

ГЛАВА I ОБЩИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1 Понятие и классификация дислексий

Критический анализ проблемы нарушения чтения должен основываться, прежде всего, на понимании сложной психофизиологической структуры процесса чтения в норме и особенностей усвоения навыка чтения.

Чтение – сложный психофизиологический процесс. В его акте принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. Чтение, как один из видов письменной речи, является более поздним и более сложным образованием на базе устной речи и представляет собой более высший этап речевого развития. Сложные условно-рефлекторные связи письменной речи присоединяются к уже сформировавшимся связям речевой сигнальной системы (устной речи) и называются [7].

В процессе письменной речи устанавливаются новые связи между словом слышимым, произносимым и словом видимым. Письменная речь – это зрительная форма существования устной речи. В письменной речи моделируется определенными графическими значками звуковая структура слов устной речи, временная последовательность звуков переводится в пространственную последовательность графических изображений, т.е. букв.

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

Чтение начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. На этой основе происходит соотношение букв с соответствующими звуками и осуществляется воспроизведение звукопроизносительного образа, его прочитывания. И, наконец, вследствие соотношения звуковой формы с

его значением осуществляется понимание читаемого. Довольно часто нарушениям чтения способствуют нарушения устной речи. Существуют такие особенности использования разговорной речи: неподготовленность речевого акта; непринужденность речевого акта; непосредственное участие говорящих в речевом акте.

Устная речь характеризуется двумя противоположными функциональными признаками – синкретизмом и расчлененностью.

О сложности проблемы дислексий говорит разнообразие научных толкований природы нарушений чтения. Остановимся на определении дислексии, данном Р.И. Лалаевой: «Дислексия – это частичное нарушение процесса чтения, проявляющееся в стойких повторяющихся ошибках чтения, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе чтения»

Для дифференциальной диагностики нарушений чтения необходимо, прежде всего, уточнить представления о механизмах и симптоматике дислексий. Вопрос о механизмах нарушения самый сложный для всех речевых нарушений. Чаще всего механизмы рассматриваются в двух аспектах: психологическом и психолингвистическом.

В психологическом аспекте дислексия понимается как нарушение, вызванное несформированностью психических функций, осуществляющих процесс чтения в норме. Выделяют следующие механизмы:

- недоразвитие, нарушение зрительного гнозиса (узнавания);
- нарушение зрительного восприятия;
- нарушение зрительного представления;
- нарушения зрительного анализа и синтеза;
- нарушение пространственных ориентировок (оптико-пространственная недостаточность) проявляется в рисовании, при составлении целого из частей при конструировании, в неспособности воспроизведения заданной формы. Выявляется и задержка правой и левой частей тела, поздняя латерализация или ее нарушение.

– недоразвитие слухового восприятия, слуховых представлений, слухового анализа и синтеза (различение, узнавание дифференциация неречевых звуков).

Недоразвитие фонематического слуха (фонематическое восприятия, фонематическое представление, фонематические анализ и синтез):

1. Нарушение устной речи (связано с фонематическим слухом):

- недоразвитие звукопроизношения;
- недоразвитие грамматического строя;
- недоразвитие лексического словаря;
- недоразвитие фонематических понятий;

2. Нарушение или недоразвитие слухо-моторных координаций (проявляется при чтении - артикуляция не успевает за движениями глаз).

3. Недоразвитие зрительно-моторных координаций.

4. Недоразвитие тактильного восприятия.

5. Недоразвитие эмоционально-волевой сферы.

6. Неоткрытые механизмы.

В психолингвистическом аспекте дислексия рассматривается как нарушение различных операций процесса чтения. Здесь выделяют следующие механизмы дислексии:

– Несформированность сенсорных операций (зрительно-пространственный анализ букв и их сочетаний в слове);

– Несформированность языковых операций, операций со звуками, словами и предложениями в тексте (фонематический, морфологический, синтаксический уровень);

– Нарушение семантических операций (соотнесение со смыслом).

Дислексия проявляется в замедлении процесса овладения чтением, в замедленном темпе чтения (брадилексии), в нарушении движения глаз по строке в процессе чтения, в стойких и повторяющихся ошибках при чтении.

Выделяются следующие виды дислексии: фонематическая дислексия связана с недоразвитием функций фонематической системы, т.е. системы

фонем языка, в который каждая единица характеризуется определенной совокупностью смыслоразличительных признаков. В русском языке этими признаками являются твердость или мягкость, звонкость или глухость, способ образования, место образования, участие небной занвески. Каждая фонема отличается от всякой другой либо одним смыслоразличительным признаком, либо несколькими. В тех случаях, когда фонемы отличаются несколькими смыслоразличительными признаками, говорят о звуках далеких, не сходных между собой. Например, звуки [К] и [З] отличаются рядом признаков: способом, местом образования, участием голосовых связок. В тех же случаях, когда звуки различаются только одним смыслоразличительным признаком, то эти звуки рассматриваются как близкие, оппозиционные. Например, звуки [З] и [С] отличаются одним признаком ([С] глухой, [З] звонкий). В языке выделяются целые группы оппозиционных фонем (твердые и мягкие, звонкие и глухие, и т.д).

В словах условно можно выделить сочетание фонем, следующих друг за другом в определенной последовательности, которое связано с семантикой, смыслом.

В процессе формирования устной речи у детей опора на семантику является одним из основных условий базисной речевой функции (т.е. смыслоразличительная функция у говорящих детей сформирована).

У детей в ряде случаев могут быть недоразвиты функции фонематического восприятия, анализа, синтеза. С учетом несформированности основных функций фонематической системы фонематическую дислексию подразделяют на две формы.

Первая форма связана с недоразвитием фонематического восприятия (слуховой дифференциации фонем) и проявляется в заменах фонетически близких при чтении, в трудностях усвоения букв, обозначающих акустически и артикуляторно сходные звуки (б-п, д-т, с-ш, ж-ш) в их смещении.

Вторая форма фонематической дислексии связана с недоразвитием

фонематического анализа и синтеза.

Нарушение формирования фонематического анализа проявляется в специфических ошибках при чтении, искажении звуко-слоговой структуры слова. Искажения звуко-слоговой структуры слова проявляется в пропусках согласных при стечении; во вставках гласных между согласными при их стечении; в перестановках звуков; в пропусках и вставках звуков при отсутствии стечения согласных в слове; в пропусках, перестановках слогов.

Семантическая дислексия (механическое чтение). Эта форма дислексий проявляется в нарушении понимания читаемого при технически правильном чтении (послоговом, целыми словами) особенно, при чтении предложений и текста. Нарушение понимания прочитанного обусловлено двумя факторами: трудностями звуко-слоговой синтеза и нечеткостью, недифференцированностью представлений о синтаксических связях слов в предложении, несформированностью грамматических обобщений.

Поэтому ребенок с недоразвитием звуко-слоговой синтеза не всегда может синтезировать, объединить в своем представлении отдельно звучащие слоги в единое слово, не узнает слова. Вследствие несформированности представлений о синтаксических связях ребенок часто читает предложение как сумму изолированных слов, не устанавливает связи между словами в предложении и поэтому не понимает прочитанного.

Дети с дислексией затрудняются в выполнении следующих заданий:

1. Слитно произнести слова, предъявленные в виде последовательно произнесенных изолированных звуков с короткой паузой между ними (л, у, ж, а).
2. Воспроизвести слова и предложения, предъявленные по слогам (де-во-чка со-би-ра-ет цве-ты)

Аграмматическая дислексия обусловлена недоразвитием грамматического строя речи, несформированностью морфологических и синтаксических обобщений. Этот вид дислексии проявляется в аграмматизмах при чтении, преимущественно морфологических и

морфосинтаксических, в нарушении согласования, управления. В процессе чтения, у детей, страдающих аграмматической дислексией, наблюдается:

- это изменение падежных окончаний существительных (открыл форточка, из-под листьев);– изменение числа имени существительного, местоимения (все-весь, письма- письмо);
- неправильное согласование в роде, числе и падеже существительного и местоимения (такая город, веселый девочка, моя платье);
- изменение окончаний глаголов третьего лица прошедшего времени (промчалась ветер);
- изменение формы, времени и вида глаголов (облетел, хочу, влетел, влетал).

Аграмматическая дислексия чаще всего наблюдается у детей с системным недоразвитием речи различного происхождения на аналитико-синтетическом и синтетическом этапе формирования навыка чтения.

Мнемоническая дислексия проявляется в нарушении усвоения букв, в трудностях установления ассоциаций между звуком и буквой. Ребенок не запоминает, какая буква соответствует тому или иному звуку. Дети не могут воспроизвести в определенной последовательности ряд из 3-5 звуков или слов, а если и воспроизведут, то нарушат порядок их следования, сокращают количество, пропускают звуки, слова.

Нарушение ассоциации между зрительным образом буквы и слухо-произносительным образом звука проявляется на этапе овладения звуко- буквенными обозначениями.

Оптическая дислексия проявляется в заменах и смешениях графически сходных букв при чтении. Смешиваются и взаимозаменяются буквы, как отличающиеся дополнительными элементами (Л-Д, З-В, Ь-Ъ), так и состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (Т-Г, Ь-Р, Х-К, П-И-Н и др.). Оптическая дислексия связана с несформированностью зрительно-пространственных функций: зрительного гнозиса, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений.

Наблюдается некоторое нарушение оптико-пространственного зрительного восприятия и праксиса на неречевом уровне. Так, в процессе рисования и конструирования у детей часто наблюдаются неточности, искажения, проявляющиеся в упрощении фигур, уменьшении количества элементов по сравнению с образцом. Выделяют литературную и вербальную оптическую дислексию. При литературной оптической дислексии наблюдаются нарушения узнавания изолированных букв. При вербальной дислексии узнавание изолированных букв не вызывает затруднений, трудности проявляются при чтении.

1.2 Этапы формирования навыка чтения

Современная методика понимает навык чтения как автоматизированное умение по озвучиванию печатного текста, предполагающее осознание идеи воспринимаемого произведения и выработку собственного отношения к читаемому. В свою очередь, такая читательская деятельность предполагает умение думать над текстом до начала чтения, в процессе чтения и после завершения чтения. Именно такое «вдумчивое чтение», основанное на совершенном навыке чтения, становится средством приближения ребенка к культурной традиции, погружения в мир литературы, развития его личности. При этом важно помнить, что навык чтения – залог успешного умения, как в начальной, так и в средней школе, а также надежное средство ориентации в мощном потоке информации, с которым приходится сталкиваться современному человеку.

Т.П. Сальникова считает, что чтение относится к письменным формам речевой деятельности, так как связано с буквами и зрительным их восприятием. Буквы используются в качестве общепризнанных знаков (шифра, кода), посредством которых в одних случаях (при письме) записываются (кодируются) печатным или рукописным способом устные формы речи, а в других случаях (при чтении) эти формы восстанавливаются,

воспроизводятся, декодируются. Если в устных формах речи своеобразным первичным элементом выступает звук – фонема, то для письменных форм таким первичным элементом оказывается кодовый знак – буква.

М.Р. Львов характеризовал навык чтения, называя четыре его качества: правильность, беглость, сознательность и выразительность.

Правильность автор определяет как плавное чтение без искажений, влияющих на смысл читаемого текста [41].

Беглость М.Р. Львов характеризовал как скорость чтения, обуславливающая понимание прочитанного. Такая скорость измеряется количеством печатных знаков, прочитанных за единицу времени (обычно количеством слов в 1 минуту).

Выразительность автор определял, как способность средствами устной речи передать слушателю главную мысль произведения и свое собственное отношение к нему.

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

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

А.Я. Савченко считает, что первый шаг на пути к овладению техникой чтения должен быть направлен на запоминание учениками букв, своеобразия их начертаний, конфигурации, на формирование умений быстро различать определённую букву среди других, соотносить ее со звуком или звуками, которые она призвана передавать на письме, узнавать, что она обозначает, когда оказывается в цепочке других букв, образующих письменное слово. Одновременно дети усваивают и умение, опознавая и декодируя буквы, воспроизводить по ним звуковую форму слова. Однако для осуществления чтения даже на этом первоначальном этапе от ребёнка требуется понимание значения каждого прочитываемого слова, смысловой связи между словами и мыслью, выраженной в предложении.

Чтение на своем первичном этапе, на этапе формирования технологии чтения, известный психолог Б.Д. Элькони характеризовал как «процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической модели» [52]. Это значит, что ребенок должен увидеть букву, отдифференцировать ее, определить, какая это буква, а дальше он должен увидеть, отдифференцировать и определить следующую букву. И только, если время опознания второй буквы не будет больше времени забывания предыдущей, не будет забывания ребенком слога, опознать слог. А эти этапы ребенок проходит достаточно долго.

Процесс формирования навыка чтения, по Т.Г. Егорову, проходит три этапа: аналитический, синтетический и этап автоматизации.

Аналитический этап, по мнению Т.Г. Егорова, характеризуется тем, что все три компонента процесса чтения в деятельности чтеца «разорваны» и требуют от ребенка отдельных усилий по произведению конкретных операций: увидеть букву, обозначающую гласный звук, соотносить ее со слогом-слиянием, подумать, куда надо причитать буквы вне слияния, озвучить каждый увиденный графический слог, т.е. произнести плавно, так, чтобы узнать слово и понять его. Чтение по слогам – это признак того, что ребенок находится на самом первом этапе формирования навыка –

аналитическом. Обычно считают, что аналитический этап соответствует периоду обучения грамоте.

Также автор указывает на то, что *синтетический этап* предполагает синтез всех трех компонентов чтения т.е. восприятие, произнесение и осмысление читаемого происходят одновременно. На этом этапе ребенок начинает читать целыми словами. Однако главным признаком перехода к этому этапу является наличие при чтении интонирования.

Этап автоматизации Т.Г. Егоровым описывается как этап, на котором техника чтения доведена до автоматизма и не осознается читателем. Его интеллектуальные усилия направлены на осознание содержания читаемого и его формы: идеи произведения, его композиции, художественных средств и т.д.

Процесс формирования первоначального навыка чтения в первом классе проходит в период обучения грамоте. Как выделяли такие ученые как И.С. Васьковский, М.Р. Львов, Т.П. Сальникова, обучение грамоте делится на 3 периода: *добукварный*, *букварный* и *послебукварный*.

В *добукварный период* происходит развитие устной речи первоклассников (умения слушать-понимать чужую речь умения говорить); формирование элементарных аналитико-синтетических умений в работе над текстом, предложением, словом, звуками речи, что представляет собой подготовительную работу к первоначальному обучению чтению. В течение *букварного периода* первоклассники овладевают начальными умениями читать. *Послебукварный период* предназначен для совершенствования умения читать.

Т.П. Сальникова выделяет четыре последовательные ступени овладения первоначальным навыком чтения.

На первой ступени учащиеся овладевают приемами чтения в слове гласных, прямых слогов и примыкающих к ним согласных. Дети знакомятся со слоговой таблицей и учатся по ней читать слоги и составлять из букв и слогов слова.

Главная задача второй ступени – научить быстро ориентироваться в слогозвуковой структуре слов и закрепить основные приемы чтения слов, включающих слияние в разной позиции.

Дети учатся отвечать на вопросы по содержанию текста, последовательно пересказывать прочитанное, читать текст про себя, готовясь читать вслух.

На третьей ступени значительно возрастает объем чтения. Дети учатся читать не только прозаические, но и стихотворные тексты. В звуковом анализе упражняются преимущественно отставшие учащиеся. Главное внимание уделяется совершенствованию техники чтения, причем в связи со звуковым анализом детям разъясняются правила произношения слов в речи (орфоэпические нормы).

На четвертой ступени дети выразительно и правильно плавно слогами частично с переходом на чтение целыми словами читают тематически сгруппированные произведения детских писателей.

Все вышесказанное подчеркивает необходимость систематической и целенаправленной работы над формированием первоначального навыка чтения в первом классе. Успешность этого процесса во многом зависит от соблюдения выделенных этапов формирования первоначального навыка чтения у первоклассников и правильного выбора методов обучения чтению.

1.3 Основные виды трудностей при обучении чтению и их возможные причины

Письмо и чтение – базовые школьные навыки, без эффективного владения которыми обучение затруднено или просто невозможно. Это сложнейшие интегративные навыки, объединяющие в единую структуру деятельности все высшие психические функции – внимание, восприятие, память, мышление. Важно подчеркнуть, что обучение тактике письма и технике чтения не имеют самостоятельной ценности, если не приводят к

письменной речи, не создают потребность в ней, не дают навыки именно письменной речи. Именно в этом культурно-исторический смысл обучения ребенка письму и чтению, который выделял Л.С. Выготский, когда писал, что существующие методики обучения не учитывают главное, и вместо письменной речи дают ребенку письменные навыки.

На наш взгляд, можно выделить три основных условия выстраивания методики обучения, которые бы позволили преодолеть негативные последствия.

1. Учет психофизиологических механизмов и закономерностей формирования навыков, а также механизмов их развития в процессе обучения. Это означает, необходимость отойти от принципа механического копирования.

2. Учет степени сформированности понавательных функций и механизмов организации деятельности ребенка на определенном этапе в зрелого развития. Ключевым вопросом здесь является определение возраста начала обучения.

3. Выстраивание методики обучения так, чтобы несовершенная (несформированная) техника письма и чтения не тормозила развитие письменной речи – умения письменно выражать свои мысли. А само письмо должно быть осмысленно для ребенка, должно быть вызвано естественной потребностью, надобностью, включено в жизненную, необходимую для ребенка задачу.

В отечественной и зарубежной литературе рассматривается и анализируется широкий спектр причин возникновения школьных трудностей: от генетической предрасположенности до социальной депривации.

Многие специалисты, считают, что причиной возникновения трудностей чтения на начальных этапах формирования этих навыков, могут

быть различные нарушения речевого развития. При изучении речевого развития детей с трудностями чтения в основном исследуют актуальный уровень речевого развития, включающий в себе развитие сенсомоторной стороны речи, навыки языкового анализа, грамматического строя речи, словообразовательных процессов, понимания логико-грамматических отношений и связную речь. Доказано, что нарушение или недоразвитие именно этих составляющих может привести к нарушениям формирования навыков чтения [35].

Однако нередко с проблемами речевого развития и дефицитом фонематического восприятия путают расстройства рабочей памяти и проблемы организации внимания, запечатления, хранения и восстановления информации, которые играют важную роль на начальных этапах формирования навыка чтения. Трудности могут быть связаны также с расстройством кратковременной памяти или перегрузкой рабочей памяти, что вполне естественно при учебной перегрузке, интенсификации и неадекватной организации учебного процесса. У детей с трудностями формирования навыка чтения может отмечаться выраженная неравномерность психического развития, недостаточная сформированность высших психических функций (внимания, памяти и мышления), дисгармония в развитии отдельных интеллектуальных функций.

У детей с трудностями формирования навыка чтения может быть низкая, неустойчивая работоспособность, повышенная истощаемость, неустойчивое внимание, низкая познавательная активность, что может быть обусловлено возрастной несформированностью регуляторных структур ствола мозга, характерных для многих детей 6–6,5 лет. Фактически обучение чтению начинается, когда у значительной части детей (до 70%) еще недостаточно сформированы механизмы произвольной регуляции сложных видов деятельности, требующей концентрации внимания, программирования и текущего контроля деятельности.

По данным ИВФ РАО у значительной части детей, поступающих в

школу, отмечена возрастная несформированность речи (до 60%) моторики (30–35%), зрительного и зрительно-пространственного восприятия (до 50%), зрительно-моторных и слухо-моторных координаций (до 35%). Все это – базовые познавательные (школьно-значимые) функции, обеспечивающие формирование навыка чтения.

В то же время необходимо подчеркнуть, что почти все исследователи, считают, что многие из этих проблем могут быть в значительной мере скомпенсированы еще до начала обучения, либо в процессе обучения при правильной работе с детьми и соответствующей организации учебного процесса.

Таким образом, основные трудности обучения чтению на начальном этапе систематизированы и внесены в таблицу 1.

Таблица 1

Трудности обучения чтению на начальном этапе

Виды трудностей	Возможные причины
<p>Плохо запоминает конфигурацию букв, сложности при переводе звука в букву и наоборот</p>	<p>недостаточная сформированность зрительно-пространственного восприятия; недостаточная сформированность зрительной памяти; несоответствие методики обучения (форсирование темпа обучения); недостаточная сформированность звукобуквенного анализа; несформированность фонетико-фонематического анализа</p>
<p>Затруднения в различении близких по конфигурации букв</p>	<p>недостаточная сформированность зрительного восприятия; недостаточная сформированность зрительной памяти; недостатки методики обучения (быстрый темп)</p>
<p>Перестановка букв при чтении</p>	<p>недостаточная сформированность зрительного восприятия; быстрый темп обучения</p>
<p>Замены букв, неправильное произношение при чтении</p>	<p>недостаточная сформированность звуко-буквенного анализа; нарушения произношения; трудности артикуляции;</p>

	несформированность механизмов организации деятельности (трудности концентрации внимания); быстрый темп
Трудность слияния букв при чтении (побуквенное чтение)	несформированность процесса синтеза звукобуквенных элементов; недостаточная сформированность зрительно-пространственного восприятия, зрительной дифференцировки; трудности концентрации внимания
Виды трудностей	Возможные причины
Пропуски слов, букв («невнимательное» чтение)	трудности концентрации внимания; выраженное напряжение, утомление; низкая, неустойчивая работоспособность; быстрый темп
Пропуски букв, слогов. Угадывание, возвратные движения глаз	трудности концентрации внимания форсирование скорости чтения (недостатки методики обучения); выраженное напряжение, утомление
Зеркальное чтение, отсутствие дифференцировки правильных и зеркально написанных букв	нарушение пространственных представлений; несформированность процесса синтеза звукобуквенных элементов; недостаточная сформированность зрительно-пространственного восприятия, зрительной дифференцировки; трудности концентрации внимания
Быстрый темп чтения без смыслового понимания прочитанного	форсирование скорости чтения; недостатки методики обучения; нарушения навыков языкового анализа и синтеза; недоразвитие мыслительных операций; повышенная возбудимость нервной системы
Очень медленный темп чтения (побуквенное или слоговое, без продвижения в течение года)	недостаточная сформированность зрительного восприятия; недостаточная сформированность звуко-буквенного анализа, артикуляции; трудности концентрации внимания (функциональное напряжение, утомление)

Медленный темп чтения (есть продвижение в течение года)	индивидуальные особенности темпа деятельности
Повторное считывание той же строки, выше расположенной строки, чтение с возвратом	недостаточное развитие пространственных представлений и произвольного внимания; не сформирована однонаправленность считывания текста слева направо неустойчивость произвольного внимания;
Трудности понимания слов, сходных по звуковому составу	недостаточная гибкость мышления; недостаточное развитие навыков языкового анализа и синтеза; недостатки произношения отдельных звуков; низкий уровень концентрации внимания
Трудности при пересказе прочитанных текстов	недостаточная сформированность понятийного понимания текстов, умения планировать действия, логического запоминания, речевой деятельности; низкий уровень развития логических операций анализа, синтеза, обобщения, систематизации, низкий уровень развития произвольной памяти
Невыразительность чтения	не понимание читаемого; не умение подчинить свою речь синтаксическому строю читаемого; низкий темп чтения; недоразвитие фонематического анализа

Таким образом, возникновение трудностей обучения чтению в начальной школе может быть связано с самыми разными причинами: с условиями жизни и организации обучения, с индивидуальными и возрастными особенностями развития и состоянием здоровья ребенка. Чаще всего влияние и экзогенных, и эндогенных причин – совместное, комплексное. Важно уметь выделять и различать их, для того чтобы выбрать меры эффективной помощи ребенку.

1.4 Содержание коррекционно-развивающей работы по предупреждению

дислексии у младших школьников общеобразовательной школы

Повышение эффективности и качества обучения учащихся общеобразовательных школ предполагает своевременное выявление, предупреждение и устранение имеющихся недостатков устной и письменной речи. Чем раньше начинается их коррекция, тем выше результативность устранения собственно речевых недостатков, не осложненных вторичными последствиями и сопутствующей им педагогической запущенности. Вот почему особое внимание учитель-логопед общеобразовательной школы должен уделять школьникам первых классов. Своевременное выявление среди них учащихся с речевой патологией, правильная квалификация имеющихся дефектов устной речи и организация адекватного дефекту коррекционного обучения позволяет не только предупредить появление у этих детей нарушения чтения и письма, но и не допустить отставания в усвоении программного материала по родному языку. Из вышесказанного следует, что эффективность коррекционного воздействия определяется уровнем ранней диагностики всех проявлений речевой неполноценности, в том числе и нарушения чтения. Поэтому основная задача учителя – логопеда правильно оценить все проявления речевого нарушения каждого ученика.

Русский язык очень сложен по своей структуре, и поэтому чем раньше начать выявлять недостатки устной и письменной речи у детей, устранять их, тем легче будет ребенку учиться в школе.

Психологами и педагогами выявлена закономерность: если ребенок к концу 1 класса бегло читает, то он успевает по всем предметам, и наоборот. Скорость чтения у отстающих, неуспевающих детей гораздо ниже нормы, а это вызывает негативное отношение к самому процессу чтения, т. к. информация плохо усваивается, чтение становится механическим с множественными ошибками, без понимания материала. Нарушения процесса чтения отрицательно влияет не только на процесс обучения, но и на психическое развитие ребенка в целом.

Традиционно в методической литературе выделяют следующие коррекционные задачи, направленные на предупреждение трудностей в формировании навыка чтения:

- развитие конструктивно-праксиса и тактильных ощущений;
- совершенствование зрительно-пространственного восприятия;
- формирование навыков чтения и работа над техникой чтения;
- развитие слухового восприятия.

Методы и приемы профилактической работы можно разделить на два направления.

Первое направление.

1. Развитие зрительного внимания и зрительной памяти:

- расширение поля зрения;
- выработка устойчивости,
- переключаемости;
- увеличение объема зрительного внимания и памяти;
- развитие стереоноза.

2. Развитие зрительно-моторной координации:

- развитие глазодвигательных движений;
- улучшение ощущений артикуляционных поз и движений;
- формирование восприятия различной модальности;
- развитие тактильных ощущений;
- развитие манипулятивной деятельности и мелкой моторики;
- развитие формообразующих движений при изображении заданных фигур.

3. Формирование стереонозиса и представлений о схемах лица и тела:

- выработка представлений о схемах лица и тела;
- развитие соответствующих навыков ориентировки в пространстве;
- активизация ощущений тела как системы координат;
- формирование пространственного моделирования и конструктивного

праксиса.

4. Развитие пространственно-временных представлений:

- ориентировка в длительности и последовательности явлений, составляющих целое;
- развитие зрительно-предметного восприятия; вычленение признаков предмета;
- восприятие пространственных признаков плоских и объемных предметов;
- дифференциация сходных цветовых фонов и геометрических форм.

Второе направление

1. Развитие слухового внимания:

- расширение рамок слухового восприятия;
- развитие слуховых функций, направленности слухового внимания, памяти;
- формирование основ слуховой дифференциации;
- совершенствование фонематического восприятия;
- осознание звуковой стороны речи.

2. Развитие чувства ритма:

- формирование ритмико-интонационной стороны речи;
- формирование ощущения предложения как лексической единицы, характеризующейся ритмико-интонационной законченностью;
- развитие сенсомоторных компонентов чувства ритма;
- формирование интонационной выразительности и ритмико-интонационных параметров слова.

3. Формирование фонологического структурирования:

- формирование слоговой структуры слова, умения визуально контролировать движения нижней челюсти при произнесении слогаобразующих гласных;
- анализ слогов и слов;
- развитие речеслухового, речедвигательного и зрительного образа звуков;

- формирование фонематического анализа;
- развитие навыков анализа и синтеза на основе упражнений в словообразовании.

Таким образом, работа по предупреждению и коррекции дислексии чтения у младших школьников заключается в устранении основных этнопатогенетических факторов, имеющих отношение к расстройствам чтения. Ее основа заключается в раннем выявлении предрасположенности к нарушению и проведению комплекса предупредительных мер.

дисс.рф
8(904)111-11-11
diss@mail.ru