Негосударственное образовательное учреждение

Институт специальной педагогики и психологии

Кафедра логопедии

Курсовая работа

**Особенности организации и методики обучения чтению младших школьников**

Работу выполнила:

Студентка 292 группы

Лебедева А.С.

Научный руководитель:

Проф. Волкова Г.А.

Санкт-Петербург, 2010

Оглавление

Введение

Глава I. Научно-теоретические основы процесса чтения

* 1. Анатомо-физиологические основы процесса чтения
  2. Психологические основы процесса чтения
  3. Психологический анализ ошибок чтения

Выводы по Главе I

Глава II. Организация и методика исследования нарушений чтения у младших школьников

2.1 Цели и задачи исследования

2.2 Методика исследования процесса чтения

2.3 Организация исследования

Глава III. Состояние чтения учащихся массовой общеобразовательной школы

3.1 Анализ ошибок чтения

3.2 Характеристика группы испытуемых

Выводы по Главе III

Глава IV. Методические рекомендации по совершенствованию чтения

Заключение

Список литературы

Приложение 1

Введение

Чтение служит основным проводником человека в информационной среде, во многом определяя его образовательные возможности и успешность дальнейшей социальной адаптации. Этим важнейшим навыком дети, как правило, овладевают в начальной школе. Но, к сожалению, у многих из них резко снижается учебная мотивация из-за трудности усвоения тех или иных дисциплин. Среди школьных предметов на первом месте в усвоении стоят нарушения чтения и письма. [2]

Впервые на эти нарушения как на самостоятельную патологию речевой деятельности указал А. Куссмауль в 1877 г. [6]

Затем появилось много других работ, в которых давались описания детей с различными нарушениями чтения и письма.

Многие авторы стали рассматривать нарушение чтения как самостоятельную патологию речевой деятельности, не связанную с умственной отсталостью. Английские врачи-окулисты Керр и Морган опубликовали работы, специально посвященные нарушениям чтения и письма у детей. Они являются в сущности родоначальниками в области теории нарушений чтения. [4]

Среди отечественных авторов, посвятивших свои работы вопросам изучения чтения у детей, следует отметить такие имена: М.Е. Хватцев [12], Р.Е. Левина [9], А.Н. Корнев [2,3,4], Р.И. Лалаева [5,6] и др.

Учения о нарушениях чтения существует уже более 100 лет. Однако и до настоящего времени вопросы диагностики и коррекции этих нарушений являются актуальными и сложными.

Нарушения чтения оказывает отрицательное влияние на весь процесс обучения, на психическое и речевое развитие ребенка. Современное выявление этих нарушений, точное определение их патогенеза в каждом отдельном случае, отграничения дислексии от ошибок чтения иного характера, чрезвычайно важно для построения системы логопедической работы с детьми. [2]

Актуальность и теоретическая значимость проблемы нарушения чтения у младших школьников позволяет нам определить, предмет, гипотезу, цели и задачи исследования.

Объект исследования – изучение чтения младших школьников.

Предмет исследования – особенности обучения чтению младших школьников.

Гипотеза исследования – на основе изученной специальной литературы, можно предположить, что степень сформированности навыка чтения у школьников третьего класса с нормой речевого развития будет выше среднего уровня.

Цель исследования – изучение нарушения чтения у младших школьников.

На основе гипотезы и цели исследования определены следующие задачи:

1. Изучение специальной педагогической литературы по проблеме нарушений чтения детей младшего школьного возраста;
2. Выбор методики для исследования нарушений чтения;
3. Проведение исследования по изучению нарушений чтения у младших школьников;
4. Анализ результатов исследования;
5. Разработка методических рекомендаций по улучшению чтения.

# Глава 1. Научно-теоретические основы процесса чтения

# 1.1 Анатомо-физиологические основы процесса чтения

Критический анализ проблемы нарушений чтения должен основываться прежде всего на понимании сложной психофизиологической структуры процесса чтения в норме и особенностей усвоения навыка чтения детьми. [11]

Что же представляет собой процесс чтения в норме?

Чтение - сложный психофизиологический процесс. В его акте принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. В основе его процесса, лежат "сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем".[6]

Первой операцией чтения является зрительное восприятие графически представленной информации (букв, слогов, слов). При обучении чтению ребенок прежде всего знакомится со зрительными образами букв. Запоминание всех букв алфавита и умение узнавать (идентифицировать) каждую из них является обязательным условием овладения навыком чтения.

Во время чтения глаза читающего движутся вдоль строки короткими и быстрыми скачками – саккадами. Между скачками существуют паузы, или неподвижные фиксации объектов. Начинающий читатель делает 10-12 таких фиксаций на строке, опытному обычно достаточно 3-4 фиксации. В начале чтения глаза фиксируют какую-либо информацию (букву, слог) и остаются неподвижными в течение некоторого времени. Именно в это время воспринимается изображение. Далее происходит скачок (саккада), перемещающий глаза вправо вдоль строки до фиксации следующего изображения, и так до конца строки. Во время чтения глаза посредством скачков и фиксаций доходят до конца строки и потом совершают быстрый регрессивный скачок влево, к началу следующей строки, и все повторяется сначала. Регрессивные движения глаз (возвращающие взор справа налево) необходимы на только при переходе к очередной строке, но и для возврата к уже прочитанному, чтобы уточнить, проверить понимание смысла, исправить допущенные ошибки. Частота регрессий в движениях глаз зависит от уровня автоматизации навыка чтения: чем опытнее читатель, тем меньше зрительных регрессий совершает он в процессе чтения, и, наоборот, чем меньше читательский опыт, тем чаще возврат к уже прочитанному. Кроме того. Количество регрессивных движений глаз зависит от характеристик читаемого текста – сложности, новизны, значимости для читающего.[12]

Помимо регрессивных движений, при чтении отмечаются и антиципирующие движения глаз, которые позволяют «забегать» вперед по тексту. [11]

Описанные глазодвигательные механизмы чтения опытным читателем не осознаются и не требуют от него произвольных усилий. Однако, прежде чем стать неосознанными, то есть автоматизированными, эти операции проходят стадию произвольного, осознанного овладения. Ребенок, обучаясь читать, впервые попадает в ситуацию, когда движения глаз должны контролироваться и подчиняться топологическим свойствам читаемого текста: нужно уметь выделить начало текста, проследить строку слева направо, точно перейти от одной строки к другой без пропусков и повторов. [12]

# Психологические основы процесса чтения

Осваивая навык чтения, дети закономерно проходят определенные этапы, которые в определенной степени различаются по психологическому содержанию. [6]

Егоров Т. Г. [1] выделял следующие ступени овладения чтением:

а) овладение звуко-буквенными обозначениями;

б) послоговое чтение;

в) ступень становления синтетических приемов чтения;

г) ступень синтетического чтения.

Каждая из этих ступеней характеризуется своеобразием, качественными особенностями, определенной психологической структурой, своими трудностями, задачами и приемами овладения. [7]

Ступень овладения звукобуквенными обозначениями.

Овладение звукобуквенными обозначениями осуществляется в течение всего добукварного и букварного периодов. Вместе с тем психологическая структура этого процесса в добукварный период и в начале букварного будет иная, чем в его конце. [10]

На ступени овладения звукобуквенными обозначениями дети анализируют речевой поток, выделяют предложения и слова, делят на слоги и звуки. Выделив звук из речи, ребенок соотносит его с определенным графическим изображением, буквой. Затем в процессе чтения он осуществляется синтез букв в слоги и слова, соотношение прочитанных слов со словами устной речи. [6]

В процессе чтения в первую очередь зрительно воспринимаются графические изображения, различаются и узнаются буквы, которые соотносятся с их звуковыми значениями. Однако восприятие и различение есть лишь внешняя сторона процесса чтения, за который скрываются самые существенные и основные действия со звуками языка. [12]

Не звук является названием буквы, а наоборот, буква представляет собой знак, символ обозначения речевого звука. Поэтому сложный процесс усвоения звукобуквенных обозначений начинается с познания звуковой стороны речи, с различения и выделения звуков речи. И только затем предлагаются буквы, являющиеся зрительным изображением звуков. [12]

При выделении звука из речи ребенок должен во всем многообразии его звучания, уловить некоторое основное качество вариантов звука, т.е. выделить фонему. Только при этом условии в процессе обучения чтению формируются представления о фонеме, о соответствии буквы с фонемой. В этом случае, когда процесс овладения буквой начинается с восприятия ее зрительного образа, усвоение и соотношение ее со звуком носит механический характер. [12]

Для того, чтобы отличить изучаемую букву от всех других букв, том числе и по начертанию, необходимо осуществить, прежде всего, оптический анализ каждой буквы на составляющие ее элементы. Поскольку отличие букв заключается в различном пространственном расположении одних и тех же элементов, то усвоение оптического образа буквы возможно лишь при достаточном развитии пространственных представлений у ребенка. [12]

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

* Фонематического восприятия;
* Фонематического анализа;
* Пространственных представлений;
* Зрительного мнезиса (возможности запоминания зрительного образа буквы).[7]

Усвоив букву, ребенок читает слоги и слова с ней. Однако в процессе чтения слога, единицей зрительного восприятия на этой ступени является буква. Ребенок сначала воспринимает первую букву, затем синтезирует их в единый слог. Таким образом, в этот период, он зрительно воспринимает сразу не целое слово или слог, а лишь отдельную букву. Эта ступень названа «послоговым чтением».[12]

Таким образом, для преодоления трудностей слияния в слоги, необходимо сформировать у детей умение различать и выделять звуки, четкие представления о звуковом составе слова устной речи, т.е. достаточный уровень фонематического развития. [1]

Темп чтения на этой ступени очень медленный, он определяется, прежде всего, характером читаемых слогов. Простые слоги (*ма, ра*) читаются быстрее, чем слоги со стечением согласных (*ста, кра*). [12]

Процесс понимания читаемого характеризуется определенными особенностями. Так, понимание читаемого отдалено во времени от зрительного восприятия слова. Осознание слова осуществляется лишь после того, как читаемое слово произнесено вслух. Но прочитанное слово не всегда сразу осознается, т. е. соотносится со знакомым словом устной речи. Поэтому ребенок, чтобы узнать прочитанное слово, часто повторяет его. [3]

Ступень слогового чтения.

На этой ступени узнавание букв и слияние звуков в слог осуществляется без затруднений. Слоги в процессе чтения довольно быстро соотносятся с соответствующими звуковыми комплексами. Единицей чтения является слог. Темп чтения на этой ступени довольно медленный – в 3,5 раза медленнее, чем на последующих ступенях.[6]

Уже имеет место смысловая догадка, особенно при чтении конца слова. Характерным является стремление повторять только что прочитанное слово. Особенно часто повторяются длинные и трудные слова. Это объясняется тем, что слово, прочитанное по слогам, является искусственно разделенным на части не похожим на соответствующее слово устной речи. Поэтому оно не сразу узнается, осмысливается. Путем повторения ребенок пытается узнать прочитанное слово, соотнести его с определенным известным ему словом устной речи. Повторение слов при чтении предложения объясняется часто и стремлением восстановить потерянную смысловую часть. Процесс понимания текста еще отстает во времени от процесса зрительного восприятия читаемого, не сливается с процессом восприятия, а следует за ним. Таким образом, на этой ступени еще остается трудность синтеза, объединения слогов в слово, особенно при чтении длинных и трудных по структуре слов, трудность в установлении грамматических связей между словами в предложении.[12]

Ступень становления целостных приемов восприятия.

Она является переходной от аналитических к синтетическим приемам чтения. На этой ступени простые и знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и трудные по своей звукослоговой структуре читаются еще по слогам. [5]

На этой ступени значительную роль играет смысловая догадка. Опираясь на смысл ранее прочитанного, и будучи не в состоянии быстро и точно проконтролировать её с помощью зрительного восприятия, ребенок часто заменяет слова, окончания слов, т. е. у него наблюдается угадывающее чтение. В результате угадывания происходит резкое расхождение прочитанного и напечатанного, появляется большое количество ошибок. Ошибочность чтения, приводит к частому возврату ранее прочитанного для исправления, уточнения или контроля. Догадка имеет место в пределах предложения, а не общего содержания текста. Более на этой ступени является синтез слов в предложении. Темп чтения возрастает. [1]

Ступень синтетического чтения.

Эта ступень характеризуется целостными приемами чтения: словами, группами слов. Техническая сторона чтения теперь уже не затрудняет чтеца. Главная задача – осмысливание читаемого. Процессы осмысливания содержания преобладают над процессами восприятия. На этой ступени чтец осуществляет не только синтез фраз в едином контексте. Смысловая догадка определяется как содержание прочитанного предложения, так и смыслом и логикой всего рассказа. Редкими являются ошибки при чтении, поскольку догадка контролируется достаточно развитым целостным восприятием. Темп чтения довольно быстрый. [11]

Дальнейшее совершенствование процесса чтения осуществляется в направлении развитии беглости и выразительности. [4]

На последних ступенях формирование навыка чтения все еще имеет место трудность синтеза слов в предложения синтеза предложений в тексте. Понимание прочитанного осуществляется лишь в том случае, если ребенок знает значение каждого слова, понимает те связи между ними, которые существуют в предложении. Таким образом, понимание прочитанного возможно лишь при достаточном уровне развития лексико-грамматической стороны речи. [4]

Основными условиями успешного овладения навыком чтения являются сформированность устной речи, фонетико-фонематической (произношения, дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза) и лексико-грамматической стороны речи; достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительного мнезиса.[2]

# Психологический анализ ошибок чтения

Ошибки в процессе выработки какого-либо навыка возникают вследствие перестройки механизмов, в начале плохо, а потом все лучше и лучше обеспечивающих определенные действия. [1]

Ошибки чтения проявляются в результате недостаточной сработанности зрительного и двигательного анализаторов. Чтец обрывает процесс зрительного восприятия раньше, чем узнал все слова читаемого предложения. По той же причине он заменяет или добавляет новые слова, или, наоборот, слишком замедляет темп чтения, в результате чего возникают ошибки повторения слов. [1]

В основу классификации ошибок по механизму чтения положен принцип взаимодействия зрительного и речедвигательного анализаторов в процессе овладения детьми смыслом читаемого текста. [1]

С этой точки зрения могут быть выделены следующие основные виды ошибок:

* ошибки зрительного восприятия;
* ошибки понимания;
* речедвигательные ошибки (произнесение).

К ошибкам восприятия относятся такие, которые возникают в результате затруднения в схватывании видимого слова по его опознавательным признакам. К ошибкам понимания — такие, которые возникают в результате неправильной смысловой догадки, обусловленной или влиянием случайных ассоциаций или воздействием других слов текста. При появлении таких ошибок более или менее ослабляется понимание читаемого. [1]

Основные разделы психологической схемы ошибок, в свою очередь, могут быть подразделены на ряд составляющих их подгрупп. [1]

В ошибках понимания могут быть выделены ошибки по инерции и по случайным ассоциациям. К ошибкам по инерции могут быть отнесены такие, которые возникают под влиянием содержания или формы ранее прочитанного. [1]

Например, если в тексте все время встречалась форма множественного числа *(скворцы, они),* то в одном из последующих предложений то же слово, стоящее в тексте в единственном числе, может быть прочтено по инерции как множественное. [1]

Под ошибками случайных ассоциаций мы понимаем такие, которые возникают в результате первой, неверной догадки при узнавании слова. Учащийся, например, вместо «*орден»,* читает «ордер». [1]

Речедвигательные ошибки складываются из:

* ошибок, обусловленных нарушением временной коры в протекании речедвигательных процессов;
* ошибок зрительно-моторной (речевой) неадекватности
* диалектных ошибок.

Ошибки, обусловленные нарушением временной нормы, проявляются

в форме скрадывания или растягивания отдельных звуков и обусловлены часто стремлением чтеца возможно быстрее произнести то или иное слово (скороговорка).

К ошибкам зрительно-моторной (речевой) неадекватности относятся такие ошибки, которые возникают в результате перестановки звуков: вместо *то — «*от», или «рук» вместо *кур* и т.д. [1]

Диалектные ошибки возникают, конечно, в связи с особенностями местного говора.[1]

Психологическая структура ошибок чтения зависит от степени знакомства учащихся с читаемым текстом. На ступени слого-аналитического чтения повторное прочитывание одного и того же текста вызывает заметные сдвиги в распределении ошибок по категориям нашей психологической классификации.[1]

Ошибки понимания несколько увеличиваются, а количество ошибок восприятия падает.[1]

Среди ошибок понимания наиболее часто встречаются ошибки случайных ассоциаций, на втором месте стоят привычные обороты речи и на последнем — смысловые догадки.[1]

Ошибки восприятия и понимания наблюдаются в двух видах:

в виде неисправленных ошибок и исправляемых самим чтецом.[1]

Неисправленные ошибки свидетельствуют о более резком разрыве мыслительных процессов восприятия, замеченные же и исправленные ошибки указывают на более тесную связь между процессами восприятия и осмысливания, что и приводит к более высокой чуткости в улавливании единства формы и содержания в процессе чтения. [1]

Выводы по I главе

Чтение представляет собой чрезвычайно сложный психофизический процесс. Это не простой перевод графических знаков на звуки речи. Процесс чтения в первую очередь базируется на узнавании буквы и связанного с ней звука. [13]

Все вышесказанное подводит нас к следующим выводам:

1. Чтение – это процесс, которые требует осознанного контроля над зрительным, речедвигательным и речеслуховым анализаторами;
2. Процесс чтения базируется на овладении определенных степеней;
3. Психологическая структура ошибок чтения зависит от степени знакомства учащихся с читаемым текстом.

# Глава II. Организация и методика исследования нарушений чтения у младших школьников.

# 2.1 Цели и задачи исследования

Чтение – это сложный комплексный вид деятельности, состоящий из ряда операций. Достаточно полно навык чтения может характеризовать совокупность нескольких его параметров: способ, беглость, правильность, автоматизированность (так называемая «беглость») и понимание прочитанного. [16]

Цель нашего исследования – изучение нарушений чтения у учащихся третьего класса общеобразовательной школы.

Актуальность и значимость вопроса формирования навыков чтения, проанализированное в двух главах, позволили определить направление собственного исследования и выделить следующие задачи:

1. Выявление уровня понимания прочитанного;
2. Оценка скорости прочитанного;
3. Определение качества чтения и характер ошибок.

2.2 Методика исследования процесса чтения

Для оценки навыка чтения считаем целесообразным использовать методику, предложенную А.Н. Корневым (методика представлена в приложении 1). Предлагаемая им стандартизованная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ) дает достоверные результаты, легка в обработке и помогает получить данные о таких параметрах навыка чтения как, скорость, правильность и понимание прочитанного.

В нашем исследовании рассматривались три аспекта чтения: понимание прочитанного, скорость чтения и качество чтения.

Для определения понимания прочитанного дети отвечают на вопросы по тексту (список вопросов в приложении 1), а затем оцениваются по пяти бальной шкале:

* 5 баллов – ответ на 9-10 из 10 предложенных вопросов;
* 4 балла – ответ на 8 из 10 предложенных вопросов;
* 3 балла – ответ на 7 из 10 предложенных вопроса;
* 2 балла – ответ на 6 из 10 предложенных вопроса;
* 1 балл – ответ на 5 из 10 предложенных вопроса;
* 0 баллов – ответ на 4 и менее из 10 предложенных вопроса.

Для оценки скорости прочитанного фиксируется количество слов, прочитанных в минуту, а затем также оцениваются по пяти бальной шкале:

* 5 баллов – 80 и более слов в минуту;
* 4 балла – 76-79 баллов в минуту;
* 3 балла – 70-75 баллов в минуту;
* 2 балла – 64-69 баллов в минуту;
* 1 балл – 55-63 балла в минуту;
* 0 баллов – 50-54 баллов в минуту.

В третьей таблице оценивается характер ошибок и качество чтения, эти критерии также оцениваются по пяти бальной шкале:

* 5 баллов – 0-1 ошибка в тексте;
* 4 балла – 2-3 ошибки в тексте;
* 3 балла – 4-5 ошибок в тексте;
* 2 балла – 6-7 ошибок в тексте;
* 1 балл – 8-9 ошибок в тексте;
* 0 баллов – 10 и более ошибок в тексте.

2.3 Организация исследования

Экспериментальная работа проводилась в естественных педагогических условиях средней общеобразовательной школы № 507 г. Санкт-Петербурга, Московского района с 15 по 31 марта 2010 года. Директор школы Капедрина Нина Николаевна.

В эксперименте принимали участие двадцать учеников третьего «В» класса. Обучаются они по программе 1-4, в школе учатся с 6-7-летнего возраста.

Мы исследовали 20 учеников на основе методики, которую мы для них выбрали.

Материал: Стандартизованная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ) по Корневу А.Н. Текст для оценки техники чтения «Как я ловил раков» (Приложение 1).

Инструкция: «Прочитай, пожалуйста текст. Сделай это как можно быстрее и без ошибок. В конце чтения я задам тебе несколько вопросов».

Во время чтения, мы следили за скоростью чтения по секундомеру и отмечали сделанные ошибки в протоколах.

Глава III. Состояние чтения учащихся массовой общеобразовательной школы

3.1 Анализ ошибок чтения

Количественные данные о состоянии качества чтения представлены в таблице 1

Оценка качества чтения у учащихся 3-го класса массовой общеобразовательной школы

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имя | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | Баллы |
| 1 | Снежана К. |  | 1 |  |  |  |  |  |  |  |  |  | 5,0 |
| 2 | Даня В. | 1 |  | 1 |  |  |  |  |  |  |  | 1 | 4,0 |
| 3 | Даша Г. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | 5,0 |
| 4 | Настя К. |  |  | 1 |  |  |  |  |  | 1 | 3 |  | 3,0 |
| 5 | Настя Ц. | 3 |  |  | 1 |  |  |  |  |  | 2 |  | 2,0 |
| 6 | Саша М. |  | 1 | 4 |  |  |  |  |  |  | 1 |  | 2,0 |
| 7 | Маша Р. | 4 | 1 | 6 | 1 | 1 |  |  |  |  |  |  | 0,0 |
| 8 | Никита К. | 3 | 1 | 3 |  |  |  |  |  |  | 1 |  | 1,0 |
| 9 | Денис С. | 4 |  |  | 1 |  |  |  |  |  | 2 |  | 2,0 |
| 10 | Соня П. | 1 | 1 | 2 |  | 1 |  |  |  |  | 2 |  | 2,0 |
| 11 | Сергей Б. | 1 | 1 | 2 |  |  | 1 | 1 |  |  | 1 |  | 2,0 |
| 12 | Марина Х. | 4 |  | 2 |  |  |  |  |  |  | 2 |  | 1,0 |
| 13 | Лиза К. |  |  | 2 |  |  |  |  |  |  |  |  | 4,0 |
| 14 | Полина Ж. | 1 |  | 1 |  |  |  |  | 1 | 1 |  |  | 3,0 |
| 15 | Диана Г. | 4 |  | 1 |  |  |  |  |  |  | 3 |  | 1,0 |
| 16 | Дарина Р. | 1 | 3 | 2 |  |  |  | 1 |  |  |  |  | 2,0 |
| 17 | Лида К. |  |  |  |  |  | 1 |  | 1 |  |  |  | 4,0 |
| 18 | Коля Т. | 2 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | 4,0 |
| 19 | Миша Л. |  |  | 1 |  |  | 1 |  |  |  | 1 |  | 4,0 |
| 20 | Вася К. |  |  | 1 | 1 |  |  |  |  |  |  |  | 4,0 |
| Уровень сформированности | | | | | | | | | | | | | 2,8 |

Примечание: 1 – замена звука; 2 – замена слога; 3 – замена слова; 4 – пропуск слога; 5 – пропуск слова; 6 – пропуск согласного; 7 – пропуск гласного; 8 – добавление звука; 9 – добавление слога; 10 – неправильное ударение; 11 - перестановка звуков.

Данные таблицы свидетельствуют о том, что учениками были допущены много разнообразных ошибок.

Очевидно, это связано с тем, что дети волновались, так как читали незнакомым людям.

Общие данные о состоянии чтения учащихся представлены в таблице 2

Состояние навыка чтения у учащихся 3го класса массовой общеобразовательной школы.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Имя | Понимание прочитанного | Скорость  чтения | Техника  чтения | Степень сформированности |
| 1 | Снежана К. | 4,0 | 5,0 | 5,0 | 4,7 |
| 2 | Даня В. | 5,0 | 1,0 | 4,0 | 3,3 |
| 3 | Даша Г. | 2,0 | 5,0 | 5,0 | 4,0 |
| 4 | Настя К. | 5,0 | 1,0 | 3,0 | 3,0 |
| 5 | Настя Ц. | 0,0 | 0,0 | 2,0 | 0,7 |
| 6 | Саша М. | 5,0 | 3,0 | 2,0 | 3,3 |
| 7 | Маша Р. | 5,0 | 5,0 | 0,0 | 3,3 |
| 8 | Никита К. | 3,0 | 3,0 | 1,0 | 2,3 |
| 9 | Денис С. | 4,0 | 4,0 | 2,0 | 3,3 |
| 10 | Соня П. | 5,0 | 5,0 | 2,0 | 4,0 |
| 11 | Сергей Б. | 5,0 | 0,0 | 2,0 | 2,3 |
| 12 | Марина Х. | 5,0 | 0,0 | 1,0 | 2,0 |
| 13 | Лиза К. | 2,0 | 5,0 | 4,0 | 3,7 |
| 14 | Полина Ж. | 5,0 | 5,0 | 3,0 | 4,3 |
| 15 | Диана Г. | 0,0 | 1,0 | 1,0 | 0,7 |
| 16 | Дарина Р. | 5,0 | 1,0 | 2,0 | 2,7 |
| 17 | Лида К. | 3,0 | 2,0 | 4,0 | 3,0 |
| 18 | Коля Т. | 3,0 | 5,0 | 4,0 | 4,0 |
| 19 | Миша Л. | 5,0 | 5,0 | 4,0 | 4,7 |
| 20 | Вася К. | 1,0 | 0,0 | 4,0 | 1,7 |
| Уровень сформированности | | 3,6 | 2,8 | 2,8 | 3,1 |

Данные таблицы свидетельствуют о том, что скорость и техника чтения имеют одинаковый уровень сформированности (2,8 балла).

Возможно, темп чтения был не достаточно быстрый, потому что во время чтения у учеников были частые ошибки в словах и в связи с этим были регрессии. Также, этому способствовали длительные паузы перед началом предложения, дети останавливались перед более сложными или длинными словами проговаривали их про себя или читали по слогам. Часто ученики теряли строку. Все это, в совокупности, повлияло на темп чтения.

Несмотря на то, что темп чтения был недостаточно быстрый, ученики все равно делали достаточно много ошибок. Возможно, техника чтения пострадала из-за того, что дети читали перед незнакомыми людьми и сильно волновались.

Наиболее сформированным навыком чтения, по данной таблице, оказалось понимание прочитанного. Многие ученики ответили на большинство заданных вопросов.

3.2 Характеристика групп испытуемых

На основе вышеизложенной информации, выделяются следующие подгруппы:

1 подгруппа – высокая степень сформированности навыка чтения – 3 человека (4,3 – 4,6 баллов).

В данной подгруппе у учеников была высокая скорость прочитанного, но страдало качество чтения. Были допущены следующие ошибки:

* Замена слова по оптическому сходству: «одного» было заменено на «однако», а слово «красивыми» было заменено на «красными»;
* Пропуск согласного: в слове «этот» было пропущена конечная буква «т»;
* Контоменации: вместо «палка-удочка» было прочитано «палочка-удочка»;
* Добавление согласного: слово «дырах» было прочитано как «дырках»;
* Замена звука: слово «рак» прочитали «как»;
* Неправильное ударение.

Также у одного ученика были ошибки при ответе на вопросы, которые выявляют уровень понимания прочитанного.

Например: на вопрос «Сколько ручейков текут в деревне?» не было дано ответа, а на вопрос «Где мальчики ловят раков?» был дан ответ «В пруду», вместо правильного «Под камнями, в дырах между корнями».

2 подгруппа – выше средней степени сформированности навыка чтения – 8 человек (3,3 – 4,2 балла).

В данной подгруппе у разных учеников страдали разные навыки чтения. При ответах на вопросы о понимании прочитанного были допущены следующие ошибки.

На вопрос «Сколько ручейков текут в деревне?» вместо правильного «Два», был дан ответ «Много» или не было ответа вообще.

На вопрос «Где мальчики ловят раков?» «Где мальчики ловят раков?» были даны ответы «В пруду», «В озере» «На береге», «На речке», «Около ручейков» вместо правильного «Под камнями, в дырах между корнями».

Много ошибок было при ответе на вопросы «Что боялся сделать мальчик?» и «Почему?» вместо правильных ответов «Боялся сунуть руку в дыру», «Потому что боялся дотронуться до змеи или лягушки», либо ответов вообще не было, либо они были неточные, типа «Мальчик боялся поймать рака, потому что он его может укусить» или «Ловить рукой, потому что рак может укусить».

Техника чтения также пострадала в данной подгруппе. Были характерны следующие ошибки:

* Замены звуков: частой ошибкой была замена звука [р] в слове «рак» на звук [т] или [к], также часто читали вместо «вкусный» - «вкусным»;
* Замена звука по категории времени: вместо «схватит» ученик прочитал «схватил», а вместо «лежит» - «лежал», также заменили слово «отпускал» на «отпустил»;
* Замена союза: союз «и» был заменен на «а»;
* Замена предлога: «на» заменили на «в»;
* Замена слов по оптическому и смысловому сходству: вместо «красными» часто ученики читали «красивыми», «ручейка» заменяли на «ручья», некоторые ученики читали вместо «одного» - «однако», была одна специфическая ошибка на замену слова «задом», ученица прочитала «затем», вместо «разорвал» было прочитано «разодрал», а вместо «лакомятся» - «ломают», еще одна ошибка – вместо «затем» было прочитано «зацепим»;
* Пропуски слогов: в слове «отгадайте» пропустили последний слог «те», а в слове «щиплются» - последний слог «ся»;
* Замена наречий: наречие «совсем» заменили на местоимение «своему», а «весь» - на «все»;
* Добавление слогов: «палку» прочитали как «палатку»;
* Пропуск слова: было пропущено местоимение «ему»;
* Неправильное ударение.

3 подгруппа – средняя степень сформированности навыка чтения – 3 человека (2,5 – 3,2 балла).

В данной подгруппе в основном пострадали скорость и качество чтения.

У одной ученицы были ошибки и при ответах на вопросы, которые выявляли уровень понимания прочитанного. Например, были неточности при ответах на следующие вопросы о том, где мальчики ловят раков и что с ними делают. Вместо правильных ответов: «Мальчики ловят раков в дырах между корнями или под берегом» и «Варят их и лакомятся ими», ученица ответила: «Ловят в воде» и «Едят их». Также она не смогла ответить на вопрос «Что захотелось мальчику?» и не правильно ответила на вопрос «Почему мальчик боялся сунуть руку под камни?». Правильным ответ был: «Боялся дотронуться до лягушки или змеи», но она ответила, что мальчик боялся, что его укусит рак.

При чтении текста, в данной подгруппе были допущены следующие специфические ошибки:

* Добавление согласного: вместо «дырах» было прочитано «дырках»;
* Пропуск согласного: в указательном местоимении «этот» был пропущен последний согласный «т»;
* Пропуск гласного: в слове «мальчики» был пропущен последний гласный «и»;
* Замена окончаний глаголов по категории времени: вместо «ловят» прочитали «ловил», вместо «варят» - «варили», а вместо «лежит» - «лежал»;
* Замена союза: союз «у» заменили на «а»;
* Замена местоимений: местоимение «свое» заменили на «совсем», а «мне» - на «меня»;
* Замена слова по оптическому сходству: слово «красными» заменили на «красивыми»;
* Добавление слога: вместо «раки» было прочитано «рыбаки»;
* Неправильное ударение.

4 подгруппа – ниже средней степень сформированности навыка чтения – 4 человека (1,5 – 2,4 балла)

В данной подгруппе у разных детей были разные нарушения навыка чтения.

У двоих учеников их данной группы было плохо сформировано понимание прочитанного. Не было дано ответа на вопрос: «Сколько ручейков текут в деревне?». При ответе на вопрос «Где мальчики ловят раков?» были даны неточные ответы, такие как: «В воде» и «В пруду». Правильным же считался ответ: «Под камнями, в дырах между корнями». У обоих учеников не было дано ответов на вопросы: «Что боялся сделать мальчик?» и «Почему?».

По технике чтения у данной подгруппы были следующие ошибки:

* Замены звуков: «щиплются» было прочитано как «щеплются», «рак» прочитали как «как», вместо «рака» прочитали «река», вместо «как» - «так»;
* Замены окончаний: словосочетание «свое оружие» было изменено на множественное число «свои оружия», слово «берегом» также изменили на множественное число «берегами»;
* Замена местоимения: местоимение «я» заменили на союз «и»;
* Замена слов по оптическому сходству: «красными» прочитали как «красивыми», «одного» как «однако», а «рак» как «река»;
* Добавление слога: вместо «раков» прочитали «рыбаков»;
* Замена союза: «или» заменили на «если»;
* Неправильное ударение.

5 подгруппа – низкая степень сформированнности навыка чтения – 2 человек (менее 1,4 балла).

Данная подгруппа отличилась несформированностью практически всех навыков чтения.

На вопросы о выявлении понимания прочитанного были даны очень краткие и в большинстве своем неточные ответы.

У одной ученицы не было дано ответа на вопрос «Сколько ручейков текут в деревне?». При ответе на вопрос «Где мальчики ловят раков?» были неточные ответы. Вместо правильных ответов «Под камнями, в дырах между корнями» были ответы: «В пруду» и «На озере». На вопрос «Чего захотелось мальчику?» один ребенок ответил: «Съесть», а другой вообще не смог ответить на вопрос. Правильным был ответ: «Самому поймать рака». Также у обоих учеников не было дано правильного ответа на три последних вопроса, либо ответа вообще не было. Вопросы были следующие: «Что боялся сделать мальчик?» (у одного ученика ответ был «Достать»), «Почему?» (ответов не было) и «Что посоветовал ему друг?» (ответы были «Взять палку» и «Ловить»). Правильные ответы – это: «Мальчик боялся сунуть руку в дыру между корнями, потому что боялся прикоснуться к лягушке или змее. Мальчик посоветовал ему взять палку, привязать к ней тухлое мясо и вытащить рака, когда схватится за палку клешнями».

По технике чтения у данной подгруппы были следующие ошибки:

* Замена окончания: «берегом» заменили на множественное число «берегами»;
* Пропуск слога: слово «вытянул» было прочитано как «вынул»;
* Замена звука: «рак» заменили на «как», союз «а» на местоимение «я»;
* Замена глагола по категории времени: «схватит» заменили на «схватил», а «вытащить» на «вытащил»;
* Замена слова по оптическому сходству: «красными» заменили на «красивыми»;
* Неправильное ударение.

Выводы к главе III

В результате исследования чтения в популяции младших школьников были получены данные о скорости чтения, правильности и понимания прочитанного.

На основе наших исследований можно сделать следующие выводы:

1. Дети с нормой речевого развития имеют уровень сформированности чтения выше среднего;
2. Овладение техническими операциями чтения (беглость и правильность) слабее, чем уровень понимания прочитанного.
3. Для учеников третьего класса больше всего характерны ошибки угадывающего чтения (замены слов, окончаний, перестановки звуков)
4. Качество, беглость и понимание прочитанного у учащихся зависит от окружающей обстановки и уровня подготовки и профессионализма экспериментаторов.

Глава IV. Методические рекомендации по совершенствованию чтения

чтение младший школьник методический

Оптимальное чтение – это чтение со скоростью от 120 до 150 слов в минуту. Именно к такой скорости приспособился за многие столетия артикуляционный аппарат человека, именно пи этой скорости достигается лучшее понимание смысла текста. [10]

Нормативное чтение, как известно, имеет минимальное значение 60-65 слов в минуту для учеников, переходящих в 4 класс. Это не совпадает с оптимальной скоростью разговорной речи, и поэтому можно считать, что норматив занижен. [10]

Рассмотрим наиболее эффективные методы обучения чтению, предложенные В.Н. Зайцевым.[9]

1. Частота упражнений*.* Важна частота тренировочных упражнений. Память человека устроена так, что запоминается не то, что постоянно перед глазами, а то, что мелькает: то есть, то нет.

Именно это создает раздражение и запоминается. Поэтому если мы хотим усвоить какие-то умения, довести их до автоматизма, до уровня навыка, то совсем необязательно проводить длительные упражнения, лучше упражняться короткими порциями, но с большой частотой. В связи с этим домашняя тренировка в чтении должна проводиться 3–4 порциями по 5 минут. Ребенок прочитывает небольшой абзац и пересказывает его содержание. Через час – два еще одна порция. Перед сном еще одна. Эффективность такой тренировки гораздо выше, чем чтение в течение часа – полутора за один прием.

2. «Жужжащее» чтение дает также хорошие результаты. Используя обычную методику, учитель опрашивает за урок не более 10 учеников. При этом каждый из них упражняется в течение 1–2 мин. При «жужжащем» чтении, когда все ученики читают одновременно вслух, вполголоса, чтобы не мешать товарищам, каждый со своей скоростью в течение 5 минут, время тренажа резко увеличивается.

3. Ежеурочные пятиминутки чтения*.* Если у учителя в 3 классе 5 уроков чтения в неделю, то при наполняемости 40 человек за неделю он опросит каждого ученика по одному разу. При этом ученик будет иметь время для тренировки всего 2–3 минуты в неделю. Ежеурочные пятиминутки позволяют увеличить это время до 120 минут в неделю на каждого ученика (5 минут за урок, 4 урока в день, 6 дней в неделю: 5×4×6=120). Очевидно, что если увеличить время тренировки в 40–60 раз, то без всяких методических ухищрений будет положительный эффект.

4. Режим щадящего чтения*.* Если ребенок не любит читать, то это значит, что у него при чтении возникают трудности. Ему трудно читать, поэтому он не любит читать. Режим щадящего чтения – это такой режим, когда ребенок прочитывает 2–3 строчки и после этого получает кратковременный отдых. Такой режим имеет место при просматривании диафильма. Обратим внимание на то, что в диафильме почти 40 кадров (это 80–120 строчек). И далеко не каждому ребенку по силам прочитать за вечер такой объем. Полезно читать поочередно; несколько кадров читает ребенок, потом подключаются родители. Хорошо совмещать 4 и 5 рекомендаций, т. е. просмотр диафильмов проводить перед сном.

5*.* Коллективные комплексные упражнения: многократное чтение, чтение в темпе скороговорки, выразительное чтение с переходом на незнакомую часть текста. Все три упражнения проводятся коллективно, т. е. читают одновременно все ученики вполголоса.

*Многократное чтение* проводится таким образом. Учитель устанавливает для всех детей одинаковый промежуток времени. После того, как начало нового рассказа прочитано учителем и осознано детьми, им предлагается начать чтение и продолжать его в течение одной минуты. По истечении минуты каждый ученик замечает, до какого слова он успел прочитать. Затем следует повторное чтение этого отрывка. При этом ученик снова замечает, до какого слова успел дойти, и сравнивает с 1-м результатом. Естественно, что во 2-й раз он прочитал на несколько слов больше. Увеличение темпа чтения вызывает у школьников положительные эмоции, им хочется читать еще раз. Однако более трех раз не следует читать один и тот же отрывок. Лучше на этом же кусочке организовать следующее упражнение – скороговорки.

*Чтение в темпе скороговорки* предназначено для развития артикуляционного аппарата, поэтому требования к выразительности не предъявляются. Зато повышены требования к четкости произношения, проговаривания всех окончаний слов. Упражнение длится не более 30 секунд. После этого упражнения на том же отрывке проводится чтение с переходом на незнакомую часть текста.

*Чтение с переходом на незнакомую часть текста.* Ученикам дается задание читать этот же отрывок, но уже в необходимом темпе, выразительно. Ребята прочитывают знакомую часть до конца, и учитель не останавливает их. Они переходят на незнакомую часть текста. Ребенок, несколько раз прочитавший один и тот же отрывок текста, выработавший уже повышенный темп чтения, при переходе на незнакомую часть продолжает читать ее в том же повышенном темпе. Его возможностей хватает ненадолго (полстрочки, строчка), но если ежедневно проводить три таких упражнения на уроках чтения, то в конце концов длительность чтения в повышенном темпе будет увеличиваться. [9]

Заключение

Эксперименты, проводимые за последние годы, показали, что быстрое чтение активизирует, процессы мышления и являются одним из средств совершенствования учебного процесса для самых различных уровней обучения [1].

Нарушения чтения представляют собой наиболее распространенную форму патологии детей школьного возраста и потому относятся к активно развивающейся области исследований, объединяющих педагогов, психологов, лингвистов, биологов и др. [11]

В случае нарушения чтения, дети плохо адаптируются в школе, резко снижается мотивация в обучении и оценки в целом.

Исследование навыка чтения, проведенного нами, показало, что большую часть ошибок составляют случаи угадывающего чтения (ошибки в окончаниях слов, замены слов на основе оптического и смыслового сходств).

В ходе обследования навыка чтения учащихся начальных классов нами была выявлена неравномерность в становлении технической и смысловой сторон чтения. Овладение техническими операциями чтения (скоростью и правильностью чтения) происходит у детей медленнее, чем формирование точного и правильного понимания прочитанного.

Наши исследования показали, что у детей с нормой речевого развития степень сформированности навыка чтения выше среднего. А значит наша гипотеза доказана.

Список литературы

1. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения, — М.у 1953.
2. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей С Петербург 1995
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. - СПб.: МиМ, 1997.
4. Корнев А.Н. Чиркина Г.В. Современные тенденции в изучении дислексии // Дефектология, 2005.
5. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М, Владос, 1999
6. Лалаева Р. И. Нарушения письменной речи. — М., 1989
7. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. – М., 1983.
8. Логопедия // Под ред. Л.С. Волковой – М.: Просвещение, 1995.
9. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ.ред.проф. Г.В. Чиркиной. – 4-е изд.,доп. – М.: АРКТИ, 2005.
10. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Просвещение, 1967
11. Работа по формированию навыка чтения в современной начальной школе: Методические рекомендации для учителей начальных классов / Сост.: С.Г. Калашникова – Омск: Омск. Гос. ун-т, 2004.
12. Русецкая М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: Монография. – СПб.: КАРО, 2007
13. Хватцев М. Е. Логопедия. — М.у 1959.

Приложение 1

Стандартизованная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ) по Корневу А.Н.

Текст для оценки техники чтения

|  |  |
| --- | --- |
| Как я ловил раков | Слов |
| В нашей деревне текут два ручейка. В них живет | 9 |
| много раков. Мальчики ловят их руками под камнями, | 17 |
| в дырах между корнями или под берегом. Потом они | 26 |
| варят их и лакомятся ими. Одного рака я получил от | 36 |
| моего друга, и он мне очень понравился, был очень вкусный. | 46 |
| Мне тоже захотелось ловить раков. Но легко сказать, | 54 |
| а трудно сделать. У раков есть свое оружие — клешни, | 63 |
| которыми они щиплются как следует. Кроме того, я | 71 |
| боялся сунуть руку в дыру между корнями. Ведь можно | 80 |
| прикоснуться к лягушке или даже к змее! Мой друг | 89 |
| посоветовал мне, как можно ловить раков совсем по-другому | 98 |
| Нужно привязать на длинную палку тухлое мясо. | 104 |
| Рак крепко схватит мясо и затем его легко вытащить | 113 |
| из воды, как рыбу на удочке. Этот способ мне очень | 123 |
| понравился, и поэтому я подготовил все нужные вещи. | 131 |
| В пруду я нашел глубокое место и сунул палку в воду. | 142 |
| Сижу спокойно. Вода чистая, но раков я не видел | 151 |
| нигде. Вдруг я заметил усы, потом глаза и клешни, и, | 161 |
| наконец, весь рак медленно вылез к мясу. Потом схватил | 170 |
| мясо клешнями и разорвал его челюстями. Я очень | 178 |
| осторожно вытянул свою удочку из воды, и рак лежит на траве | 189 |
| Но некоторые раки были более осторожными. Когда | 196 |
| палка-удочка дрожала, рак сразу ее отпускал и задом плыл в нору. | 208 |
| Отгадайте, почему задом? Но все-таки я наловил | 215 |
| много раков. Мама их сварила. Какими они были красными! | 224 |
| И очень вкусными! | 227 |

Вопросы 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?