МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ «ВИТЕБСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА»

Факультет педагогический

Кафедра коррекционной работы

**КУРСОВАЯ РАБОТА**

по дисциплине «Методика коррекционно-развивающей работы при интеллектуальной недостаточности»

**КАЧЕСТВЕННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЧТЕНИЯ И ПРИЕМЫ ИХ ОТРАБОТКИ В РАЗНЫЕ ПЕРИОДЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

Выполнила:

Петкевич Карина Николаевна,

1-03 03 08 «Олигофренопедагогика», 4 курс, 42 группа

Руководитель: Чобот Жанна Павловна, старший преподаватель кафедры коррекционной работы

Витебск, 2020

**Объект** исследования – процесс формирования полноценного навыка чтения у детей младшего школьного возраста в разные периоды обучения русскому языку.

**Предмет** исследования – приёмы и методы формирования полноценного навыка чтения, отработки качественных характеристик чтения у детей младшего школьного возраста в разные периоды обучения русскому языку.

**Цель** исследования – изучить особенности формирования полноценного навыка чтения, его качественных характеристик у детей младшего школьного возраста и приемы отработки этих характеристик в разные периоды обучения русскому языку.

**Методы** исследования:

– теоретические: изучение и анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;

– практические: констатирующий эксперимент; методы качественной и количественной обработки результатов эксперимента.

**Элементы новизны:** расширение представлений о методике формирования полноценного навыка чтения и приемов отработки качественных характеристик чтения в разные периоды обучения русскому языку.

**Теоретическая значимость**: результаты исследования позволяют расширить и углубить представления об особенностях формирования полноценного навыка чтения у детей младшего школьного возраста.

**Практическая значимость** исследования состоит в разработке комплекса упражнений и заданий, направленных на формирование полноценного навыка чтения у детей младшего школьного возраста.

Содержание

[Введение 4](#_Toc58694873)

[1 Теоретико-методологические основы формирования навыка чтения 7](#_Toc58694874)

[1.1 Навык чтения как один из видов речевой деятельности 7](#_Toc58694875)

[1.2 Этапы становления навыка чтения. Качественные характеристики чтения 12](#_Toc58694876)

[1.3 Методы и приемы формирования навыка чтения у детей младшего школьного возраста 17](#_Toc58694877)

[Выводы по главе 24](#_Toc58694878)

[2 Эмпирическое обследование сформированности навыка чтения у детей младшего школьного возраста 26](#_Toc58694879)

[2.1 Изучение особенностей сформированности навыка чтения у детей младшего школьного возраста 26](#_Toc58694880)

[2.2 Интерпретация результатов эксперимента по изучению особенностей сформированности навыка чтения у детей младшего школьного возраста 31](#_Toc58694881)

[2.3 Методические рекомендации по развитию качественных характеристик чтения в разные периоды обучения русскому языку 35](#_Toc58694882)

[Выводы по 2 главе 41](#_Toc58694883)

[Заключение 42](#_Toc58694884)

[Список использованных источников: 44](#_Toc58694885)

[Приложение А 45](#_Toc58694886)

# Введение

На современной ступени развития цивилизации в нашем обществе получает вопрос формирования навыка чтения. Появляется, тенденция бездумного усвоения любой информации, которая попадет в поле зрения человека. В таких условиях перед системой образования стоит цель – воспитать и обучить граждан духовно развитых, имеющих способность подстраиваться под быстрые изменения окружающего мира. Для достижения этой цели людям необходимо уметь полноценно воспринимать, осмысливать и извлекать информацию, которая содержится во всевозможных источниках, от статей в ежедневных газетах до фундаментальной художественной литературы.

Сама литература нуждается в талантливых, эстетически грамотных читателях, для того, чтобы развиваться. Динамика возможна, только если есть образованные, любящие читатели. Труды великих отечественных писателей пронизаны заботой о читателе, который способен осмыслить и воспринять все богатство литературы. Все больше ученых заявляют об особой важности работы над навыком чтения не только на уроках литературного чтения, но и на уроках русского языка.

Проблемой навыка чтения в свое время занимались Л.С. Выготский, Л.А. Мосунова, К.Д. Ушинский, А.Г. Асмолов и М.П. Воюшина и др. Они изучали особенности этой проблемы, наблюдали также и становление психических процессов, связанных с навыком чтения.

**Актуальность** работы состоит в том, что навык чтения формируется как сложный комплекс умений и навыков, которые носят обучающий и развивающий характер при изучении всех школьных предметов. Сформировать у учащихся начальной школы полноценный навык чтения, т.е. научить правильному, осознанному, беглому и выразительному чтению – одна из основных и, несомненно, актуальных задач начального образования. На протяжении многих лет она играет огромную роль в воспитании, образовании и развитии человека. Но, при всем этом, навык чтения не перестает быть и оставаться важнейшим видом умственной и речевой деятельностей. Для того чтобы навык чтения был сформирован полноценно, необходима целенаправленная и систематическая работа по совершенствованию навыка от класса к классу.

Полноценный навык чтения представляет собой основную базу для последующего обучения остальным учебным предметам и является источником получения информации.

Формирование навыка чтения является неотъемлемой частью развития литературы, т.к. читатели проявляют себя как образованные, грамотные и талантливые. В особенности, формирование навыка чтения прививает любовь к чтению литературных произведений.

В настоящее время действительно актуально прививать любовь к книге, воодушевлять каждого читателя с раннего возраста. Научить думать и размышлять над прочитанным, а не просто бессмысленно запоминать. Потому что осмысленное восприятие любых текстов способствует развитию человека как личности, его интеллектуальному и духовному росту, глубокому осознанию процессов и явлений, происходящих вокруг.

В связи с этим была выбрана тема данной курсовой работы – «Качественные характеристики чтения и приемы их отработки в разные периоды обучения русскому языку».

**Цель** исследования – изучить особенности формирования полноценного навыка чтения, его качественных характеристик у детей младшего школьного возраста и приемы отработки этих характеристик в разные периоды обучения русскому языку.

В соответствии с целью были определены основные **задачи**нашего исследования:

1) изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования навыка чтения, его качественных характеристик;

2) подобрать методики для диагностики сформированности навыка чтения, его качественных характеристик у детей младшего школьного возраста;

3) провести эмпирическое исследование степени сформированности навыка чтения у детей младшего школьного возраста;

4) разработать комплекс упражнений и заданий, влияющий на формирование полноценного навыка чтения у детей младшего школьного возраста.

Цели и задачи исследования определили его объект и предмет.

**Объект** исследования – процесс формирования полноценного навыка чтения у детей младшего школьного возраста в разные периоды обучения русскому языку.

**Предмет** исследования – приёмы и методы формирования полноценного навыка чтения, отработки качественных характеристик чтения у детей младшего школьного возраста в разные периоды обучения русскому языку.

**Методы** исследования:

– теоретические: изучение и анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;

– практические: констатирующий эксперимент; методы качественной и количественной обработки результатов эксперимента.

**База исследования:** на базе государственного учреждения образования «Х» было проведено экспериментальное исследование с целью изучения особенностей формирования полноценного навыка чтения, его качественных характеристик у младших школьников.

**Выборка исследования**: в исследовании приняли участие Х детей младшего школьного возраста.

**Теоретическая значимость**: результаты исследования позволяют расширить и углубить представления об особенностях формирования полноценного навыка чтения у детей младшего школьного возраста.

**Практическая значимость** исследования состоит в разработке комплекса упражнений и заданий, направленных на формирование полноценного навыка чтения у детей младшего школьного возраста.

# 1 Теоретико-методологические основы формирования навыка чтения

Изучая литературу по теме исследования, мы ставили перед собой следующие задачи:

1. осветить проблему навыка чтения как одного из видов речевой деятельности;
2. изучить качественные характеристики навыка чтения;
3. изучить критерии и показатели сформированности навыка чтения у младших школьников;
4. изучить методы и приемы формирования навыка чтения у детей младшего школьного возраста.

## 1.1 Навык чтения как один из видов речевой деятельности

Великие ученые вовсе не боялись переоценить важность чтения и понимания прочитанного в жизни человека. «Человек перестает думать, когда перестает читать», - предупреждал французский философ Д. Дидро [14, c. 76]. Поэтому одним из важнейших направлений работы учителя начальных классов является формирование у учащихся полноценных навыков чтения [1 Мали Л.Д. Методика обучения русскому языку и литературе в начальных классах. Введение. Методика обучения грамоте. Методика литературного чтения: учебное пособие/ Л.Д. Мали. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2014. – 220 с.].

Чтение – это особая форма языкового общения людей посредством печатных или рукописных текстов, одна из основных форм опосредованной коммуникации. Оно является одним из основных видов речевой деятельности. Эта форма реализации речевой деятельности играет важную роль в сохранении и передаче социального опыта человека; велика ее роль в познавательной деятельности, в обучении и воспитании ребенка, подростка, в формировании его личности, в образовании человека зрелого возраста. Чтение как речевая деятельность стимулирует общую интеллектуальную деятельность человека, оказывает благотворное влияние на формирование его мировоззрения, на его социальное поведение в общественную деятельность.

Чтение теснейшим образом связано со слушанием, письмом и, отчасти, с говорением, которые, как виды речевой деятельности, многообразно дополняют друг друга. Если письмо есть своеобразное «переложение» устной речи на письменную, то чтение — это перевод письменной речи на устную ([Вахтеров В. П. Новый русский букварь для обучения письму и чтению (1922 г.): учебное пособие - Москва: Государственное издательство, 1922](https://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=78150).). Как указывал известный отечественный психолог Д.Б. Эльконин, «чтение - это, прежде всего, процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической (буквенной) модели». Оно является аналитико-синтетическим интеллектуальным процессом, включающим звуковой анализ и синтез элементов языка. Особенно отчетливо аналитико-синтетический характер чтения проявляется на ранних этапах его развития у ребенка, в частности, когда он анализирует буквы, «переводит» их в звуки, объединяет последние в слоги, а из слогов «синтезирует» слово. Иной, более сложный, характер процесс чтения имеет на последующих этапах его формирования. Важно отметить, что единицей процесса чтения является слово, а не отдельные буквы (звуки); последние являются ориентирами при чтении.

Чтение как вид речевой деятельности представляет собой одновременное восприятие печатного текста, узнавание лексико-грамматического материала в речевой взаимосвязи, понимания целостного содержания и смысла сообщения путем создания предметного образа - содержание текста. В реальной коммуникации чтение выполняет две функции: получение информации, которая заключается в тексте (чтение про себя), и передача извлеченной из текста информации слушающим (чтение вслух). Первая функция чтения соотносится с аудированием, вторая - с говорением.

Что же касается самого процесса чтения, то оно характеризуется взаимодействием двух уровней - сенсомоторного и семантического, находящихся в сложном единстве. Сенсомоторный уровень состоит, в свою очередь, из нескольких тесно взаимоувязанных «звеньев»:

– звено звуко-буквенного анализа,

– звено удерживания, сохранения получаемой информации (в памяти),

– смысловые догадки, возникающие на основе этой информации,

– сличение, контроль (соотнесение возникающих гипотез с данным материалом) [Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов . — М.: ACT: Астрель, 2005. — 351,[1] с, — (Высшая школа), с. 206].

Сенсомоторный уровень обеспечивает «технику» чтения - скорость восприятия, его точность. Семантический уровень на основе данных сенсомоторного уровня обусловливает понимание значения и смысла отдельных слов и целого речевого высказывания. Сложное взаимодействие этих уровней обеспечивает реализацию процесса чтения как со стороны быстроты и точности восприятия и идентификации (опознавания) знаков языка, так и со стороны адекватного понимания значения, которое несут в себе эти знаки.

Учащиеся должны овладеть умениями, которые называются «смысловым чтением». «Смысловое чтение» будет способствовать пониманию значения и смысла речевых высказываний. Впервые этот термин был использован в исследовании Л.Ю. Невуевой и А.А. Зубченко [40, c. 44-45].

Т.Г. Егоров в своей работе «Очерки психологии обучения детей чтению» (1953 г.) определяет чтение как «деятельность, в которой находят отражение две стороны: одна находит выражение в движении глаз по строке и речезвукодвигательных процессах. Другая – в движении мыслей и чувств, вызванных содержанием читаемого».

Первая сторона навыка называется технической стороной, то есть это техника чтения.Она характеризуется двумя качествами: правильностью и беглостью. Вторая сторона навыка чтения – содержательно – эмоциональная. Она характеризуется также двумя качествами: сознательностью и выразительностью. Таким образом, в широком смысле понятие чтения – это техника + понимание и оценка прочитанного.

Необходимо различать смысловое и техническое чтение. Чтение – это непростая работа, в которой выделяют процесс перекодировки письменной речи в звучащую речь и понимание смысла прочитанного текста [32, c. 274]. Данные два вида чтения имеют тесную связь и в совокупности составляют «полноценное чтение» [58, c. 137-140]. Не овладев механизмом чтения, не будет и доступно понимание смысла прочитанного невозможно, поэтому техническое чтение – это всего лишь озвучивание текста, в то время как смысловое чтение предполагает прежде всего построение собственных мыслей и понимания на основе прочитанного. Л.А. Мосунова считает, что механизмом смыслопорождения выступает «столкновение смыслов», при котором читатель сравнивает различные варианты осмысления отраженной в тексте действительности [37, c. 117]. На это в своих работах указывали еще К.Д. Ушинский, Л.С.Выготский и другие исследователи [8, c. 58].

Развитие технического чтения является первой ступенью в овладении смысловым чтением и постепенно превращается в действие для осуществления сознательного чтения, осмысления прочитанного, что в итоге и становится основной целью чтения [32, c. 61]. Главным критерием и признаком чтения, по словам Т.Д. Полозовой, выступает понимание авторской позиции, нравственного эталона писателя и подтекста [47, c. 140].

Многие ученые подходят с точки зрения системного подхода к пониманию чтения. Е.Л. Григоренко рассматривает чтение как психологическую систему. В данной системе основной составляющей является когнитивная подсистема. Она объединяет смысловое чтение с познавательной формой чтения. Также отмечает, что овладение ими осуществимо при развитости определенных когнитивных процессов и их продуктов – репрезентаций. Это представляется возможным с целенаправленным педагогическим воздействием на обучающихся. Е.Л. Григоренко особую значимость придает фонетико-фонологическим, орфографическим и морфологическим когнитивным репрезентациям как важным предпосылкам для овладения смысловым чтением. Она предлагает рассматривать контекст как главное условие успешного формирования чтения. Исследователь указывает, что более эффективному взаимодействию технического и чтения, о которых шла речь ранее, способствует высокая степень контекста слов и контекстных догадок. Благодаря этому фактору происходит быстрое и адекватное понимание прочитанного [13, c. 281]. Об этом факторе, играющем значительную роль в чтении, указывалось в работах многих авторов (А. В. Трошин, Т. Г. Егоров, А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова др.). В экспериментальных исследованиях А. Н. Соколова была показана важная роль смыслового контекста в понимании слова, фразы, абзаца при чтении (215).

А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и другие ученые в своей работе выделяют следующие действия чтения: понимание цели и выбор вида чтения в зависимости от поставленной задачи; определение основной и второстепенной информации; формулирование главной идеи и проблемы текста [21, c. 15]. Авторы оценивают такие действия как универсальные при работе с любым видом текста.

Обобщая понимание чтения, можно отметить три главных критерия: понимание фактического содержания – значения, подтекста – смысла, и создание собственного отношения к тексту.

Что же такое навык? Умения и навыки тесно взаимосвязаны, однако в педагогике принято их различать. Тем временем ученые не пришли к единому мнению об их соотношении. Однако, умение – это прежде всего действие, которое выполняется осознанно. А навык же – это действие, доведенное до автоматизма, высокая степень умения [49, c. 186]. Следовательно, умения чтения, доведенные до высокого уровня овладения ими, перейдут в навык чтения.

Навык чтения относится к интеллектуальным навыкам и в целом представляет собой «автоматизированный компонент сознательной деятельности». (Н.С. Рубинштейн Основы общей психологии.)

Великий русский ученый Л.С. Выготский определил правило функционального единства сознания, главное для понимания закономерностей становления навыка. Согласно этому правилу, развитие психическое определяется перестройкой функциональных связей отношений, изменяющее психику учащегося. Этот принцип стал фундаментом для 11 современных исследований навыка чтения [9, с. 253].

Русский психолог и педагог А.П. Нечаев выделил типы чтения согласно степени познавательных процессов обучающихся. Он разделил детей на три группы. В первую группу он отнес детей, которые отличались хорошим восприятием художественного текста и активным воображением. Во второй группе были читатели со слабым пониманием прочитанного, без личного отношения к тексту и низкой степенью зрительного восприятия. К третьей группе А.П. Нечаев отнес детей с низкой степенью активного воображения, с признаками «психического автоматизма». Такие дети фиксируют свое внимание на первой ошибочной догадке [41, с. 8-11].

Основываясь на том, что чтение – разновидность процесса восприятия, И.А. Зимняя, А.Н.Соколов, А.А. Леонтьев и Н.И. Жинкин описали четыре этапа проведения этого процесса. Первый этап включает в себя прогнозирование смысла и угадывание других частей текста. Вербальное сравнение является вторым этапом. Он предполагает опознание графических образов и умения делить текст на предложения, словосочетания и слова. Третий этап предполагает осуществление смысловых связей между частями текста. На последнем этапе, всей проделанной смысловой работы, происходит осознание подтекста и текста читателем. Обучаючащийся формирует собственные мысли по отношению к тексту и художественному произведению [17, с. 207-219; 20, с. 16; 28, с. 330; 55, с. 162].

Следует отметить, что авторы сходятся к тому же выводу, что и Л.С. Выготский, Л.А. Мосунова и М.П. Воюшина: результатом чтения художественного текста является создание собственных смыслов на основе личностного, авторского отношения к прочитанному.

Л.А. Мосунова в своем исследовании большое внимание уделяет навыку чтения, как средству развития самосознания личности обучающегося. В связи с этим она выделяет следующие компоненты понимания художественного произведения: активизация воссоздающего и творческого воображения, актуализация мотивационных ресурсов обучения, гуманизация процесса обучения и поэтапное развитие опыта творческой деятельности. Ученый утверждает, что чтение в первую очередь развивает личность читателя. Отсюда следует, что основной ориентир деятельности чтения – понимание прочитанного текста [36, с. 29].

Смысловое чтение включает в себя добывание из текста определенной информации, осмысление ее и создание к ней собственного отношения. И.Р. Гальперин выдвинул три основных вида информации, которая содержится в тексте:

– фактуальная: развитие сюжета, описание событий и фактов, протекающих в действии, рассуждения автора;

− концептуальная: мировоззрение автора, его замысел, система взглядов и оценок;

− подтекстовая: скрытый смысл, который может быть добыт «нелинейным» прочтением текста [10, с. 68].

Извлечение из произведения всех трех видов информации является действием, которое совершается читателем на четвертом этапе осмысления текста, описанном ранее, а также основой для возникновения собственных отношения и мыслей.

Подводя итоги, необходимо заметить, что смысловое чтение – сложный, многосторонний процесс, который активно изучается учеными уже на протяжении многих столетий и развитие этого процесса не должно останавливаться.

Таким образом, что *чтение* - это, прежде всего, процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической (буквенной) модели. Оно является одним из основных видов речевой деятельности. Существует немало подходов к определению понятия чтения, исследователи всесторонне подходят к изучению его и выделяют типы, выводят закономерности, условия созревания, компоненты и составляющие процесса чтения.

Чтение теснейшим образом связанный со слушанием, письмом и отчасти с говорением, которые, как виды речевой деятельности, многообразно дополняют друг друга. Чтение представляет собой одновременное восприятие печатного текста, узнавание лексико-грамматического материала в речевой взаимосвязи, понимания целостного содержания и смысла сообщения путем создания предметного образа - содержание текста.

Навык чтения включает в себя две стороны. Первая сторона навыка получила название технической стороны (техника чтения). Ее характеризуют два качества: правильность и беглость. Вторая сторона навыка чтения – содержательно – эмоциональная. Ее характеризуют также два качества: сознательность и выразительность. В широком смысле чтение – это техника плюс понимание и оценка прочитанного.

## 1.2 Этапы становления навыка чтения. Качественные характеристики чтения

Чтение – это вид речевой деятельности, в котором взаимодействуют следующие компоненты: восприятие графической формы слова; перевод ее в звуковую – перекодировка; осмысление и оценка прочитанного. Становление навыка чтения – процесс длительный и сложный. Т.Г. Егоров выделяет в нем три этапа: аналитический, синтетический и этап автоматизации.

Аналитический этап – начальный этап формирования навыка чтения. В основном соответствует периоду обучения грамоте. Все компоненты навыка разрозненны, между ними не установлены четкие внутренние связи. Не сложилась техника чтения, процесс перекодировки буквенных знаков в звуковые единицы происходит с большим трудом. Темп чтения невысокий.

На синтетическом этапе происходит «слияние» всех компонентов навыка: восприятие – произнесение – осмысление. Дети переходят от чтения по слогам к чтению целыми словами. Темп чтения значительно увеличивается: постепенно доходит до 30 – 40 слов в минуту. Чтение становится более выразительным. Интонирование (соблюдение интонации конца предложения, выделение при чтении главных слов) является основным признаком перехода чтения на новый этап.

И, наконец, на этапе автоматизации техническая сторона чтения перестает осознаваться чтецом, полностью выходит из-под контроля сознания. Все внимание читателя устремлено на уяснение содержания прочитанного. Ребенок способен не только прочитать текст, но понять его и выразить свое эмоциональное отношение к прочитанному. Темп чтения повышается, доходит до 100–120 слов в минуту [1].

В современном обществе умение читать не может сводиться к овладению техникой чтения. В последнее время в методической литературе появилось понятие «грамотное чтение», под которым понимают способность человека к осмыслению письменных текстов и рефлексии на них, к использованию их содержания для развития знаний и возможностей активного участия в жизни общества.

Следует отметить, что пределов совершенствования навыка чтения нет. И этап автоматизации навыка может продолжаться довольно долго, в связи с чем необходимо качественно отрабатывать все компонент навыка чтения.

В методике при формировании навыка чтения принято обращать внимание на такие четыре компонента, как: правильность, беглость, выразительность и сознательность.

Правильность чтения – это чтение без искажения, т.е. без ошибок, которые влияют на смысл читаемого [30, с. 185]. При становлении правильности чтения работать необходимо в двух направлениях:

1) использование определенных тренировочных упражнений, направленных на совершенствование зрительного восприятия, регуляции дыхания и развития артикуляционного аппарата;

2) применение принципа многочтения при чтении художественных произведений. Предложен он был М.И. Омороковой, а описан В.Г. Горецким и Л.Ф. Климановой [30, с. 117]. Данный принцип заключается в том, чтобы при анализе текста постоянно возвращать ребенка к перечитыванию отрывков, важных в смысловом отношении. Таким образом обеспечивать не только понимание идеи произведения, но и достигать быстрого и правильного чтения [30, с. 185].

При становлении навыка чтения у детей возможны ошибки в чтении. В методике выделяют несколько групп характерных ошибок, которые допускают обучающиеся.

1. Искажение звукобуквенного состава:
	1. пропуск букв, слогов, слов, а иногда и строчек;
	2. перестановка единиц чтения (букв, слогов, слов);
	3. добавление произвольных элементов в единицы чтения; -замена одних единиц чтения другими.

Причины подобных ошибок – несовершенство зрительного восприятия, а также несформированность артикуляционного аппарата. Так же причиной искажений может стать и так называемое «чтение по догадке». В основе данного явления лежит такое человеческое свойство, как антиципация – способность предугадывать смысл еще не прочитанного текста по тому стилю и смыслу, который уже известен из прочитанного ранее отрывка. Догадка появляется у чтеца с приобретением читательского опыта и является, таким образом, признаком его прогрессирования в овладении навыком чтения. Тем временем текстуальная догадка опытного чтеца редко ведет к ошибкам, которые смысл читаемого искажают, а субъективная догадка неопытного ребенка часто влечет за собой подобные ошибки, которые мешают ему понять прочитанное.

1. Наличие повторов.

Такие ошибки заключаются в повторении единиц чтения: предложений, словосочетаний, слов, слогов, букв. Чем меньше совершенен навык чтения, тем меньшая единица чтения повторяется. Такие ошибки очень близки к предыдущему типу ошибок, причина заключается, в том, что повторы, зачастую, связаны со стремлением ребенка запомнить и удержать в оперативной памяти только что прочитанную частицу, для осмысления прочитанного. Поэтому на аналитическом этапе становления навыка повторов не избежать и должны восприниматься педагогом как закономерное и положительное явление. Избыточная торопливость учителя и ранее пресечение «повторов» в чтении у обучающихся, могут помешать ребенку. В таком случае преодоление синтетического этапа чтения будет неестественным и беспокойным для ребенка [14, с. 68].

1. Нарушение норм литературного произношения.

Среди ошибок такого типа можно выделить несколько групп:

* 1. орфоэпические ошибки, один из распространенных видов - неправильное ударение. Такие ошибки тесно связаны с незнанием лексического значения слов или с незнанием норм произношения;
1. ошибки, связанные с «орфографическим чтением», единицы чтения ученик озвучивает в соответствии с написанием, а не с произношением. «Орфографическое чтение» - это обязательный период становления навыка. Учитель должен знать об этом и не торопить ребенка. Чем скорее ученик научится синтезировать все действия процесса чтения (восприятие, произнесение, осмысление), тем скорее откажется от «орфографического чтения». Таким образом, работа, помогающая ребенку осмысливать читаемое, будет способствовать и устранению «орфографического чтения»;
2. интонационные ошибки, представляют собой неправильные логические ударения и неуместные в смысловом отношении паузы. Легко отметить, что такие ошибки допускаются, если нет понимания читаемого. Так от маленького ребенка процесс чтения требует не только умственных усилий и затрат, но и физических. Поэтому причиной интонационных ошибок может стать ненатренированность дыхания и речевого аппарата.

Таким образом, для развития правильности чтения необходимо работать над совершенствованием таких факторов, как: зрительное восприятие; гибкость артикуляционного аппарата; умение распределить дыхание; знание орфоэпических норм; расширение словарного запаса учеников (знание или лексического значения слов) [22, с. 61].

*Беглость* – скорость чтения, которая предполагает и обеспечивает сознательное восприятие читаемого. Беглость выступает важнейшим фактором для других качеств навыка чтения. Нормы скорости чтения в документе Федерального государственного образовательного стандарта НОО не обозначены. Основной ориентацией для учителя должна стать устная речь личности. Беглость зависит от длительности остановок, которые допускаются в процессе чтения и от так называемого поля чтения. Поле чтения (или угол чтения) – это часть текста, которая охватывается за один прием, после чего следует остановка (фиксация). Во время такой остановки и осуществляется осознание охваченного, т.е. осуществляется закрепление воспринятого и его осмысление. Опытный читатель на строке незнакомого текста делает от трех до пяти остановок, при этом отрезки текста, которые зафиксировались его взглядом за один прием, равномерны [30, с. 104].

Поле чтения у ребенка, начинающего читать очень мало, иногда ровняется одной букве, поэтому на строке он делает много остановок и отрезки воспринятого текста у него не одинаковы. Они зависят от того, знакомы ли слова и словосочетания, которые читаются. С осмыслением охваченного за один прием связаны и повторы в чтении неопытного читателя. Если он не сумел удержать в памяти воспринятый отрезок, ему приходится еще раз вернуться к уже озвученному тексту, чтобы осознать то, что прочитано [30, с. 105].

Следовательно, в развитии работы над совершенствованием зрительного восприятия, учитель формирует не только правильность, но и беглость чтения.

Одновременно с развитием навыка беглого чтения, развиваются и умения постижения и восприятия смысла прочитанного. Понимание содержания прочитанного составляется из осмысления того, о чем сказано в тексте и как об этом сказано (эмоциональный отклик на произведение с учетом художественной формы). При этом важно учитывать, что расширение диапазона представлений младшего школьника о действительности должно идти от самого ребенка, его ближайшей среды обитания и окружения к более отдаленным явлениям [30, с. 43].

Сознательность чтения определена пониманием младшими школьниками реального содержания читаемого текста, ориентации идеи произведения, его образов и роли художественных средств, а также правильным отношением ученика к тому, что изображает автором. Таким образом, это зависит от наличия необходимого жизненного опыта, от понимания лексического значения слов, их сочетаемости в структуре предложения и от ряда методических условий. Такая трактовка сознательности чтения давно сложилась в методике и стала традиционной. В становление такого подхода значительный вклад внесен был К. Д. Ушинским.

Сейчас понятие «сознательность чтения» используется в школьной практике и литературе в двух значениях. Аналогично тому как «чтение» употребляется в различных значениях, так и понятие «сознательность чтения» может употребляться применительно к чтению в более широком значении слова.

Сознательность самого процесса чтения зависит от того, насколько обучающиеся владеют технической стороной чтения: владеют слогобуквенным и звуковым анализом слова; умеют соотносить букву и звук, сливают слоги в единый комплекс-слово; осознанно выполняют аналитикосинтетические операции, которые ведут к правильному «воссозданию звуковой формы слова на основе графического обозначения» [30, с. 118].

Сознательное чтение тесно связано с пониманием смысла каждой из языковых единиц: слова, словосочетания и предложения. Сознательность чтения текста (как самой крупной языковой единицы) предполагает, что обучающиеся овладели техникой чтения и сам процесс чтения не вызывает затруднений. Для того чтобы обучающиеся прочитали текст сознательно, проводится его анализ со стороны содержания и художественных средств.

Таким образом, важнейшим условием сознательного чтения является понимание содержания и структуры произведения [30, с. 119].

Выразительность чтения – это чтение, передающее идею содержания произведения, его образы, как качество формируется в процессе анализа произведения. Выразительно прочитать текст – это значит, как найти средство в устной речи, с помощью которого можно будет точно и правдиво, в соответствии с авторским замыслом, передать чувства и идеи, которые вложены в произведение (Л. А. Горбушина). Таким средством является интонация [30, с. 119].

Интонация – сочетание взаимодействующих частей звучащей речи, важнейшие из которых – паузы, ритм речи, ударение, темп, понижение и повышение голоса. Такие части образуют связь, поддерживают друг друга и все вместе обусловливаются содержанием произведения, его идейно – эмоциональным «зарядом» и целями, которые в этот данный отрезок времени заданы читателем.

В методической литературе (А. Агейкина, А.А. Горбунова, Е.Е. Руднева и др.) в качестве главнейших аспектов овладения основами выразительной речи у обучающихся определяются:

1) умение распределить в процессе речи свое дыхание;

2) овладение четкой дикцией и навыком правильной артикуляции каждого звука;

3) усвоение правил литературного произношения [8, с. 53].

Работу над выразительностью речи обучающихся, педагог начинает с того, что учит их управлять своим дыханием во время произношения и правильно использовать голос. Голос характеризуется такими особенностями:

– высотой,

– силой,

– звуковой окраской (тембром),

– продолжительностью (темпом).

Обучающиеся учатся произносить (читать) слова тихо или громко в соответствии от содержания текста. Также выбирать медленный, средний или быстрый темп речи, придавать голосу ту или другую эмоциональную окраску [11, с. 60].

Обучение выразительному чтению в себя включает знакомство с логическим ударением и паузой.

Подготовку в методике выразительного чтения (А. Агейкина, А. А. Горбунова, Е. Е. Руднева и др.) символически разделяют на три стадии:

а) выяснение конкретного содержания произведения, анализ мотивов поведения действующих лиц, установление идеи произведения и т. п., иначе говоря: осмысливание идейно-тематической основы произведения, его образов в единстве с художественными средствами;

б) разметка текста: расставление пауз, логических ударений, определение темпа чтения;

в) упражнение в чтении (возможно повторное чтение, пока не удастся голосом передать мысли автора, его отношение к изображенным событиям и действующим лицам).

Анализ содержания и идейной направленности произведения включает в себя обучение выразительному чтению.

В развитии выразительного чтения обучающихся главную роль играет выразительное чтение педагога. Ученики должны всегда слышать выразительную речь учителя. Однако при обучении выразительному чтению главным считается не подражание образцу, а понимание текста, сопереживание героям, понимание текста и выражение собственного отношения к событиям [31, с. 120-121].

Таким образом, становление навыка чтения – процесс длительный и сложный. Т.Г. Егоров выделяет в нем три этапа: аналитический, синтетический и этап автоматизации. Этап автоматизации навыка может продолжаться довольно долго, в связи с чем необходимо качественно отрабатывать все компонент навыка чтения. В методике при формировании навыка чтения принято обращать внимание на такие четыре компонента, как: правильность, беглость, выразительность и сознательность. При формировании навыка чтения необходимо работать над всеми его компонентами, формируя их в комплексе и тесной взаимосвязи.

## 1.3 **Методы и приемы формирования навыка чтения у детей младшего школьного возраста**

К.Д. Ушинский внес огромный вклад в теорию и практику преподавания литературы и русского языка. Он с трепетом и любовью относился к родному слову и активно изучал проблемы обучения чтению. В последствии он выделил несколько условий развития навыка чтения:

– мотивированность обучающегося: чтение принесет результат при заинтересованности учащегося и потребностно-смысловой сферы;

– соответствие психологическим особенностям возраста: необходимо подбирать материал, отвечающий потребностям возраста читателя, доступный ему для понимания на данном этапе психологического и интеллектуального развития;

– соответствие индивидуально-психологическим особенностям учеников: педагогу следует учитывать степень развития и личностные особенности читателей для успешного формирования навыков чтения;

– нацеленность педагога на культурное развитие ребенка: чтение не должно быть «речевой гимнастикой» для читателя, оно должно вводить его в мир цивилизации, быть нацелено на смысловое понимание окружающего мира [58, с. 451].

Русские психологи Л.С. Выготский, Н.В. Нижегородцева, считают, что в начальной школе у учащегося пробуждаются психические функции, которые составляют основу усвоения письма и чтения, в т. ч. чтения [9, с. 138; 43, с. 51-53]. Ученые называют это формированием вторичной готовности к обучению, т.е. готовностью к предметному обучению. Учащиеся начальной школы в данный период уже готовы к формированию у себя навыков чтения благодаря формирующимся у них психическим процессам.

У младших школьников во время обучения в начальной школе осуществляется переход к словесно-логическому мышлению, преобладающим на данном этапе остается наглядно-образное мышление. Ребенку затруднительно установить причинно-следственные связи, что объясняется конкретностью его мышления. По этой причине ему легче выявить временные связи, и в этой же причине кроются трудности, возникающие у ребенка при обучении навыкам чтения. Именно в младшем школьном возрасте начинает активно развиваться смысловая память, что требует работы, направленной на осмысление текста. Благодаря развитию смысловой памяти складывается представление о художественном произведении как о некоем целом, которое помогает обучающемуся устанавливать причинно-следственные связи в тексте. Кроме того, юным читателям трудно вычленить отдельные элементы текста для последующего анализа - выяснить значение конкретного эпизода, оценить поступки и раскрыть характер персонажа и т.д. Изучив особенности психических процессов у младших школьников, Л.Ф. Обухова пришла к выводу, что почти нет смысла выстраивать весь процесс обучения навыка чтения, поскольку у детей младшего школьного возраста и так хорошо развита механическая память. Для того же, чтобы процесс формирования навыков чтения был эффективен, следует прилагать усилия в направлении зоны ближайшего развития ребенка, в данном случае - на развитие смысловой памяти и понимания текста [32, с. 24; 45, с. 198].

Беглость – это темп чтения. Оценить беглость чтения ученика можно по количеству слов, прочитанных за единицу времени (минуту). Следует отметить, что при подсчете слов учитываются не только знаменательные, но и служебные части речи.

При этом немаловажное значение имеет то, насколько хорошо читатель способен усвоить содержание текста при данном темпе чтения. Оптимальной считается такая беглость чтения, при которой ученик понимает содержание того, что читает.

Существуют некоторые нормы чтения по классам: 1 класс- 30-40 слов в минуту, 2 класс – 40 – 50 слов в минуту, 3 класс – 65 – 75 слов в минуту, 4 класс – 85 – 90 слов в минуту. Однако же это минимальные нормы, максимальные же очень индивидуальны, зависят от многих факторов. В целом же следует отметить, что темп чтения к окончанию начальной школы должен быть довольно высоким (до 120 -130 слов в минуту). Только в этом случае ученик сможет успешно учиться в старших классах.

В методической литературе, а также в опыте работы творческих учителей накоплено много приемов работы над темпом чтения учащихся. Рассмотрим некоторые из них:

1. Ежедневные и ежеурочные пятиминутки чтения (по В.Н. Зайцеву).

2. Хорошо организованное ежедневное домашнее чтение (в том числе дополнительной литературы из так называемого списка для внеклассного чтения.

3. Оптимальное сочетание на уроке двух типов чтения: вслух и про себя (в 1-2 классах: 70% - вслух, 30% - про себя; в 3-4 классах - наоборот).

4. Оптимальное соотношение на уроке индивидуального, хорового и группового чтения.

5. Выборочное и просмотровое чтение.

6. Чтение «птичьим базаром».

7. Чтение «цепочкой».

8. «Финиш» (по М.И. Омороковой): учитель называет слово, до которого нужно дочитать текст. Дочитал – подними руку. Первые три ученика получают поощрение (при условии успешного ответа на вопросы по содержанию прочитанного).

9. «Буксир» (по М.И. Омороковой): учитель читает произведение вслух в разных темпах, дети читают «про себя», стараясь не отстать.

10. «Молния» (по М.И. Омороковой): дети читают произведение в нормальном темпе. Учитель командует: «Молния!» - надо читать в максимальной скорости.

Правильное чтение – это чтение без ошибок.

Овладение навыком чтения происходит достаточно медленно, постепенно. На первых порах техническая сторона чтения (перекодировка) вызывает серьезные затруднения у учащихся. Отсюда – многочисленные ошибки в чтении. Наиболее типичные из них: неправильное произнесение слов, сочетаний звуков, отдельных звуков (нарушение акцентологических норм, нарушение артикуляции и др.); пропуск букв и слогов при чтении; перестановка букв и слогов; «орфографическое « произнесение; замена и перестановка слов и т.д.

По мнению Т.Г. Егорова, главная причина ошибок состоит в том, что у начинающих читателей «нет глубокого синтеза между восприятием, произнесением и осмысление прочитанного». К частным причинам следует отнести очень распространенное «чтение по догадке», влияние диалектов и просторечий, недостаточный речевой опыт ребенка и др.

В методической литературе накоплено достаточное количество приемов работы над правильностью чтения. Рассмотрим некоторые из них:

1. Упражнения на развитие четкости и правильности произнесения слов, слогов и звуков:
	1. разучивание скороговорок и чистоговорок;
	2. артикуляционная гимнастика, упражнения на произношение отдельных звуков и звукосочетаний;
	3. речевая разминка в начале урока.
2. Упражнения, вырабатывающие внимание к слову и его частям:
	1. чтение слов, составленных по подобию (вода, водяной, водянистый);
	2. с омонимичным корнем (белый, белье);
	3. чтение с доски или в учебнике многосложных слов, трудных по значению и произношению;
	4. обсуждение значения непонятных слов;
	5. запоминание небольшого текста и воспроизведение его по памяти.
3. Упражнения, развивающие оперативное поле чтения и память:
	1. чтение «пирамидок», составленных нарастанию трудности произношения. На восприятие «пирамидок» дается определенное время (например, 0,5 – 1 сек.), а затем дети воспроизводят ее по памяти. Пример «пирамидки»: учение, ученый, ученик, учитель, учительница. Чтение – вот лучшее учение.
4. Упражнения на развитие умения «угадывать» последующий текст:
	1. чтение слов, в которых пропущены окончания;
	2. «Фотоглаз»: слова написаны на карточках, дети их читают молча за определенное время. Через 7 – 10 слов учитель спрашивает, встретилось ли им такое – то слово (слово может и отсутствовать).
	3. Работа над предупреждением и исправлением ошибок в чтении учащихся будет успешной, если при ее выполнении учитель будет соблюдать некоторые рекомендации:
	4. Воспитывать в детях «лексическую любознательность», то есть стремление понять смысл каждого слова в тексте, учить их пользоваться словарями. Справочниками. Не стесняться спрашивать взрослых о значении слова.
	5. Создавать на уроке обстановку для внимательного отношения к чтению текста, взаимопроверке качества чтения, исправления ошибок и др.
	6. Систематически контролировать качество чтения учеников, методически правильно (тактично) исправлять ошибки в чтении.

Сознательность чтения – это понимание содержания (смысла) прочитанного текста. В методической литературе принято выделять три уровня понимания произведения: 1) понимание его фактического содержания (значения слов, основных событий, описанных в тексте, последовательности повествования и др.).; 2). Понимания причинно-следственных отношений, между событиями, описанными в тексте (мотивов поступков персонажей, особенностей их взаимоотношений друг с другом, связей между событиями и др. 3). Осознание основной идеи произведения, авторской оценки описываемых событий, собственного отношения к прочитанному.

Учащиеся начальных классов испытывают значительные затруднения в понимании текста. К наиболее серьезным затруднениям можно отнести следующие: непонимание значения слов, неумение выделить в тексте главное, сопоставить факты, поступки, события, а также воссоздать в воображении прочитанное, воспринять художественный образ в единстве типического и индивидуального, осознать отношение автора к изображаемому, прочувствовать иронию, пафос произведения и др.

О достаточно полном понимании текста могут свидетельствовать следующие критерии:

* общая ориентация в содержании текста и понимание его целостного смысла (определение его главной темы, общей цели, умение выбрать или придумать к тексту заголовок, сформулировать тезис, имеющий отношение к тексту в целом, объяснить смысл иллюстрации к тексту и так далее);
* нахождение информации (умение пробежать текст глазами и найти нужную информацию);
* интерпретация текста (умение сравнить и противопоставить заключенную в нем информацию, сделать выводы и обобщения);
* рефлексия содержания текста (умение связать информацию из прочитанного текста со знаниями из других источников, оценить утверждения, сделанные в тексте);
* рефлексия на форму текста (умение оценить не только содержание текста, но и его форму, мастерство автора).
* В методике накоплены приемы работы над сознательностью чтения: подготовка учащихся к чтению произведения:
* сообщение информации об авторе произведения, времени и истории его создания, теме, основных персонажах и др.;
* прогнозирование содержания произведения по его заголовку, ключевым словам, иллюстрациям;
* объяснение и уточнение значения слов (до чтения, в процессе чтения и после чтения);
* инсерт – маркировка текста специальными значками по мере его чтения: v – уже знал, + - новое, - - думал иначе, ? – не понял, есть вопросы;
* беседа – рассуждение о прочитанном, включение в нее репродуктивных, оценочных, проблемных, обобщающих вопросов и заданий по содержанию прочитанного;
* выборочное чтение и выборочный пересказ текста;
* характеристика персонажей произведения (составление словесного портрета, описание характера, настроения, основных поступков, их мотивов и др.;
* составление плана прочитанного произведения (вопросного, картинного, повествовательного, цитатного, мимического);
* пересказ текста по составленному плану; составление кластеров (выделение смысловых единиц текста и графическое их оформление в виде «грозди»);
* творческие работы на основе прочитанного: иллюстрирование, рассказывание, драматизация;
* дискуссия, диспут по тексту;
* выполнение проектов на основе прочитанного.

*Выразительным* принято называть чтение, при котором исполнитель с помощью специальных средств передает свое понимание и свою оценку того, что читает. Выразительность – высшее качество навыка чтения. Это качество вбирает в себя все предыдущие качества, но не сводится к их сумме, а представляет собой нечто более значительное и существенное… Выразительное чтение – это особое искусство творческой интерпретации текста, вбирающее в себя актерское и ораторское мастерство.

Для того, чтобы выразительно прочитать произведение, необходимо:

* познакомиться с автором произведения, его творчеством, историей создания текста;
* понять содержание текста (значение слов и выражений, тему и идею, логику изложения основных событий, характеры персонажей, мотивы их поступков и др.);
* представить содержание текста в ярких зрительных образах, добиться, по выражению Артоболевского, видения текста;
* определить свое отношение к произведению в целом и отдельным его частям;
* определить сверхзадачу и микрозадачи чтения текста и каждой его части;
* обдумать и подобрать средства выразительного чтения текста (речевые – интонации, неречевые – мимики, жестов, интонации, костюмов и др.);
* составление партитуры текста, подготовка к его выразительному чтению;
* выразительное чтение текста, анализ качества его исполнения.

Остановимся подробнее на характеристике интонации как основного средства выразительности речи.

В лингвистической литературе понятие «интонация» (от лат. Intonio – громко произношу) обозначает совокупность мелодики, ритма, акцентного строя, тембра и других просодических элементов речи. Интонация организует речь фонетически, является средством выражения синтаксических значений и категорий, а также эмоциональной и экспрессивной окраски.

Основные компоненты интонации: тембр (тон), темп, логика речи, мелодика речи.

Тембр (тон) – это эмоциональная окрашенность речи, те чувства, то настроение, которое исполнитель пытается донести до слушателей.

Темп – это скорость чтения. Он может быть быстрым, умеренным, медленным. Темп может меняться в процессе чтения в зависимости от содержания текста . Темп чтения передается с помощью пауз. По длительности паузы бывают:

Тактовые (/) – обозначают границы речевого такта (отрезка речи, обладающего относительной смысловой и интонационной законченностью).

Фразовые (//) – обозначают границы речевой фразы (часто совпадает с границами предложения).

Психологические (///) – обозначают момент наивысшего эмоционального напряжения в тексте.

Ритмические - обозначают конец каждой стихотворной строки, подчеркивая тем самым стихотворный ритм.

Логика речи находит свое выражение в выделении голосом наиболее значимых слов и выражений по ходу чтения текста, то есть в постановке логического ударения. Обозначается подчеркиванием слова или выражения в тексте.

Мелодика речи – это повышение или понижение голоса по звукам разной высоты.

При подготовке текста к выразительному чтению часто обозначают в нем все компоненты интонации, то есть составляют его партитуру.

Обобщая изложенное, отметим, что весь процесс подготовки учащихся к выразительному чтению текста строится следующим образом:

1. Знакомство с автором произведения, временем и историей его создания.

2. Знакомство с самим произведением.

3. Работа над его содержанием: объяснение значения слов, анализ идейно – тематической основы, композиции, образной системы текста.

4. Формирование видения текста.

5. Обдумывание сверхзадачи и микрозадач чтения.

6. Составление партитуры чтения текста.

7. Репетиции.

8. Исполнение текста.

9. Анализ качества чтения.

Проверку качества и уровня сформированности навыка чтения традиционно принято проводить в форме так называемого контрольного чтения. Контрольным чтением называется комплексная проверка навыка чтения в совокупности всех его качеств: беглости, правильности, сознательности и выразительности. Каждому ребенку предлагается прочитать незнакомый текст в течение 1 минуты. По ходу чтения учитель отслеживает все его характеристики и заносит их в специальную таблицу: темп чтения (количество слов, прочитанных в минуту), наличие или отсутствие ошибок в чтении, способность или неспособность отвечать на вопросы по содержанию прочитанного. На основании всех полученных данных учитель делает вывод о сформированности навыка чтения у каждого ученика.

Таким образом, существует мнение ученых о том, что в начальной школе у учащегося пробуждаются психические функции, которые составляют основу усвоения письма и чтения. Ученые называют это формированием вторичной готовности к обучению, т.е. готовностью к предметному обучению. Учащиеся начальной школы в данный период уже готовы к формированию у себя навыков чтения благодаря формирующимся у них психическим процессам. В соответствии с этим необходимо вести тщательную работу по отработке всех качественных характеристик чтения, а именно беглости, правильности, сознательности и выразительности. В зависимости от компонента чтения, над которым производится работа, следует выбирать соответствующие ему методы и приемы работы.

# Выводы по главе

Изучив и проанализировав психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования, мы можем сделать вывод о том, что проблема чтения и его качественных характеристик широко раскрыта в современных научных исследованиях.

*Чтение* - это, прежде всего, процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической (буквенной) модели. Оно является одним из основных видов речевой деятельности. Существует немало подходов к определению понятия чтения, исследователи всесторонне подходят к изучению его и выделяют типы, выводят закономерности, условия созревания, компоненты и составляющие процесса чтения.

Чтение теснейшим образом связанный со слушанием, письмом и отчасти с говорением, которые, как виды речевой деятельности, многообразно дополняют друг друга. Чтение представляет собой одновременное восприятие печатного текста, узнавание лексико-грамматического материала в речевой взаимосвязи, понимания целостного содержания и смысла сообщения путем создания предметного образа - содержание текста.

Навык чтения включает в себя две стороны. Первая сторона навыка получила название технической стороны (техника чтения). Ее характеризуют два качества: правильность и беглость. Вторая сторона навыка чтения – содержательно – эмоциональная. Ее характеризуют также два качества: сознательность и выразительность. В широком смысле чтение – это техника плюс понимание и оценка прочитанного.

Становление навыка чтения – процесс длительный и сложный. Т.Г. Егоров выделяет в нем три этапа: аналитический, синтетический и этап автоматизации. Этап автоматизации навыка может продолжаться довольно долго, в связи с чем необходимо качественно отрабатывать все компонент навыка чтения. В методике при формировании навыка чтения принято обращать внимание на такие четыре компонента, как: правильность, беглость, выразительность и сознательность. При формировании навыка чтения необходимо работать над всеми его компонентами, формируя их в комплексе и тесной взаимосвязи.

Существует мнение ученых о том, что в начальной школе у учащегося пробуждаются психические функции, которые составляют основу усвоения письма и чтения. Ученые называют это формированием вторичной готовности к обучению, т.е. готовностью к предметному обучению. Учащиеся начальной школы в данный период уже готовы к формированию у себя навыков чтения благодаря формирующимся у них психическим процессам. В соответствии с этим необходимо вести тщательную работу по отработке всех качественных характеристик чтения, а именно беглости, правильности, сознательности и выразительности. В зависимости от компонента чтения, над которым производится работа, следует выбирать соответствующие ему методы и приемы работы.

# 2 Эмпирическое обследование сформированности навыка чтения у детей младшего школьного возраста

Проводя экспериментальное изучение сформированности навыка чтения у детей младшего школьного возраста, мы ставили перед собой следующие *задачи*:

1. изучить *особенности* сформированности навыка чтения у детей младшего школьного возраста;
2. проанализировать полученные в ходе экспериментального обследования *данные о состоянии* сформированности навыка чтения у данной категории детей;
3. разработать методики и приемы отработки качественных характеристик чтения для детей младшего школьного возраста.

## 2.1 Изучение особенностей сформированности навыка чтения у детей младшего школьного возраста

Оценка уровня сформированности навыка чтения у детей младшего школьного возраста – одна из актуальных задач современной дефектологии.

Для изучения состояния сформированности навыка чтения у детей младшего школьного возраста нами было проведено исследование на базе ГУО «Вспомогательная школа №26 г. Витебска». В нем приняли участие 25 детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

*Цель* нашего исследования заключалась в *выявлении состояния сформированности полноценного навыка чтения* у детей *младшего школьного возраста* с *интеллектуальной недостаточностью*.

Изучение степени сформированности полноценного навыка чтения у детей *младшего школьного возраста* с *интеллектуальной недостаточностью* базировалось на выявлении сформированности всех компонентов навыка чтения: правильности, осознанности, беглости, выразительности.

*В соответствии с поставленной целью эксперимента были сформулированы следующие задачи* исследования:

1. Выявить уровень сформированности навыка выразительного чтения у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.
2. Выявить уровень сформированности навыка беглого чтения у детей данной категории.
3. Выявить уровень понимания прочитанного у детей данной категории.
4. Выявить уровень сформированности навыка правильного чтения.

*Этапы* исследования:

1. Отбор группы детей для проведения эксперимента по проблеме исследования.

2. Изучение анамнестических данных развития детей и клинических диагнозов.

3. Подбор диагностического оборудования для исследования полноценного навыка чтения у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

4. Проведение исследования на основе подобранной методики.

Для изучения состояния сформированности полноценного навыка чтения у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью мы использовали стандартизированную методику исследования навыка чтения (СМИНЧ) А.Н. Корнева [Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – СПб.: ИД «МиМ», 1997. - 286 с.]. Данная методика позволяет оценить навык чтения не только качественно, но и количественно.

Стандартизированная методика исследования навыка чтения А.Н. Корнева включает в себя 2 текста, а также перечень вопросов к каждому тексту для оценки уровня понимая прочитанного.

Текст I. Как я ловил раков

*В нашей деревне текут два ручейка. В них живет много раков. Мальчики ловят их руками под камнями, в дырах между корнями или под берегом. Потом они варят их и лакомятся ими. Одного рака я получил от моего друга, и он мне очень понравился, был очень вкусный. Мне тоже захотелось ловить раков. Но легко сказать, а трудно сделать. У раков есть свое оружие — клешни, которыми они щиплются как следует. Кроме того, я боялся сунуть руку в дыру между корнями. Ведь можно прикоснуться к лягушке или даже к змее! Мой друг посоветовал мне, как можно ловить раков совсем по-другому... Нужно привязать на длинную палку тухлое мясо. Рак крепко схватит мясо, и затем его легко вытащить из воды, как рыбу на удочке. Этот способ мне очень понравился, и поэтому я подготовил все нужные вещи. В пруду я нашел глубокое место и сунул палку в воду. Сижу спокойно. Вода чистая, но раков я не видел нигде. Вдруг я заметил усы, потом глаза и клешни, наконец, весь рак медленно вылез к мясу. Потом схватил мясо клешнями и разорвал его челюстями. Я очень осторожно вытянул свою удочку из воды, и рак лежит на траве. Но некоторые раки были более осторожными. Когда палка-удочка дрожала, рак сразу ее отпускал и задом плыл в нору. Отгадайте, почему задом? Но все-таки я наловил много раков. Мама их сварила. Какими они были красными! И очень вкусными!*

Вопросы к тексту I для оценки понимания прочитанного:

*1. Сколько ручейков текут в деревне?*

*2.Кто в них живет?*

*3.Где мальчики ловят раков?*

*4.Что мальчики с ними делают?*

*5.От кого мальчик получил рака?*

*6.Чего захотелось мальчику?*

*7.Что есть у раков?*

*8.Что боялся сделать мальчик?*

*9.Почему?*

*10.Что посоветовал ему друг?*

Текст II Неблагодарная ель

*В отдаленной части леса, рядом с высокой рощей, росла ель. Маленькую елочку поражала красота белых цветков, которые распускались весной на терновнике. Стали они с терновником друзьями еще с осени. Тогда ели понравились его синие плоды. Когда ель стала взрослой, птицы ей сказали, что другой такой красавицы в лесу нет. Тогда охватили ель гордость и самолюбие. Однажды она сказала: «Слушай, терновник, убери свои кривые ветки от меня! Ведь ты не позволяешь, чтобы прохожие восхищались моей красотой и моим прекрасным ростом». «И это ты мне за всю защиту от ветра и плохой погоды?» — жалобно спросил терновник. Ель молчала и только мрачно качала ветвями. Терновник рассердился и отодвинулся к солнцу. Через несколько дней к солнцу обратились все ветви терновника, но ни одна не прикоснулась к ели. И ель росла, росла... Во время первых зимних метелей в лес пришли лесорубы. Они искали новогодние елки. От страха начала ель просить терновник, чтобы он ее спрятал. Но было уже поздно просить. Все ветки терновника летом повернулись к солнцу и зимой уже не могли приблизиться к ели. Она заплакала: «Ведь меня топором убьют!» «И это из-за того, что ты была гордой, самолюбивой и неблагодарной», — ответил терновник. «Да, неблагодарная гордость не принесет пользу», — заплакала ель. Едва она сказала это, как перед ней уже стояли люди и восхищались ее красотой. Ее срубили. Ель упала в объятия терновника и навсегда распрощалась с лесом.*

Вопросы к тексту I для оценки понимания прочитанного:

*1.Где росла ель?*

*2.Что поражало маленькую ель?*

*3.Какие отношения у нее были с терновником?*

*4.Что ели понравилось осенью?*

*5.Что сказали птицы?*

*6.Что сказала ель терновнику?*

*7.Что терновник ей ответил?*

*8.Что потом сделал терновник?*

*9.Что сделалось с ветвями терновника?*

*10. Что происходило с елью?*

Процедура обследования скорости чтения предполагала прочтение ребенком всего текста до конца и определение средней скорости чтения по времени, затраченному на чтение всего текста (в отличие от традиционной методики оценки скорости чтения, которая допускает выявление количества слов, прочитанных за одну, первую, минуту чтения). Целиком текст прочитывался для того, чтобы в дальнейшем иметь возможность оценить понимание прочитанного, поскольку невозможно отвечать на вопросы по недочитанному тексту. Для определения скорости чтения количество прочитанных слов делилось на время, затраченное на их прочтение (в минутах). При исследовании желательно, чтобы ребенок не видел, что фиксируется скорость чтения.

После того как он прочитал заголовок, включается секундомер. Регистрируется число правильно прочитанных слов. Если ребенок самостоятельно исправил ошибку, слово считается прочитанным правильно.

Всем детям предлагается прочесть тексты I и II. После прочтения каждого текста проверяется понимание прочитанного. При хорошем понимании текста ребенок должен правильно ответить не менее чем на 7 вопросов из 10 (при условии, что прочитано в 1 тексте не менее 98 слов, а во 2 — не менее 127 слов).

При анализе правильности будут учитываться следующие виды ошибок:

1.Пропуски букв;

2.Пропуски слогов;

3.Пропуски слов;

4.Перестановки слов;

5.Пропуски или повторы строк;

6.Персеверации букв;

7.Антиципации букв;

8.Реверсии букв;

9.Добавления звуков;

10.Смешение букв, обозначающих гласные звуки, имеющие акустико–артикуляционное сходство;

11.Смешения букв, обозначающих согласные звуки имеющие акустико –артикуляционное сходство;

12.Смешение оптически сходных букв;

13.Смешение букв, обозначающих твердость – мягкость – согласных звуков;

14.Ошибки в постановке ударения;

15.Ошибкив окончаниях слов;

16.Аграмматизмы;

17.Замены слов на основе оптического сходства;

18.Замены слов на основе смыслового сходства;

19.Ошибки в интонационном обозначении границ предложения;

20.Несоблюдение норм орфоэпии при чтении. [Русецкая М.Н. Нарушение чтения у младших школьников:Анализ речевых и зрительных причин:Монография

. -- СПб.:КАРО, 2007.-192с.]

Ошибки, замеченные и исправленные ребенком самостоятельно во время чтения, тоже включались в общее количество ошибок. Анализируя чтение учеников, находящихся на первой, второй и третьей ступенях, мы не считали ошибками повторы звуков, букв, слогов, слов и предложений. Такой подход к анализу ошибок мы выбрали, следуя представлениям Н. А. Бернштейна [22], в соответствии с которыми на этапе овладения операциональным составом любого навыка повторы выполняют вспомогательную роль, во-первых (применительно к чтению), обеспечивая удержание в кратковременной памяти ранее прочитанных слогов, слов, а во-вторых, позволяя объединить прочитанное по частям (аналитически) в единое синтетическое целое.

Из проведенной беседы с педагогом, были получены данные о психологическом и соматическом состоянии детей. У данной группы детей было отмечено:

– быстрая утомляемость;

– низкая работоспособность;

– сниженная концентрация и объем внимания;

– нарушение восприятия и памяти.

Полученные данные учитывались нами при организации экспериментального исследования навыка чтения у детей данной категории.

Проанализировав речевые карты детей обследуемых групп, можно сделать выводы, что у детей нарушено звукопроизношение, недостаточно сформирован словарный запас, грамматический строй, связная речь находится на низком уровне развития.

Таким образом, для *выявления состояния сформированности полноценного навыка чтения* у детей *младшего школьного возраста* с *интеллектуальной недостаточностью* нами было проведено *экспериментальное исследование*. Использование стандартизированной методики исследования навыка чтения (СМИНЧ) А.Н. Корнева позволило выявить особенности сформированности всех компонентов навыка чтения у данной категории детей: правильности, осознанности, беглости и выразительности.

## 2.2 Интерпретация результатов эксперимента по изучению особенностей сформированности навыка чтения у детей младшего школьного возраста

В процессе обследования изучения навыка чтения по стандартизированной методике А. Н. Корнева (СМИНЧ) подлежали техническая сторона (скорость и правильность чтения, выразительность, количество и тип технических ошибок) и смысловая сторона чтения (понимание прочитанного).

Рассмотрим *результаты* выполнения предложенных заданий младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью (таблица 2.1, 2.2, приложение А).

Таблица 2.1

Обследование беглости чтения у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью

|  |  |
| --- | --- |
|  | Текст 1 |
| Количество слов в минуту | 40-45 | 35-40 | 30-35 | 25-30 | 20-25 |
| Процент обследуемых детей (%) | 8 | 4 | 6 | 5 | 2 |

Таблица 2.2

Обследование беглости чтения у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью

|  |  |
| --- | --- |
|  | Текст 2 |
| Количество слов в минуту | 40-45 | 35-40 | 30-35 | 25-30 | 20-25 |
| Процент обследуемых детей (%) | 6 | 8 | 4 | 3 | 4 |

*Изучение беглости чтения*. После прочтения первого текста учащимися были получены следующие данные: 8 учащихся прочитали текст со скоростью 40-45 слов в минуту, 4 учащихся – со скоростью 35-40 слов в минуту, у 6 учащихся скорость чтения была 30-35 слов в минуту, 5 учащихся прочитали текст со скоростью 25-30 слов в минуту и 2 учащихся – со скоростью 20-25 слов в минуту. Анализируя данные о беглости чтения, можно утверждать, что навык чтения у учащихся сформирован недостаточно и отличается значительной нестабильностью. При чтении текста способы чтения у учащихся различались: 34% учащихся от общей выборки владели синтетическим способом чтения, то есть плавным чтением целыми словами с пониманием прочитанного, послоговым чтением с переходом на целые слова (однослоговые слова читались целым словом) – 49% учащихся и 17% учащихся владели побуквенным чтением.

*Изучение смысловой стороны чтения*. Проведение данного обследования проходило при помощи контрольных вопросов, которые были подобраны для каждого текста соответственно. После полного прочтения детьми текстов были заданы вопросы. С пониманием прочитанного текста и ответами на вопросы по тексту справились 5 учащихся, ответив практически на все вопросы по текстам (80%), 7 учащихся ответили на 6 вопросов из 10 и 13 учащихся не ответили даже на половину заданных вопросов.

Было выявлено достаточное количество ошибок в понимании прочитанного текста. Были нарушения в отказе ответов на вопросы, неверном понимании содержания текста, и не понимании значения отдельных слов и словосочетаний. Учащиеся при ответах на вопросы по прочитанному тексту фрагментарно излагали содержание прочитанного, часто опускали второстепенные детали сюжета, перечисляли события без обобщающей сюжетной линии, искажали ситуацию, неадекватно толковали смысл даже в условиях помощи.

При лексико-грамматическом оформлении своих ответов дети использовали однообразные синтаксические конструкции, изменяли порядок слов в предложении, пропускали члены предложения, пользовались непродуктивной лексикой, часто заменяли существительные местоимениями, что говорит о трудностях овладения смысловой стороной навыка чтения у учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Что касается *правильности чтения*, после получения результатов обследования, можно констатировать, что среди обследуемых детей не было ни одного ребенка, который прочитал бы текст без ошибок. У детей преобладали ошибки в произношении звуков, замены звуков, затруднения в различении звуков, близких по акустическим или артикуляторным признакам. Нарушен процесс последовательного произношения слогов в незнакомых слова на стечение согласных звуков, присутствовали пропуски слогов и слов. Наблюдались аграмматизмы, реверсии букв и слогов, несоблюдение норм форм орфоэпии и другие ошибки.

* Ошибки угадывающего чтения (68 % от общей выборки) составили самую многочисленную группу, которую можно считать сборной, поскольку внутри нее были выделены несколько видов ошибок: ошибки в окончаниях слов, замены слов на основе смыслового сходства, замены слов на основе оптического сходства.
* К ошибкам в окончаниях слов мы отнесли случаи неправильного прочтения окончаний слов, приводящие к нарушениям формы числа, рода, времени. В эту группу включались только те ошибки, которые ребенок допускал при чтении зависимого слова словосочетания, то есть форма главного слова была ему пока неизвестна. Например, жила-была коза — «*в отдаленный части леса*», «*на длинный палку»*.
* Замены слов на основе смыслового сходства. Сюда мы отнесли ошибки, причиной которых также является угадывающее чтение. Они проявляются в замене слов на основе их смысловой близости. Например, «*и задом плыл в нору»* — «*и назад плыл в нору*» ; потянулся и закрыл глаза — «потянулся и уснул»; так и год — «так и круг». Такие ошибки свидетельствуют о том, что ребенок не проводит зрительный анализ читаемого слова, а опирается только на смысл прочитанного ранее фрагмента и свое понимание содержания.
* Замены слов на основе оптического сходства. Данный, вид ошибок детского чтения связан с попыткой ребенка угадать слово на основе всего лишь нескольких опознанных в нем букв, как правило, начальных. Например, «*или под берегом»* — «*или под березой*», «*искали новогодние елки» – «искали новые елки»*. Нужно заметить, что при заменах слов на основе оптического сходства зачастую присутствует и попытка неверной смысловой догадки.
* Ошибки в постановке ударения были зафиксированы как в простых, хорошо знакомых учащимся словах, состоящих из двух слогов, так и в многосложных словах, таких как *терновнике, клешнями, челюстями.* Анализируя ошибки этого вида, мы отметили тенденцию к перемещению ударения на последний слог.
* Пропуски букв. Дети одинаково часто пропускали буквы, обозначающие гласные и согласные звуки. Пропуски букв были зафиксированы и в середине слова, и в местах стечения согласных, и между гласными, и даже в начале слов: «*прикоснуться»* — «*приснуться*», «*терновнике*» – «*терновике*», «*цветков*» – «*ветков*». Этот вид ошибок чтения связан с их полифакторностью. Причинами пропуска или игнорирования буквы в слове могут быть и традиционные трудности артикулирования стечения согласных, и проблемы зрительного сканирования ряда букв или нарушением прослеживающих движений глаз, при чтении.
* Смешения оптически сходных букв. Самым распространенным проявлением этого вида ошибок оказалось смешение букв, различающихдя только надстрочными или подстрочными элементами: е — ё, и — й, у – и: «убьют» – «ибьют», «ель» – «ёль».
* Реверсии букв и слогов. Данная категория ошибок связана с нарушением воспроизведения букв и слогов при прочтении слов. Наблюдались ошибки в перестановке букв, зеркальном прочтении слов («*руку*» – «*куру*»).
* Ошибки в определении границ предложения. Были нарушены соблюдение пауз в конце предложения, неверно построенные логические ударения в предложении, выборе интонации.
* Пропуски слов. Такого рода пропуски были как в служебных, так и в самостоятельных частях речи.
* Добавления звуков. Были в середине слов.
* Аграмматизмы. Данное нарушение прослеживалось в употреблении временных форм, числа и рода.
* Несоблюдение норм форм орфоэпии при чтении.
* Пропуски и повторы строк. Редко прослеживались во время чтения при переходе с одной строки на другую.

Таким образом, данные виды ошибок, которые были получены по результатам исследования свидетельствуют о том, что у детей преобладают нарушения в смыслоразличительных признаках фонем, актикуляционных признаках и в неправильном употреблении нужных букв. Нарушено выделение четких звко-буквенных отношениях, установление лексических и грамматических отношений между отдельными словами и зрительным прослеживанием строк при чтении текста.

Данные виды ошибок могут быть связаны с тем моментом, что в каждый период обучения чтению, на каждом этапе его становления можно выделить наиболее трудные операции, овладению которыми закономерно сопряжено со специфическими ошибками. Данные ошибки предположительно связаны с незавершенность процесса формирования звуко-буквенных связей.

Часто такого рода ошибки приводят к недоразвитию к устной и письменной речи.

*Исследование выразительности чтения* показало, что 6 детей (Х %) читали текст достаточно выразительно, 7 детей читали текст выразительно с нашей помощью, а у остальных 12 учащихся (Х %) не получалось даже с нашей помощью. У большинства детей было монотонное чтение, неверная интонация в начале и в конце предложений, отсутствовали логические ударения, паузы после прочтения предложений, паузы для обозначения знаков препинания. Однако присутствовали паузы в середине предложений для набора воздуха. Употребление мимики и жестов в чтении было минимальным, нередко неадекватным. Учащиеся не выражали собственного отношения к прочитанному. Таким образом, обобщая полученные результаты касаемо навыка выразительного чтения, можно отметить, что у учащихся младшего школьного возраста выразительное чтение сформировано недостаточно и находится на относительно низком уровне.

Таким образом, можно сделать вывод, что у большинства учащихся навык чтения сформирован на среднем и ниже среднего уровнях, у многих учащихся возникают трудности при определении главной мысли текста, ответов на вопросы, также учащиеся испытывают трудности в умении интерпретировать информацию, содержащуюся в тексте, умении объяснять новые слова, опираясь на контекст. Могут правильно воспринимать смысл только таких текстов, которые состоят из коротких простых фраз. При чтении пользуются методом угадывания слов по их общему виду, ориентируясь на начало слова или на корневую основу и опуская второстепенные части, обычно окончания и суффиксы.

В связи с этим нами были разработаны упражнения, направленные на развитие качественных характеристик чтения, таких как осознанность, правильность, беглость и выразительность, у учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

## 2.3 **Методические рекомендации по развитию качественных характеристик чтения в разные периоды обучения русскому языку**

Формирование навыка чтения предусматривает работу над повышением темпа, правильности, выразительности чтения, осознания содержания прочитанного. Каждый из этих компонентов сначала формируется, отрабатывается как умение и с помощью упражнений постепенно поднимается на уровень навыков.

Рассмотрим приемы, способствующие развитию качественных характеристик чтения, которые можно применять в разные периоды обучения русскому языку.

Весь процесс обучения грамоте традиционно принято делить на два больших периода: подготовительный и основной.

*Подготовительный период* имеет своей целью создание базы (психологической, педагогический, лингвистической) для подготовки ребенка к овладению чтением и письмом. Этот период в некоторых методических пособиях называют добуквенным, подчеркивая тем самым, что он не предусматривает изучения букв.

В данный период обучения русскому языку можно использовать следующие приемы отработки навыка чтения:

* рассматривание сюжетной картинки и составление по ней рассказа, озаглавливание его,
* выделение из рассказа отдельных предложений, их анализ (с составлением линейной схемы),
* лексические упражнения на объяснение и уточнение значений слов,
* деление слов на слоги,
* составление звуковой схемы модели слов,
* игровые упражнения: «Живые слова», «Живые слоги», соедини картинки и схемы слов, распредели картинки на две группы, найди лишнюю (картинку или схему-модель), упражнения на переконструирование и распространение предложений (игра «Волшебная коробка») и так далее.

В подготовительный период обучения грамоте учащиеся знакомятся с *предложением* как частью текста (рассказа, составленного по картинке). Можно предложить детям сосчитать, сколько отдельных «кусков» в составленном детьми рассказе. Каждый отдельный «кусочек» текста - это предложение. Каждое предложение выражает законченную мысль. Учащимся может быть предложено задание сказать предложение о том-то или о том-то. Следует знакомить детей с правилами оформления предложения сначала в устной, а затем в письменной речи. Усвоению правил оформления предложений в письменной речи помогает такой прием, как составление линейной схемы предложения (см. в букварях и азбуках). Желательно сразу же познакомить детей со способами обозначения правил предложения (подчеркнуть заглавную букву в первом слове, пробелы и знаки препинания в конце предложения).

При делении слов на слоги с первоклассниками необходимо исходить из понимания *слога* как естественной произносительной единицы речи, то есть звука или группы звуков, произносимых на одном толчке воздуха, на выдохе. Важно приучить детей доверять своему произношению: стоит проговорить слово так, как кричат на стадионе «хо-ро-шо», то есть проскандировать его, и оно само распадется на «куски», на слоги: ку-кла, ку-сты и т.д. Помогут детям поделить слово на слоги следующие приёмы: скандированное произнесение слова (как на стадионе); прохлопывание и простукивание.

В связи с полученными результатами исследования было отмечено, что большинство детей ставят неправильное *ударение* в словах, что определяет еще один вектор коррекционной работы с ними. Основные приемы выделения в слове ударного слога – акустические – связанные с наблюдением за произнесением слога. В школьной практике наиболее популярными оказались следующие:

* «Спроси слово» (с удивлением): Ча-а-айка? Это ча-а-айка?
* «Позови слово»: Ча-а-айка! Маши-и-ина!

Выделение ударного слога может сопровождаться некоторым движениями: взмахом руки, кивком головы и др. Полезно использовать также прием перестановки ударения на другие слоги слова, чтобы убедиться, что ударение поставлено правильно.

*Звуки* – мельчайшие «кирпичики» звучащей (устной) речи. Звуки мы слышим и произносим.

 При знакомстве с этим понятием важно научить детей слышать и произносить изолированно каждый звук слова, составлять звуковую схему – модель слова, развивать фонематический слух детей. Важно с первого же урока по этой теме познакомить детей с порядком звукового анализа слова.

В последнее время в практике работы учителей используется порядок звукового разбора слова, предложенный П.С. Жедек. Он включает в себя следующие действия:

1. Скажи слово и послушай его. Подумай над его значением.

2. Произноси слово, акцентируя в нем первый звук. (Приемы акцентирования звука: протяжное произнесение (а-а-аист) или многократное произнесение (к-к-кот).

3. Произнесение первого звука и его характеристика. Обозначение звука соответствующей карточкой.

4. То же с остальными звуками слова.

5. Проверка по схеме-модели, правильно ли она составлена (все ли звуки обозначены).

*Основной период* обучения грамоте следует за подготовительным периодом и продолжается до конца третьей учебной четверти.

Основной период обучения грамоте предназначен для знакомства учащихся со всеми буквами русского алфавита и формирования у них первоначальных навыков чтения и письма.

С точки зрения психологической, в основе методики обучения грамоте лежат закономерности и механизмы процесса чтения. В период обучения грамоте особые затруднения у учащихся вызывает техническая сторона чтения.

В основной период обучения грамоте проводятся уроки чтения двух основных типов: урок с изучением нового материала (новой буквы или новых букв) и урок закрепления изученного. Содержание урока первого типа обусловлено его главной задачей: познакомить детей с новой буквой (буквами), звуками, которые она обозначает, научить их читать слоги, слова и тексты с новой буквой.

Урок 2-го типа – урок закрепления изученного. Основная задача такого урока – формирование у учащихся прочных навыков чтения. Содержание этого урока составляют разнообразные упражнения в чтении.

Содержание работы на уроках основного периода обучению русскому языку может быть следующим:

1. Рассказывание по сюжетным картинкам. Повторение понятий: речь, предложение, слово, слоги, ударение, звуки. Варианты упражнений:

* составление предложений по картине, вопросу, на тему, по схеме и другим источникам;
* деление предложения на слова, составление его линейной схемы, повторение правил оформления предложения в устной и письменной речи;
* соотнесение картинок и схем-моделей слов, выборочный звуковой анализ;
* звуковой анализ слов с составлением схем-моделей;
* игра «Звуковое лото»;
* игра «Поезд»: на доске – поезд (паровоз и 2-3 вагона), на каждом вагоне изображена схема-модель слова. Необходимо предметные картинки «расселить» в соответствующие вагоны;
* игра «Живые слова» (учитель «раздает» детям слова, они выходят и становятся так, чтобы получилось предложение);
* игра «Живые слоги» (по аналогии с игрой «Живые слова»); игра «Назови слово, в котором есть данный звук» (У куклы Аленки день рождения, ей нужно подарить предметы, в названиях которые есть звук [а]).

2. Выделение новых звуков и знакомство с новой буквой с целью познакомить детей с новыми звуками и новой буквой, создать предпосылки для формирования навыка чтения.

В соответствии со звуковым аналитико-систематическим методом обучения грамоте процесс знакомства с новой буквой строится следующим образом:

1. Рассматривание предметной картинки. Работа над значением опорного слова.
2. Звуко-слоговой анализ слова (с составлением звуковой схемы-модели; с дополнением наполовину готовой схемы-модели; с анализом уже составленной и представленной в букваре схемы-модели).
3. Выделение нового звука, его характеристика.
4. Выделение второго звука, его характеристика (если есть).
5. Сопоставительный анализ выделенных звуков: отыскание общих признаков, установление различий.
6. Распознавание новых звуков в других словах.
7. Знакомство с новой буквой: предъявление новой буквы; анализ графического облика (поэлементный анализ, сравнение с известными предметами, с уже изученными буквами, конструирование буквы из счетных палочек, шаблонов и др.); печатание буквы (показ образца учителем, «письмо» под счет в воздухе, печатание в тетради).

3.Упражнения в чтении.

* Чтение слогов. Как уже отмечалось, наиболее сложным для чтения является прямой открытый слог типа «слияние» (сг). Это обусловлено целым рядом психофизиологических особенностей процесса чтения (перекодировки) слога подобной структуры. Обучение чтению любого слога – это обучение так называемому позиционному чтению, то есть чтению с учетом позиции данной буквы по отношению к соседним буквам. Важно показать детям механизм чтения каждого нового слога, а также использовать специальные упражнения в чтении подобных слогов. С этой целью используются слоговые таблицы, приведенные в букваре или азбуке, чтение слогов с наращением и стечением согласных (ра-тра-стра…), закрытые слоги (до-м, ро-с-т).
* Чтение слов в столбиках. После чтения отдельных слогов учащиеся переходят к чтению слов в столбиках. Различают первое и повторное чтение слов в столбиках. При первом чтении учащиеся должны овладеть механизмом чтения нового слова, прочитать его и понять его значение. С этой целью используется прием чтения по следам графического анализа. В ходе графического анализа слова выявляется, сколько в слове слогов, а также, (если это необходимо), характеризуется структура каждого слога. Чтение слова проходит в несколько ступеней:
	+ Предварительный графический анализ слова (с опорой на графические пометы в букваре).
	+ Чтение слова по слогам (орфографически).
	+ Чтение слова орфоэпически.
	+ Объяснение значения слова

Повторное чтение слов в столбиках проводится для того, чтобы закрепить механизмы чтения слов, добиться плавного их прочтения. При повторном чтении слов в столбиках используется прием выборочного чтения.

* Чтение связного текста. Чтение связного текста – это своего рода итог, результат работы учащихся на уроке. От того, насколько осмыслено содержание текста, а также свободно и выразительно будет прочитан текст в конце урока, зависит качество урока в целом. Тексты в букварях и азбуках очень разнообразны как по содержанию, так и по структуре: с заглавием и без заголовка, объемные и короткие, связные и деформированные и т.д. В большинстве случае текст сопровождают сюжетные картинки, дополняющие и поясняющие его содержание.

В самом общем виде порядок работы с текстом и сюжетной картинкой букваря может быть примерно следующим:

1. Подготовка к восприятию текста.

Используются следующие методы и приемы работы: беседа на основе личного опыта детей, в ходе которой учитель как бы «вводит» детей в тему текста, расширяет и «оживляет» представления, необходимые для восприятия текста; чтение заголовка к тексту, работа над его осмыслением; прогнозирование содержание текста по заголовку и иллюстрации к тексту; работа над значением ключевых слов.

1. Первое чтение текста.

Текст может быть прочитан вначале учителем, а затем учащимися многократно (цепочкой, целиком, хором, группами, индивидуально и т.д.) По ходу чтения может быть проведена необходимая лексическая работа.

1. Беседа – воспроизведение прочитанного.

Беседа имеет своей целью уточнить представление детей о теме, основной мысли текста, его содержании, логике развития действия (сюжете и композиции) и т.д. В ходе беседы используются специальные приемы работы: выборочное чтение, выборочный пересказ, комментирование (пояснение) содержания, объяснение значений слов, сопоставление текста с иллюстрацией к нему, деление текста на части, озаглавливание частей, озаглавливание всего текста (если у него нет заголовка) и т.д.

1. Творческое воссоздание прочитанного.

На этом этапе используется приемы: иллюстрирование текста (в основном словесное), драматизация (разыгрывание текста по ролям), пересказ и рассказывание, выразительное чтение

Не стоит забывать, что не только на уроках русского языка, но и на уроках по другим учебным предметам, независимо от поставленных целей и задач, стоит уделять время чтению. Это может быть в виде поурочных пятиминуток чтения. Любой урок начинается с того, что дети открывают книгу и 5 минут читают в режиме чтения-гудения, а затем проводится обычный урок. Такие поурочные пятиминутки дают недельный тренаж объемом 120 минут.

Человеческая память лучше помнит то, что появляется периодически, время от времени, а не постоянно перед глазами. Именно это создает раздражитель и запоминается лучше. А потому каждый день, через определенные промежутки времени, необходимо проводить небольшие по объему упражнения. То есть тренироваться в чтении часто, порциями, по несколько минут лучше, чем читать 1-2 часа без отдыха.

Таким образом, формирование навыка чтения предусматривает работу над повышением темпа, правильности, выразительности чтения, осознания содержания прочитанного. Каждый из этих компонентов сначала формируется, отрабатывается как умение и с помощью упражнений постепенно поднимается на уровень навыков. С точки зрения психологической, в основе методики обучения грамоте лежат закономерности и механизмы процесса чтения. Методика обучения грамоте предполагает два периода: подготовительный и основной. На каждом из периодов отводится большая роль формированию навыка чтения, и в зависимости от периода, выделяют различное содержание работы по формированию этого навыка. В связи с полученными результатами исследования были сделаны выводы о том, что в период обучения грамоте особые затруднения у учащихся вызывает техническая сторона чтения. Использование выше предложенных резервов поспособствует становлению у учащихся полноценного навыка чтения, формированию технической и смысловой сторон чтения, а его качественные характеристики, такие как осознанность, беглость, правильность и выразительность, будут значительным образом совершенствоваться.

# Выводы по 2 главе

С целью *выявления состояния сформированности полноценного навыка чтения* у детей *младшего школьного возраста* с *интеллектуальной недостаточностью* нами было проведено *экспериментальное исследование*. Использование стандартизированной методики исследования навыка чтения (СМИНЧ) А.Н. Корнева позволило выявить особенности сформированности всех компонентов навыка чтения у данной категории детей: правильности, осознанности, беглости и выразительности.

Можно сделать вывод, что у большинства учащихся навык чтения сформирован на среднем и ниже среднего уровнях, у многих учащихся возникают трудности при определении главной мысли текста, ответов на вопросы, также учащиеся испытывают трудности в умении интерпретировать информацию, содержащуюся в тексте, умении объяснять новые слова, опираясь на контекст. Могут правильно воспринимать смысл только таких текстов, которые состоят из коротких простых фраз. При чтении пользуются методом угадывания слов по их общему виду, ориентируясь на начало слова или на корневую основу и опуская второстепенные части, обычно окончания и суффиксы.

В связи с этим нами были разработаны упражнения, направленные на развитие качественных характеристик чтения, таких как осознанность, правильность, беглость и выразительность, у учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Формирование навыка чтения предусматривает работу над повышением темпа, правильности, выразительности чтения, осознания содержания прочитанного. Каждый из этих компонентов сначала формируется, отрабатывается как умение и с помощью упражнений постепенно поднимается на уровень навыков. С точки зрения психологической, в основе методики обучения грамоте лежат закономерности и механизмы процесса чтения. Методика обучения грамоте предполагает два периода: подготовительный и основной. На каждом из периодов отводится большая роль формированию навыка чтения, и в зависимости от периода, выделяют различное содержание работы по формированию этого навыка. В связи с полученными результатами исследования были сделаны выводы о том, что в период обучения грамоте особые затруднения у учащихся вызывает техническая сторона чтения. Использование выше предложенных резервов поспособствует становлению у учащихся полноценного навыка чтения, формированию технической и смысловой сторон чтения, а его качественные характеристики, такие как осознанность, беглость, правильность и выразительность, будут значительным образом совершенствоваться.

# Заключение

В данной работе мы изучили проблему чтения и его качественных характеристик у детей младшего школьного возраста, в том числе у детей с интеллектуальной недостаточностью. Изучив и проанализировав психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования, мы можем сделать вывод о том, что тема чтения и его качественных характеристик широко раскрыта в современных научных исследованиях.

*Чтение* - это, прежде всего, процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической (буквенной) модели. Оно является одним из основных видов речевой деятельности. Существует немало подходов к определению понятия чтения, исследователи всесторонне подходят к изучению его и выделяют типы, выводят закономерности, условия созревания, компоненты и составляющие процесса чтения.

Чтение теснейшим образом связанный со слушанием, письмом и отчасти с говорением, которые, как виды речевой деятельности, многообразно дополняют друг друга. Чтение представляет собой одновременное восприятие печатного текста, узнавание лексико-грамматического материала в речевой взаимосвязи, понимания целостного содержания и смысла сообщения путем создания предметного образа - содержание текста.

Навык чтения включает в себя две стороны. Первая сторона навыка получила название технической стороны (техника чтения). Ее характеризуют два качества: правильность и беглость. Вторая сторона навыка чтения – содержательно – эмоциональная. Ее характеризуют также два качества: сознательность и выразительность. В широком смысле чтение – это техника плюс понимание и оценка прочитанного.

Становление навыка чтения – процесс длительный и сложный. Т.Г. Егоров выделяет в нем три этапа: аналитический, синтетический и этап автоматизации. Этап автоматизации навыка может продолжаться довольно долго, в связи с чем необходимо качественно отрабатывать все компонент навыка чтения. В методике при формировании навыка чтения принято обращать внимание на такие четыре компонента, как: правильность, беглость, выразительность и сознательность. При формировании навыка чтения необходимо работать над всеми его компонентами, формируя их в комплексе и тесной взаимосвязи.

Существует мнение ученых о том, что в начальной школе у учащегося пробуждаются психические функции, которые составляют основу усвоения письма и чтения. Ученые называют это формированием вторичной готовности к обучению, т.е. готовностью к предметному обучению. Учащиеся начальной школы в данный период уже готовы к формированию у себя навыков чтения благодаря формирующимся у них психическим процессам. В соответствии с этим необходимо вести тщательную работу по отработке всех качественных характеристик чтения, а именно беглости, правильности, сознательности и выразительности. В зависимости от компонента чтения, над которым производится работа, следует выбирать соответствующие ему методы и приемы работы.

С целью *выявления состояния сформированности полноценного навыка чтения* у детей *младшего школьного возраста* с *интеллектуальной недостаточностью* нами было проведено *экспериментальное исследование*. Использование стандартизированной методики исследования навыка чтения (СМИНЧ) А.Н. Корнева позволило выявить особенности сформированности всех компонентов навыка чтения у данной категории детей: правильности, осознанности, беглости и выразительности.

Можно сделать вывод, что у большинства учащихся навык чтения сформирован на среднем и ниже среднего уровнях, у многих учащихся возникают трудности при определении главной мысли текста, ответов на вопросы, также учащиеся испытывают трудности в умении интерпретировать информацию, содержащуюся в тексте, умении объяснять новые слова, опираясь на контекст. Могут правильно воспринимать смысл только таких текстов, которые состоят из коротких простых фраз. При чтении пользуются методом угадывания слов по их общему виду, ориентируясь на начало слова или на корневую основу и опуская второстепенные части, обычно окончания и суффиксы.

В связи с этим нами были разработаны упражнения, направленные на развитие качественных характеристик чтения, таких как осознанность, правильность, беглость и выразительность, у учащихся младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Формирование навыка чтения предусматривает работу над повышением темпа, правильности, выразительности чтения, осознания содержания прочитанного. Каждый из этих компонентов сначала формируется, отрабатывается как умение и с помощью упражнений постепенно поднимается на уровень навыков. С точки зрения психологической, в основе методики обучения грамоте лежат закономерности и механизмы процесса чтения. Методика обучения грамоте предполагает два периода: подготовительный и основной. На каждом из периодов отводится большая роль формированию навыка чтения, и в зависимости от периода, выделяют различное содержание работы по формированию этого навыка. В связи с полученными результатами исследования были сделаны выводы о том, что в период обучения грамоте особые затруднения у учащихся вызывает техническая сторона чтения. Использование выше предложенных резервов поспособствует становлению у учащихся полноценного навыка чтения, формированию технической и смысловой сторон чтения, а его качественные характеристики, такие как осознанность, беглость, правильность и выразительность, будут значительным образом совершенствоваться.

# Список использованных источников:

1. Андрющенко, Е. В. Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (3–5 лет): методическое пособие для тифлопедагогов ДОУ / Е. В. Андрющенко, Л. Б. Осипова, Н. Я. Ратанова. – Челябинск, 2017. – 128 с.
2. Антакова-Фомина, Л.В. Стимуляция развития речи у детей раннего возраста путем тренировки движений пальцев рук / Л.В. Антакова - Фомина. – М.: Просвещение, 1974. – 235 с.
3. Бернштейн, Н. А. Биомеханика и физиология движений: Избранные психологические труды / Н. А. Бернштейн, В. П. Зинченко; под ред. В. П. Зинченко. – М.: МПСИ, Воронеж, 2008. – 687 с.
4. Вихрова, И. Н. Коррекция речи и мелкой моторики в процессе рисования методом «штрих» / И. Н. Вихрова, Н. Н. Шарикова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 6. – С. 67–73.