О.Е. Антипенко
Н.Е. Шкредова

Метауроки чтения

Часть третья. Советы родителям и учителям

О.Е.Антипенко
Н.Е. Шкредова

Метауроки чтения

Методическое пособие
Часть третья. Советы родителям и учителям

Витебск, 2016

УДК 376.1-056.3(075.8)
ББК 74.520.0я73
М54

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М.Машерова». Протокол № от

Авторы-составители: кандидат психологических наук, доцент кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М.Машерова О.Е.Антипенко, старший преподаватель кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М.Машерова Н.Е. Шкредова

Рецензент:
доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии БГПУ им. М. Танка Я.Л. Коломинский.

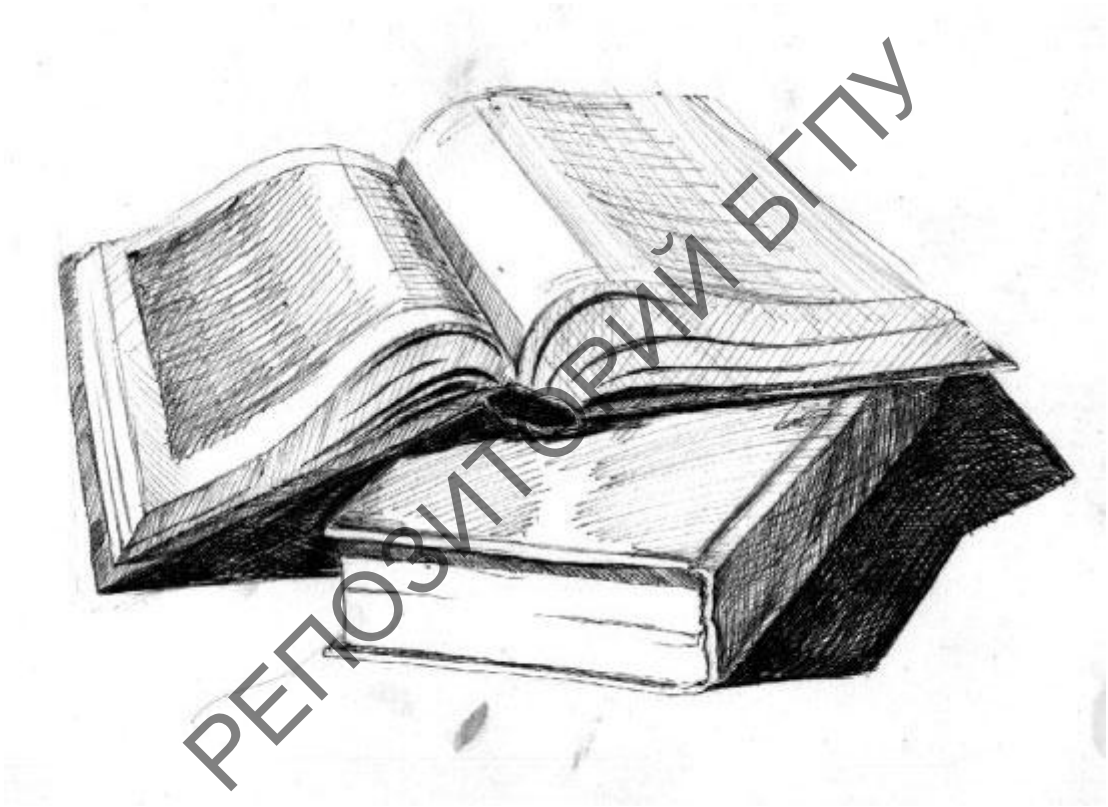
Метауроки чтения: методическое пособие. Часть третья. Советы родителям и учителям / сост. О.Е.Антипенко, Н.Е.Шкредова. – Витебск: ВГУ имени П.М.Машерова, 2016. – 41 с.

Данное пособие является третьей частью пособия «Метауроки чтения» и предназначено прежде всего родителям и учителям. В пособии изложены теоретические и методические советы, предназначенные помочь ребенку овладеть приемами (метакогницией) процесса чтения. Приемы, описанные в пособии, не имеют возрастного ограничения и могут способствовать коррекции чтения в любом возрасте и при любых диагнозах.

.

УДК 376.1-056.3(075.8)
ББК 74.520.0я73

Теоретические и методологические основы навыка чтения



Трудности усвоения тех или иных школьных предметов являются наиболее частой причиной школьной дезадаптации, резкого снижения учебной мотивации. Среди них на первом, по частоте, месте стоят нарушения чтения и письма.

Своевременное выявление причин, приводящих к неуспеваемости на начальных этапах обучения у детей младшего школьного возраста, соответствующая коррекционная работа могут уменьшить вероятность перерастания временных неудач в обучении в хроническую неуспеваемость. Это, в свою очередь, снижает возможность возникновения у ребенка нервно-психических, психосоматических расстройств как последствий стресса, связанного с отрицательными эмоциями, и различных форм девиантного поведения, выступающих в качестве индивидуальной, но неадекватной компенсации неуспеха в школьной деятельности.

В своей практической и научной деятельности мы выделили две группы причин, обуславливающих проблемы школьных трудностей. Это ***нейропсихологические*** причины, связанные с проблемами нервно-психического развития и ***педагогические,*** связанные с несформированностью метакогнитивных процессов вследствие недостаточной работы по их формированию со стороны воспитателей и педагогов.

Нейропсихологические проблемы

Резкое возрастание числа детей, обнаруживающих трудности в обучении, заставило исследователей и практиков обратиться к проблеме анатомического развития мозга, его морфогенезу. К сожалению, до недавнего времени развитие психики ребенка рассматривалось в отрыве от развития его мозга, несмотря на общее признание того, что мозг и психика связаны между собой как орган и его функции. Анатомическое созревание мозга (морфогенез) является фундаментом для становления работающих в сочетаниях и взаимосвязи функциональных объединений мозговых структур (функциогенез), что, в свою очередь, обеспечивает необходимые условия для психической деятельности в ее развитии. Из этого следует, что трудности формирования каких-либо психических действий в процессе обучения и воспитания могут быть связаны как с морфогенезом, так и с функциогенезом мозга.

Абсолютное большинство труднообучаемых школьников имеет некоторые неврологические симптомы («мягкие признаки» в англоязычной литературе), свидетельствующие о неблагополучии в нервной системе ребенка, но абсолютно недостаточные для постановки собственно медицинского диагноза. Такие варианты нормы стали обозначаться как минимальные мозговые дисфункции (ММД). Вследствие своей минимальной парциальности эти отклонения в работе нервной системы не попадают в поле зрения родителей и воспитателей в период дошкольного детства, но обнаруживают себя в период начала обучения в школе по причине интенсивно возрастающих нагрузок на данном этапе онтогенеза. Естественно, наиболее ранимыми оказываются те составляющие психической деятельности, которые функционально связаны с дефицитарными структурами мозга. При этом могут регрессировать недостаточно закрепленные в прошлом опыте ребенка психические функции, в

том числе, и еще не установившиеся формы и способы регуляции и контроля собственной активности. Вследствие этого ребенок теряет возможности овладения своим поведением и оценивается как неуправляемый, непослушный, несобранный, расторможенный, несообразительный и т.п. На самом же деле, по целому ряду причин у данного индивида еще не сложились структуры мозга, обеспечивающие те или иные составляющие психики, необходимые, в том числе, и для регуляции собственного поведения. В этом случае можно говорить о задержке темпов анатомического развития мозга, то есть об отклонениях в его морфогенезе, что, собственно, и является причиной школьной труднообучаемости детей.

В обобщенном виде представляется возможным выделить четыре варианта, не исключающих друг друга, причин школьной неуспеваемости, связанных с онтогенезом мозга ребенка:

- Во-первых, предъявляемые школьнику требования могут не совпадать по времени со стадией нормального анатомического и функционального развития мозга, опережая его возрастную готовность к выполнению поставленных перед ребенком задач.

- Вторая вероятная причина – отставание или отклонения в анатомическом развитии отдельных мозговых структур.

- В-третьих, даже при их нормальном морфологическом созревании может не складываться соответствующий уровень функционирования, в частности, в связи с отсутствием в жизни ребенка адекватных назначению определенных зон мозга запросов от предметной и социальной среды.

- Четвертой причиной трудностей в обучении из области функциогенеза мозга является то, что в процессе развития мозговых функциональных органов не проработаны необходимые связи – взаимодействия как между различными структурами мозга, так и между психическими процессами. Примером тому может служить освоение ребенком действий по пространственному анализу и синтезу, значимых для последующего обучения чтению, письму, счету и другим дисциплинам.

Метакогниции навыка чтения

Предлагаемый нами во второй части комплекс упражнений направлен, прежде всего, на формирование у ребенка соответствующих метакогниций, которые приведут к сохранению интереса к процессу чтения, снятию связанного с ним эмоционального напряжения и тревожности, на формирование, автоматизацию и «шлифовку» нижеперечисленных компонентов чтения, а также на тренировку вторичной зоны затылочного отдела коры мозга левого полушария, ответственной за осуществление функции чтения.

Основные компоненты навыка чтения:

- развитие тонкости движений глаз;
- способность строгого побуквенного анализа каждого слова;
- произвольность регуляции движений глаз;
- осознанность целенаправленного действия;

❖ способность перцептивной и речедвигательной систем работать при одновременном функционировании двух противоположных установок: на хорошо знакомые, привычные образы и штампы и на новые, неожиданные комплексы, и гибко переходить от одной из них к другой;

❖ акцентирование при чтении на конец слова как существенную его часть, нуждающуюся в таком же точном восприятии, как и начало, и формирование навыка побуквенного его анализа;

❖ закрепление в памяти ребенка целостных зрительных образов букв и их сочетаний;

❖ развитие и совершенствование вторичной зоны затылочной коры левого полушария (18 и 19-е поля Бродмана), нормальное функционирование которой является нейропсихологической основой восприятия вербального материала;

❖ быстрое прочтение, беглое схватывание сразу нескольких слов;

❖ чтение не вслух, а про себя;

❖ сформированность словесно-логической памяти (ее объема, прочности, и устойчивости к интерференции под влиянием сходства материала);

❖ осознание одного из основных смыслов чтения – получения информации для регуляции своих действий (наличие цели);

❖ способность быстро выделять смысл прочитанного, а при многократном его выполнении сочетать побуквенное восприятие слова с его смысловой оценкой;

❖ способность схватывать целостные образы слов и опираться на них в задаче поиска;

❖ способность к быстрому и точному побуквенному анализу каждого слова;

❖ сформированность в памяти ребенка целостных эталонов букв;

❖ способность одновременно сочетать побуквенный анализ слов со смысловым прогнозированием окончаний слов, а также последующих слов;

❖ тонкости координации движений глаз и точности переработки воспринятой информации в затылочном отделе коры мозга;

❖ целостный охват предложения;

❖ способность одновременно с техникой чтения осуществлять смысловой анализ текста и постоянно привлекать понимание текста для прочтения отдельных фрагментов предложения;

❖ умение выдвигать контекстно обусловленные гипотезы о значении отдельных слов и быстро их проверять на основе одномоментного схватывания целого предложения;

❖ способность одновременно сочетать выдвижение смысловых гипотез о читаемом слове с его строгим побуквенным анализом;

❖ сформированность установки ребенка на глубокий анализ смысла прочитанного и постоянное соотнесение понимания текста с текущим восприятием и произнесением читаемых слов;

- способность по отдельному фрагменту высказывать догадку обо всем слове в целом;
- сформированность установки на тщательный анализ буквенного состава слов для правильного его прочтения с учетом того, что имеются слова, сходные по написанию, и их недопустимо путать друг с другом;
- развитие одновременного и строгого побуквенного анализа слова и смелость смысловой догадки на основе прочитанных первых букв, а также сформированность умения совмещать первое со вторым и использовать каждый шаг в продвижении в одной из этих операций для продвижения и в другой;
- сформированность умения сочетать в процессе чтения ориентировку и на побуквенный анализ слов, и на понимание смысла описываемой ситуации;
- произвольное внимание;
- развитие глазодвигательной активности ребенка на основании постоянного чередования быстрых и медленных движений глаз;
- сформированность естественных слуховых образов слов, что способствует проникновению в их смысл;
- сформированность действий по пониманию, осмыслению текста, которые у хорошо читающего человека идут параллельно с восприятием слов;
- вычленение и фиксация смысловых вех предложения;
- материализация процесса вычленения смысла предложения и одновременно реальное совмещение процессов восприятия озвучивания слов и понимания основного смысла;
- развитие и тренировка речедвигательных операций чтения, сформированность возможности их гладкого, безупречного протекания в быстром темпе;
- правильно сформированное артикулирование.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров. - М.: Просвещение, 2003. - 126с.
2. Заика, Е. В. : Упражнения для формирования навыка чтения у младших школьников // Вопросы психологии, 1995 , №6 с.43
3. Ильясов, И.И. Структура процесса учения. – М.: Изд-во МГУ, 1986.
4. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. - СПб.: ИД «М и М», 1997. - 286с.
5. Кабанова-Меллер, Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. М.: Знание 1981. -96с.
6. Леонтьев, А.Н. Категория деятельности в современной психологии// Вопросы психологии, 1979, № 3
7. Лурия, А.Р. Очерки психофизиологии письма / А.Р. Лурия. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. - 84с.
8. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. - М.: Изд-во МГУ, 1962.
9. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова. - М.: Просвещение, 2002. - 140с
10. Эльконин, Д.Б. Некоторые вопросы усвоения грамоты / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. - 2006. - №5. - С.12-14.
11. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд., перераб. — СПб. «Питер», 2004. — 384 с.