <u>ка</u>	<u>ку</u> су ну <u>ка</u> са на <u>ка</u>		

Л л ал ол ул

 ла ло лу — лы



ла



ло



лу



лы

	а	о	у	ы
л	ла	ло	лу	лы
н	на			
т			ту	
с		со		

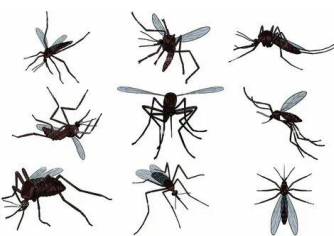
Не стоит делать акцент на тренировке чтения обратных слогов, так как в нашей речи обратные слоги явление скорее редкое. Следовательно, вряд ли можно подобрать достаточное количество слов с тренированным сочетанием.

Чтение «по следам» решает одновременно и задачу слияния, и проблему с закреплением звукового значения букв, обозначающих взрывные согласные. Их невозможно потянуть, пока анализируешь постпозицию буквы. Это и не нужно, если есть возможность потренироваться в иконическом, целостном опознании слога.

Нецелесообразна тренировка детей в прочтении слогов, не встречающихся в печатных текстах. Заметим, что в современных букварях встречаются такие сочетания: РЭ, СЭ, ГЯ, КЮ и др.

После тренировки чтения слогов на уроке переходили к чтению слов с изучаемой буквой. Группировка слов по звуко-слоговой и ритмической структуре внутри упражнений для чтения является, на наш взгляд, очень важным моментом. Это способствует упрощению процесса чтения и помогает ребенку оставаться в едином ритме, помогает понять слово. Далее

приводим пример группировки речевого материала по ритмической и слоговой структуре.

ра-ма ро-сы но-ры Ро-ма но-ра ко-ра ро-са сы-ры				<div>ро-сы</div>	<div>но-ры</div>
					
ро-ли-...	ко-ма-...	со-ро-...	ко-ро-...		

<u>ва</u>зы	<u>ро</u>зы	<u>ко</u>зы	<u>зи</u>мы	
<u>ва</u>за	<u>ро</u>за	<u>ко</u>за	<u>зи</u>ма	
закон закат затор замок разок кизил заноза узоры заказы морозы мимоза музыка пузыри золото вызовы кукуруза				
				
та-зик	Ту-зик	зон-тик	коз-лик	Мур-зик
за-кол-ка	за-пис-ка	раз-мин-ка	кор-зин-ка	

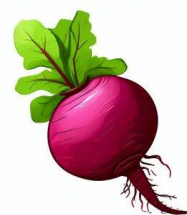
На этапе слогового чтения каждый слог является ударным. В связи с этим ребенок испытывает трудности распознавания правильного произносительного варианта слова, отсюда появляются трудности понимания прочитанного. Целесообразно первой использовать самую простую ритмическую структуру – хорей.

Первоклассникам с предрасположенностью к дислексии требуется практическое различение, дифференциация артикуляторно и акустически близких звуков и соответствующих букв. Должны быть предусмотрены специальные упражнения или уроки по различению свистящих – шипящих, звонких – глухих согласных, гласных О-У.

Обычно введение звуков-конкурентов (и соответственно букв) отсрочено по времени. Это позволяет ребенку накопить опыт чтения одной буквы из пары, не создавая ситуацию смешения неупроченных букв. После знакомства с парной буквой, проводится урок (или упражнения) по их дифференцировке. Например, «Буквы П-Б», «Буквы О-У» и «Буквы Ё-Ю».

Целесообразно при составлении планирования учитывать, что изучение глухого согласного из пары должно предшествовать изучению звонкого, по нескольким причинам. Во-первых, потому что глухой согласный может быть соотнесен с основным значением буквы во всех позициях в слове, включая конечную: буква П обозначает звук [п] в словах пар, лапа и суп. В то же время буква Б передает звук [б] только в начале и середине (между гласными), но не в конце. Во-вторых, акустические и артикуляторные свойства легче выделяются у глухого звука из пары. Он произносится с большим напряжением. А такое свойство как звонкость может быть опознано только на контрасте с ее отсутствием.

Занятие по различению сходных звуков/букв строится по той же схеме, что и урок, посвященный знакомству с буквой. Пара звуков/букв сравнивается между собой, а затем дети упражняются в чтении слогов, слов, текстов с данными буквами. Приведем пример материала для чтения на уроке «Буквы С-З».

С З**са-са-за****су-су-зу****сла-зла****зо-со-зо****зи-си-си****зна-сна****сы-зы-зы****си-си-зи****сма-зма****...он ...онт ...лон ...ум-ка моро...ы мимо...а****...ила кор...и-на о...ина та...ик Ста...ик****сазан засор запас занос ска-зал****сма-зал за-снул засыпал за-рос-ли за-со-лил**

Важным моментом при разработке упражнений и текстов для чтения является учет тех трудностей зрительного восприятия и ориентации в сложном визуальном поле, которые характерны для детей с предрасположенностью к дислексии.

Любой ребенок, обучающийся чтению, испытывает сложности со сканированием поля, удержанием взора на строке, прослеживанием, да и просто с поиском упражнения на странице. Учителя часто замечают, что некоторые учебники оформлены так, что даже второкласснику сложно отделить задание от самого текста упражнения. Для учеников со зрительным дефицитом, с особой стратегией сканирования (например, левши), для детей с регуляторными трудностями ориентировка в зашумленном поле страницы

становится мучением. Детям с особыми образовательными потребностями нужно предлагать специальные упражнения и тексты, которые формируют зрительное слежение.

Прежде всего, расположение материала следует делать преимущественно построчным. Это не всегда возможно, особенно в упражнениях на чтение слов, однако стремиться минимизировать чтение «в столбик» надо. Длину строки следует увеличивать постепенно, тренировать только лево-правое слежение взором. На начальных этапах в текстах должен соблюдаться принцип: одно предложение – одна строка. По мере развития техники чтения происходит переход к чтению предложений, продолжающихся на следующей строке, а затем к чтению предложений с переносами слов. Длина строки должна увеличиваться постепенно с учетом не только ее емкости (количества слов в строке), но и шрифтового оформления.

Печатный материал, с которым работает школьник на уроке, должен отвечать требованиям визуальной гармонии. Формальные требования к учебным пособиям содержатся в СанПиН: рубленый без засечек шрифт, крупный размер, увеличенный междустрочный интервал.

Однако это далеко не все параметры, создающие легкость чтения страницы. Что касается типографики, то легкость прослеживания строки и опознания букв не определяется простым соотношением кегля к междустрочному пространству. Для каждой гарнитуры междустрочный интервал подбирается индивидуально, так чтобы текст «дышал».

Важно также отношение междустрочного интервала к межсловному. Расстояние между строками должно быть больше, чем расстояние между словами. Иначе не формируется гештальт строки. В поле зрения элементы объединяются на основе их близости. Если апрош конкурирует с междустрочным интервалом, создается «оптический мост» между строками, вертикальные пробельные коридоры, которые провоцируют эффект соскальзывания на чтение «в столбик», особенно на короткой строке.

Особенно часто такое явление наблюдается при выравнивании текста по ширине.

Школьнику с ОВЗ необходимо предлагать текст, предназначенный только для него, а не для родителей или хорошо читающих детей. Конкуренция шрифтов и обилие текста на начальных этапах очень затрудняет ребенка с особыми образовательными потребностями. Все предлагаемые упражнения должны быть интуитивно понятны, формулировку задания не следует включать в поле страницы. Упражнения необходимо четко отделять друг от друга, количество иллюстративно-текстовых блоков должно быть небольшим. Использование множества условных обозначений крайне нежелательно, это создает дополнительный «шум».

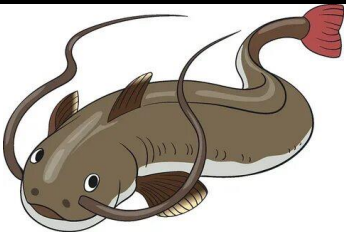
В целом работа по оптимизации материала на страницах пособий должна вестись в направлении уменьшения «визуального шума». Не обязательно выносить весь дидактический материал урока в учебное пособие. Ребенку с предрасположенностью к дислексии требуется страница, в котором он будет легко ориентироваться, прежде всего – материал для чтения. Конечно этот материал нуждается в красочных, хороших иллюстрациях. Но картинки, слоговые упражнения, слова и тексты должны составлять гармоничное целое при условии удобства поиска каждого задания. Перегруженность страницы недопустима.

*Формирование смыслового чтения у детей, имеющих
предрасположенность к дислексии*

Работа над пониманием прочитанного – обязательная составляющая всех уроков по обучению грамоте. Однако, небольшой читательский опыт детей требует учета таких параметров как длина и сложность фразы. Для ребенка, который только начинает овладевать слоговым чтением, необходим подбор предложений, состоящих не более чем из трех слов. Юный чтец фиксирует в оперативной памяти в лучшем случае не более двух слов, пока читает следующее. Как правило, дети повторно произносят предложение для извлечения смысловой составляющей. Сложные по грамматической

структуре предложения становятся для ребенка недоступными. Лексика, включенная в текст, должна быть понятна ребенку. При добавлении незнакомых сложных слов ребенок не сможет понять прочитанное без помощи педагога, и лексическая работа будет занимать большое количество времени. Адаптация материала для чтения на начальных этапах позволяет не создавать разрыв между технической и смысловой стороной чтения.

Знакомые и прочитанные детьми ранее слова вводятся в простые тексты.

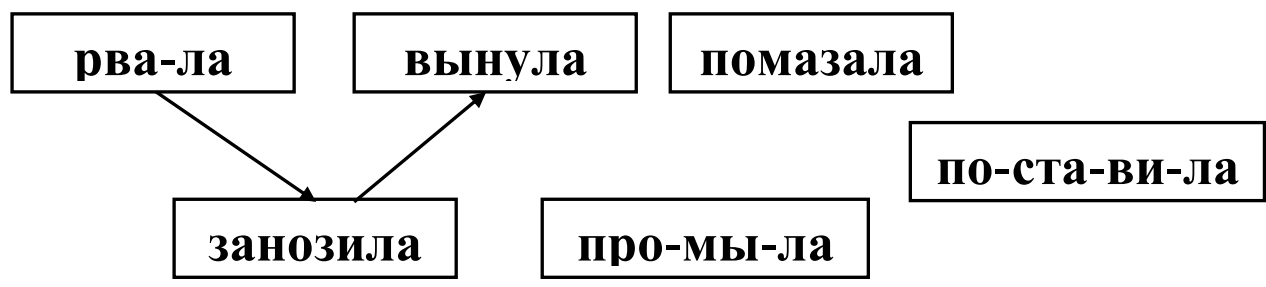
		
сом	сом	сом
сом	сом	сом
У-сы у со-ма.		И у о-сы у-сы.

	<p>кабан</p> <p>У кабана копыта и клы-ки.</p> <p>Кабан рас-ко-пал кор-ни липы.</p>
	<p>бар-сук</p> <p>Бар-сук вырыл нору.</p> <p>Он тас-кал в нору солому.</p>

Роза рва-ла розы. Она занозила руку.

Роза вынула занозу сама. Она про-мы-ла и помазала рану.

Роза поставила розы в вазу. Как кра-си-во!



Для формирования смыслового чтения у детей, имеющих предрасположенность к дислексии, большую роль играют постепенное увеличение длины предложения, лексическая и семантическая адаптация текстов.

На начальных этапах вынесение каждого предложения на новую строку также способствует облегчению понимания текста ребенком. На начальном этапе перед ребенком стоит простая задача извлечения фактологической информации, поэтому основным способом работы является формирование предуготовности к смысловому чтению и последующая проверка понимания. Дети должны быть ориентированы на необходимость дальнейшего анализа прочитанного: соотнесения слова с картинкой, запоминания слов, их объяснения, нахождения лишнего слова, смысловой ошибки и т.д. Приводим примеры таких упражнений.

	ко-са		У Ан-ны ко-сы. У сы-на ко-са.
---	--------------	---	--

Ро-ма ку-сал у-рок.

Ли-са ры-ла кор-ку.

У ро-ти-ка у-сы.

Мар-ка ла-ка-ла мо-ло-ко.

Ма-ли-на мы-ла Ма-ри-ну.

И-ри-на со-ли-ла рис и ран-ку.



Таким образом, логопедическая работа по обучению грамоте первоклассников с предрасположенностью к дислексии должна, с одной стороны, соотноситься со программой начального общего образования, а с другой стороны, учитывать специфические потребности этой группы детей как в отношении формирования технических, так и смысловых параметров чтения.

3.2. Результаты контрольного эксперимента

Далее мы приводим сравнение процентного соотношения различных типов ошибок у школьников после проведенного обучения.

Таблица 5

**Процентное соотношение различных типов ошибок до и после
логопедической работы**

Тип ошибок	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Повторы слов	10	7
Ошибки угадывающего чтения (в окончаниях слов)	14	22
Добавление слов	1	1
Замены слов на основе смыслового сходства	2	3
Замены слов на основе оптического сходства	3	1
Ошибки в постановке ударения	0	2
Пропуски букв	8	4
Антиципации букв	1	3
Смещения оптически сходных букв	1	1
Перестановки (реверсии) букв и слогов	2	2
Смещения букв, обозначающих согласные звуки	18	17
Смещения букв, обозначающих гласные звуки	26	14
Пропуски слогов	1	1
Ошибки интонационного обозначения границ предложения	0	3
Пропуски слов	3	4
Персеверации букв	0	0
Добавления звуков	5	5
Аграмматизмы	3	3

Пропуск ь	3	4
Пропуски и повторы строк	4	3
Перестановки слов	0	1

Рассмотрим теперь другие технические параметры чтения. Показатели корректности чтения были хуже у детей до начала обучения. Так, в среднем дети этой группы допустили 18,6 ошибки при чтении трех текстов, а после формирующего эксперимента первоклассники допустили – 6,4 ошибки. Напомним, что общее количество слов в трех текстах равнялось 150.

При сравнении наибольший интерес представляют следующие группы ошибок, допущенных детьми: повторы слов, ошибки угадывающего чтения (в окончаниях слов), замены слов на основе смыслового сходства, замены слов за счет оптического сходства, пропуски букв, антиципации, смещения букв, обозначающих гласные звуки.

Повторы слов

Данные, приведенные в таблице 5, позволяют утверждать, что после обучения дети реже прибегают к повторам ранее прочитанных слов (7%), чем до эксперимента (10%).

Следует отметить, что у детей в начале работы не было тенденции к переходу к синтетическому чтению – 94% были на ступени слогового чтения, а остальные 6% демонстрировали побуквенное чтение. Безусловно, побуквенное чтение затрудняет целостное восприятие текста, а также механическая сконцентрированность на прочтении слогов препятствует пониманию рассказа, поэтому вопросы на понимание прочитанного для данной группы оказались затруднительными. Лишь 22% из группы плохо читающих поняли скрытый смысл рассказа, по которому были заданы вопросы.

Ошибки угадывающего чтения (в окончаниях слов)

Первоклассники, имея читательский опыт, стараются ускориться и допускают при этом большое количество ошибок угадывающего характера.

Однако, стоит отметить, что ошибки-догадки детей после эксперимента успешнее несмотря на их высокую частоту (22%), чем ошибки детей до начала работы, так как эти дети демонстрируют хорошее понимание скрытого смысла рассказа – 56%.

Замены слов на основе смыслового сходства

Дети стали опираться на смысловую догадку чаще, чем до начала работы, но большого разрыва в показателях не наблюдается.

Замены слов на основе оптического сходства

Возникновение ошибок этого типа имеет зрительную природу. Воспринимаемый ребенком абрис слова за счет лишь некоторых опознанных букв заменяется на слово, абсолютно не похожее по смыслу (брусника – «бусинка»). Как видно из таблицы 5, дети, до начала эксперимента, прибегали к заменам такого типа чаще чем в конце эксперимента.

Пропуски букв

У детей, участвующих в констатирующем эксперименте, ошибки этого вида встречались чаще (8%), чем после проведенной работы (4%). Вероятно, это может быть связано с несколькими причинами: спотыкающийся характер ритма при чтении, возвратные движения глаз или недостаточная концентрация и фиксация юного чтеца обуславливает появление таких ошибок.

Антиципации букв

Примечательно, что дети допускали антиципации чаще чем до начала эксперимента. Возможно, прогнозирование, лежащее в основе ошибок этого типа, требует активного включения высших психических функций (памяти, внимания, мышления), которые стали лучше.

Смещения букв, обозначающих гласные звуки

Исходя из показателей, полученных нами, можно утверждать, что дети в начале работы испытывали большие трудности усвоения звукового значения гласных (26%) и анализа постпозиции согласного.

Таким образом, мы можем утверждать о небольшом продвижении навыков чтения у детей. Данную работу необходимо продолжать и в последующих классах.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

К числу необходимых предпосылок успешного овладения грамотой относят сформированность лексико-грамматического строя речи, её фонетико-фонематической стороны, пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, а также произвольной регуляции. У части детей наблюдается незрелость этих компонентов, составляющих функциональный базис чтения. Первоклассники, имеющие предрасположенность к специфическому нарушению чтения – дислексии, испытывают трудности при освоении школьной программы. Дислексия встречается у 10-15% учащихся и представляет собой совокупность нарушений смысловой и технической стороны чтения.

Существуют работы, посвященные изучению формирования навыка чтения в норме, однако работ, описывающих становление навыка чтения у детей с речевой патологией, на сегодняшний день практически нет. Не описаны характерные для таких детей ошибки, динамика овладения звукобуквенными обозначениями, темп и стратегия автоматизации навыка слогослияния, особенности понимания прочитанного.

При этом отечественными исследователями были предприняты попытки разработки технологии выявления предрасположенности к дислексии, включающей исследование разных психических функций, задействованных в обеспечении чтения. Наиболее известной диагностической процедурой является скрининговая методика раннего выявления дислексии (МРВД) А.Н. Корнева.

Недостаточно разработанным остается вопрос выявления взаимосвязи различных психологических особенностей с трудностями становления навыка чтения. Предложенная Т.В. Ахутиной и О.Б. Иншаковой нейропсихологическая диагностика и методика обследования чтения вслух и «про себя» учащихся 1 классов рассчитана на конец первого класса и содержит один текст для чтения [3]. По показателю удобочитаемости,

вычисляемому при помощи индекса Флеша, используемый текст достаточно сложен для первоклассников. Индекс Флеша учитывает такие немаловажные параметры для начинающего чтеца, как длина предложения и слова.

Изучение особенностей формирования навыка чтения у детей с предрасположенностью к дислексии остается на сегодняшний день актуальной проблемой.

Целью исследования являлось изучение формирования навыка чтения у первоклассников с предрасположенностью к дислексии и разработка коррекционной программы и технологии формирования навыка чтения у первоклассников с предрасположенностью к дислексии.

Задачи были определены в соответствии с целью исследования:

1. Изучить педагогическую, психологическую, нейропсихологическую литературу по теме работы.

2. Провести констатирующий эксперимент, направленный на выявление особенностей формирования технических параметров чтения у первоклассников с предрасположенностью к дислексии.

3. Провести формирующий эксперимент по формированию навыка чтения у учащихся первых классов общеобразовательной школы с предрасположенностью к дислексии.

4. Оценить эффективность проведенной логопедической работы.

Основными теоретическими и методологическими источниками при написании данной работы служили публикации отечественных авторов, раскрывающие современные методики обучения детей грамоте и описывающие проблемы обучения детей со специфическими нарушениями чтения.

Методы исследования были выбраны с учетом специфики предмета и объекта и соответствуют целям и задачам работы:

➤ Изучение психолого-педагогической, психолингвистической, специальной педагогической литературы по данной проблеме.

➤ Экспериментальный метод, включающий констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент.

➤ Статистический метод.

Для исследования чтения использовалась модифицированная методика Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой [3]: помимо материала для чтения, предложенного авторами, использовались ещё два текста. Все тексты различны между собой по показателю удобочитаемости, вычисляемому при помощи индекса Флеша, учитывающего длину слов и предложений, что является важными параметрами для юных чтецов.

Технические параметры чтения оценивались по стандартной технологии: скорость чтения, тип чтения, количество ошибок и тип ошибок. Вопросы и задания для понимания прочитанного были построены на основе методики обследования письма и чтения младших школьников Т.В. Ахутиной и О.Б. Иншаковой [3]. Нами был разработан протокол проведения обследования, который содержит два блока: блок оценки техники чтения и блок оценки понимания прочитанного.

Проведенный нами анализ результатов безвыборочного исследования показал, что в начале обучения количество читающих первоклассников составляет 94%. Знают лишь некоторые буквы и не умеют читать 6% детей.

При анализе технических характеристик чтения были получены следующие результаты. Средняя скорость чтения по трем текстам у первоклассников составляет 30 слов в минуту. Из всех читающих первоклассников 73% находятся на ступени слогового чтения, 14% овладели слоговым чтением с элементами синтетического, 5% используют синтетический тип чтения, а 1% детей пользуется побуквенным чтением. Оценка корректности чтения показала, что в среднем в 3 текстах (150 слов) школьники делают 12,5 ошибки. Анализ смысловой стороны чтения выявил, что только 45% учащихся понимают прочитанный текст и могут воспроизвести всю фактологическую информацию при ответе на заданные

вопросы. Чтение остальных детей еще не позволяет говорить о полном понимании прочитанного.

Расширенная нами методика позволила провести не только количественный, но и качественный анализ ошибок, допущенных детьми при чтении. Первичный анализ позволил получить данные о скорости чтения, его правильности и способе. В связи с этим было выделено две группы детей: хорошо читающие и плохо читающие первоклассники. Первоклассники, демонстрирующие показатель 19 и меньше слов в минуту, отнесены к группе плохо читающих детей.

Группа плохо читающих детей насчитывает 19% (18 учащихся). Скрытый смысл текста поняли 22% первоклассников из этой группы. Текст 1 в среднем был прочитан со скоростью 13 слов в минуту (максимальное значение – 20, минимальное – 5). Средняя скорость текста 2 составила 14 слов в минуту (максимум – 22, минимум – 7). Текст 3 прочитан со средней скоростью 12 слов в минуту (максимальный показатель – 29, минимальный – 7). Средняя скорость чтения по всем трем текстам составила 13 слов в минуту.

Отметим, что у группы плохо читающих детей нет тенденции к переходу к синтетическому чтению – 94% (17 из 18 детей, составляющих группу плохо читающих) остаются на ступени слогового чтения и побуквенного.

Корректность чтения существенно ниже у первоклассников с предрасположенностью к дислексии. Плохо читающие – 18,6 ошибки на 150 слов.

Такое состояние технических и, соответственно, смысловых параметров чтения должно определять содержание коррекционной работы по сопровождению обучения грамоте первоклассников с предрасположенностью к дислексии.

В работе представлен анализ технологии формирования навыка чтения у первоклассников с предрасположенностью к дислексии, включающий

разработку планирования занятий по обучению грамоте, определение приемов формирования технических параметров чтения и способов развития понимания прочитанного.

Исходя из полученных результатов, мы можем сделать следующие выводы:

1. Безвыборочное обследование первоклассников показывает, что несмотря на наличие у большинства из них к началу школьного обучения читательского стажа, по степени сформированности навыка чтения они представляют собой неоднородную группу.

2. Среди учеников первого класса можно выделить группу детей с низким уровнем сформированности технических параметров чтения: скорости, типа и корректности чтения. Данные технические параметры находятся в тесной взаимосвязи и, как правило, оказываются недостаточными совокупно.

3. Технические параметры чтения непосредственно влияют на понимание прочитанного текста: дети группы риска по дислексии показывают низкие показатели смыслового чтения.

4. Первоклассников с предрасположенностью к дислексии отличает качественное своеобразие ошибок чтения: у них преобладают смещения букв (особенно гласных), оптические ошибки, пропуски букв, повторы. По всей видимости, такой характер ошибок обусловлен трудностями усвоения звуко-буквенных отношений. В противоположность детям группы риска, у хорошо читающих первоклассников ведущим типом ошибки является угадывающее чтение.

5. Логопедическая работа по обучению грамоте первоклассников с предрасположенностью к дислексии должна, с одной стороны, соотноситься со программой начального общего образования, а с другой стороны, учитывать специфические потребности этой группы детей как в отношении формирования технических, так и смысловых параметров чтения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова, А.К. Букварь. 1 класс: учебник для общеобразовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы: в 2 ч. / А.К. Аксёнова, С.В. Комарова, М.И. Шишкова. – М.: Просвещение, 2017. (ФГОС ОВЗ) –57 с.
2. Ананьев, Б.Г. Формирование восприятия пространства и пространственных восприятий у детей [Электронный ресурс]. – http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?bookhl=&book=ananyev_prostranstvennoe-razlichenie_1955
3. Ахутина, Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. Приложения: протоколы обследования / под ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М.: Сфера, 2008. – 48 с.
4. Ахутина, Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – СПб.: Питер, 2008. – 320 с.
5. Ахутина, Т.В. Анализ смысловой стороны речи у детей 5-7 лет с точки зрения концепции речемышления Л.С. Выготского / Т.В. Ахутина, К.В. Засыпкина, А.А. Романова // Система языка и языковое мышление – М.: Академия, 2009. – С. 162-173.
6. Безруких, М.М. Психофизиологические критерии трудностей обучения письму и чтению у школьников младших классов / М.М. Безруких, О.Ю. Крпещенко // Физиология человека. – Т. 30. – 2004. – № 5.
7. Величенкова, О.А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников / О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 316 с.
8. Величенкова, О.А. Комплексный подход к анализу специфических нарушений письма у младших школьников / О.А. Величенкова, Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова. – Школа здоровья. 2001. № 4. – 31 с.

9. Величенкова, О.А. Первоклассники с предрасположенностью к дислексии: проблемы обучения грамоте в общеобразовательной школе // Начальная школа: проблемы и перспективы, ценности и инновации. – Йошкар-Ола: Марийский гос. ун-т, 2016. – С. 147-151.

10. Величенкова, О.А. Формирование навыка чтения у детей с предрасположенностью к дислексии в условиях современного начального образования // Педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 87-101.

11. Величковский, Б.М. Когнитивная наука. Основы психологии познания: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Б.М. Величковский. – М.: Academia, 2006. – 431 с.

12. Воронкова, В.В. Букварь для 1-го класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида / В.В. Воронкова, И.В. Коломыткина. – Москва: Просвещение, 2011. – 142 с.

13. Воскресенская, А.И. Букварь / А. И. Воскресенская. – 3-е изд. – М.: Учпедгиз, 1947 – 96 с.

14. Вятлева, Ю.Е. К вопросу о формировании письменно-речевой деятельности у младших школьников с общим недоразвитием речи на уроках русского языка // Специальное образование. Материалы VIII Международной научной конференции. // Под общей редакцией профессора В.Н. Скворцова. – 2012. – С. 25-27.

15. Горецкий, В.Г. Русский язык. Примерные рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России» / В.Г. Горецкий, В.П. Канакина. – М.: Просвещение, 2016. – 352 с.

16. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения / Т.Г. Егоров. – СПб.: КАРО, 2006. – 183 с.

17. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л.Н. Ефименкова. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 265 с.

18. Ефименкова, Л.Н. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте / Л.Н. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко. – М.: Педагогика, 1989. – 156 с.
19. Жукова, Н.С. Букварь: пособие по обучению дошкольников правильному чтению / Н.С. Жукова. – М.: Эксмо, 2007. – 95 с.
20. Журова, Л.Е. Обучение грамоте детей в детском саду / Л.Е. Журова. – М: Издательство: Вентана-Граф, 2010. – 138 с.
21. Зиндер, Л.Р. Очерк общей теории письма / Л.Р. Зиндер. – Л.: Наука, 1987. – 92 с.
22. Иванова, В.Ф. Современная русская орфография: Учеб. пособие для студентов-филологов / В.Ф. Иванова. – М.: Высшая школа, 1991. – 190 с.
23. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи / Г.А. Каше. [Электронный ресурс]: – М.: Просвещение, 1985. – [Режим доступа: http://nashsad19.pravorg.ru/files/2013/09/Каше-Г_А-Подготовка-к-школе-детей-с-недостатками-речи_-Учебное-пособие.pdf](http://nashsad19.pravorg.ru/files/2013/09/Каше-Г_А-Подготовка-к-школе-детей-с-недостатками-речи_-Учебное-пособие.pdf)
24. Корнев, А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи: методическое пособие / А.Н. Корнев. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 119 с.
25. Корнев, А.Н. Нарушение чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. [Электронный ресурс]: – Спб., 1997. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/1/0306/index.shtml>
26. Корсакова, Н.К. Неудачающие дети: Нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников / Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашова – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 160 с.
27. Лагутина, А.В. Использование обучения чтению в коррекции нарушений речи у дошкольников / Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция / Под общ. ред. О.А. Величенковой. – М.: Логомаг, 2018. – С. 214-237.
28. Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. /

Р.И. Лалаева. [Электронный ресурс]: – М., 1983. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/5/0322/index.shtml>

29. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 205 с.

30. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: Методическое пособие для учителя-логопеда / Р.И. Лалаева. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 112 с.

31. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р.И. Лалаева. – М.: Аркти, 2004. – 240 с.

32. Левина, Р.Е. Нарушение речи и письма у детей: избранные труды / Р.Е. Левина. – М.: АРКТИ, 2005. – 221 с.

33. Левина, Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей. (Алексия и аграфия) [Электронный ресурс]: – М.: Учпедгиз, 1940. – 72 с. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01005219647>

34. Мисаренко, Г.Г. Дидактический материал для развития техники чтения в начальной школе: Учеб. пособие / Г.Г. Мисаренко. – М.: Дом педагогики, 2000. – 95 с.

35. Овсянникова, С.А., Обнизова Т.Ю. Особенности формирования устной речи, навыков языкового анализа и синтеза у детей с разным типом течения дисграфии // Логопедия сегодня. – М.: Образование Плюс. – 2007. № 3(17). – С. 11-19.

36. Орфинская, В.К. О воспитании фонологических представлений в младшем школьном возрасте // В.К. Орфинская. [Электронный ресурс]: – Тр. ЛГИПИ им. А.И. Герцена, 1946. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/2/0049/2_0049-371.shtml

37. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учебное пособие / Под ред. О.Б. Иншаковой. – Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. 2-е изд., испр. – М.: МПСИ; Воронеж: Изд. дом РАО, 2007. – 286 с.

38. Рамзаева, Т.Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1979. – 431 с.
39. Редозубов, С.П. Букварь: Для школ сельской молодежи / С.П. Редозубов. – 2-е изд. – М.: Учпедгиз, 1948. – 128 с.
40. Редозубов, С.П. Обучение русскому языку детей семилетнего возраста в период обучения грамоте / С.П. Редозубов. – М.: Изд-ва Акад. пед. наук РСФСР, 1949. – 80 с.
41. Репкин В.В. Букварь: учебник для 1 класса начальной школы: (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): в 2 частях / В.В. Репкин, Е.В. Восторгова, В.А. Левин. – 9-е изд. – М.: Вита-Пресс, 2007. – 84 с.
42. Русецкая, М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин: монография / М.Н. Русецкая. – СПб.: КАРО, 2007. – 191 с.
43. Садовникова, И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей / И.Н. Садовникова. – М.: Парадигма, 2011. – 279 с.
44. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 343 с.
45. Сильченкова, Л.С. Обучение русской грамоте: традиции и новации: Монография. / Л.С. Сильченкова. – М.: АПКИППРО, 2006. – 100 с.
46. Спирова, Л.Ф. Обследование состояния письма и чтения у детей // Методы обследования нарушения речи у детей. – М.: Изд-во АПН СССР, 1982. – С. 56- 68.
47. Токарева, О.А. Расстройства чтения и письма (дислексия и дисграфия) / О.А. Токарева. // Расстройства речи у детей и подростков // Под ред. С.С. Ляпидевского. – М.: Изд-во МГПИ им. В.И. Ленина, – 196 с.
48. Цветкова, Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. Изд. 3-е, исправленное и дополненное / Л.С. Цветкова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.

49. Чиркина, Г.В. Логопедический аспект проблемы дислексии / Г.В. Чиркина, М.Н. Русецкая // Чтение в образовании и культуре. – М.: Канон +, 2011. – С. 205-209.

50. Шашкина, Г.Р. Подготовка к обучению грамоте дошкольников с речевыми нарушениями: традиции и современность // Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция / Под общ. ред. О.А. Величенковой. – М.: Логомаг, 2018. – С. 201-213.

51. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 428 с.

52. Эльконин, Д.Б. Этапы формирования действия чтения: фонемный анализ слов // Д.Б. Эльконин. [Электронный ресурс]: – М., 1976. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/3/0157/3_0157-1.shtml

53. Ядрихинская, Г.Н. Обучение построению связных высказываний в начальных классах // Начальная школа. – 1987. – № 3. – С. 63-68.

54. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А.В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1984. – 232 с.

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки:
Специальное «дефектологическое»
образование
Профиль подготовки: «Логопедия»

Утверждаю: зав. кафедрой
Корчагина Л.Н.
«14» ноября 2025 г.

Задание

По выпускной квалификационной работе Т.А. Чижовой

1. Тема работы «Технологии формирования навыка чтения у
первоклассников с предрасположенностью к дислексии»

Утверждена приказом по Университету «16» ноября 2025 г. № 1289/6

2. Срок сдачи студентом законченной работы «04» июня 2026 г.

3. Исходные данные к работе:

Целью данной работы являлось изучение формирования навыка чтения у первоклассников с предрасположенностью к дислексии и разработка коррекционной программы и технологии формирования навыка чтения у первоклассников с предрасположенностью к дислексии.

Объектом исследования являлся навык чтения у учащихся первых классов общеобразовательной школы.

Предметом исследования служили особенности технических параметров чтения у учащихся с предрасположенностью к дислексии и технологии формирования данных процессов.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Изучить педагогическую, психологическую, нейропсихологическую литературу по теме работы.

2. Провести констатирующий эксперимент, направленный на выявление особенностей формирования технических параметров чтения у первоклассников с предрасположенностью к дислексии.

3. Провести формирующий эксперимент по формированию навыка чтения у учащихся первых классов общеобразовательной школы с предрасположенностью к дислексии.

4. Оценить эффективность проведенной логопедической работы.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов ВКР	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Изучение педагогической, психологической, нейропсихологической литературы по теме работы	Июль-август 2025	
2.	Констатирующий эксперимент, направленный на выявление особенностей формирования технических параметров чтения у первоклассников с предрасположенностью к дислексии.	Сентябрь 2025	
3.	Формирующий эксперимент по формированию навыка чтения у учащихся первых классов общеобразовательной школы с предрасположенностью к дислексии.	Октябрь 2025-март 2026	
4.	Оценка эффективности проведенной логопедической работы.	Апрель 2026	

6. Дата выдачи задания «14» ноября 2025 г.

Руководитель 
(подпись)

Задание принял к исполнению 
(подпись)

ОТЗЫВ
на выпускную квалификационную работу
на тему: «Технологии формирования навыка чтения у первоклассников с
предрасположенностью к дислексии»
студентки _5_ курса заочной формы обучения
факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Логопедия»
Чижовой Татьяны Анатольевны

Исследование Т.А. Чижовой актуально в работе с первоклассниками, имеющими предрасположенность к дислексии. Его актуальность обусловлена недостаточным количеством современных методических разработок по данному направлению.

В первой главе работы рассматриваются психология овладения навыком чтения, нарушения чтения у младших школьников, а также проблема выявления предрасположенности к нарушениям письма и чтения у первоклассников.

Во второй главе описывается констатирующий эксперимент по исследованию технических параметров начального навыка чтения у первоклассников, в ходе которого было выявлено, что дети, участвующие в эксперименте, обладают недостаточным уровнем сформированности исследуемого компонента.

В третьей главе описываются результаты формирующего эксперимента, направленного на развитие технических параметров чтения и формирование смыслового чтения на основе применения специально разработанной программы обучения чтению первоклассников и подбора соответствующих заданий.

Анализ результатов итогового эксперимента продемонстрировал положительную динамику и значительные сдвиги в развитии навыков чтения у первоклассников, что подтвердило эффективность проведенной коррекционной работы.

ВКР Т.А. Чижовой имеет практическую значимость, соответствует всем требованиям, предъявляемым к данным работам, и заслуживает быть допущенной к защите.

Научный руководитель:
к. п. н., доцент кафедры
«Дошкольное
и дефектологическое
образование»



В.В. Гордеева



СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

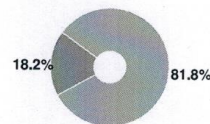
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего
образования "Пензенский государственный
университет"

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ ANTIPLAGIAT.VUZ

Автор работы: Чигова Татьяна Анатольевна
Самоцитирование
рассчитано для: Чигова Татьяна Анатольевна
Название работы: Т.А. Чигова Технологии формирования навыка чтения у первоклассников с предрасположенностью к дислексии
Тип работы: Не указано
Подразделение: Кафедра "ДОШКОЛЬНОЕ И ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ"

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	18.2%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	81.8%
ЦИТИРОВАНИЯ	0%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%
ИИ-КОНТЕНТ	0%



ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 04.06.2026

Структура
документа:

Проверенные разделы: основная часть с.6-50, содержание с.2, введение с.3-5, выводы с.51-55

Модули поиска:

Рувикс; PubMed; IEEE; Патенты СССР, РФ, СНГ; Переводные заимствования; СМИ России и СНГ; Профессиональная лексика. Медицина; Профессиональная лексика. АПК и биотех; Профессиональная лексика. Юриспруденция; Перефразирования по Коллекции открытых публикаций международных издательств; Коллекция НБУ; Публикации РГБ; Коллекция открытых публикаций международных издательств; Перефразирования по коллекции IEEE; Перефразирования по базе публикаций открытого доступа PubMed; Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Сводная коллекция научных работ Беларуси; СПС ГАРАНТ: аналитика; Медицина; Сводная коллекция ЭБС; Переводные заимствования IEEE; Переводные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Переводные заимствования по базе публика...

Работу проверил: Гордеева Вероника Викторовна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

4.06.26

Подпись проверяющего



Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Текст №1

Живая шляпа.

Шляпа лежала на комоде. Котёнок Васька сидел на полу, возле комода, а Вовка и Вадик сидели за столом и раскрашивали картинки. Вдруг позади них что-то упало на пол. Они обернулись и увидели на полу шляпу.

Вадик подошёл поближе и стал смотреть на шляпу. Вдруг шляпа поползла прямо к нему. Он как закричит:

- Шляпа живая!

Текст №2

Земляника.

Рая спросила: «Какая она – земляника?» Катя ответила: «Она красная, крупная, сладкая». Валя возразила: «Нет, она не крупная, а как брусника, и вся розовая». Катя заспорила: «Но я сама собирала землянику у нас в саду». Оля сказала: «У вас в саду не земляника, а клубника. А земляника в лесу на поляне». Коля улыбнулся и заметил: «Земляника бывает лесная, дикая, и бывает садовая. Вот она-то крупная».

Текст №3

Игорь взял карандаш. Нарисовал будку. Около будки лохматый пёс. Он сидит на цепи. Нине стало жалко пса. Она взяла ластик и стёрла цепь. Игорь вздохнул и нарисовал большую кость. Теперь Нина довольна.