

ГУЗИЙ Юлия Анатольевна

**НАРУШЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЧТЕНИЯ «ПРО СЕБЯ»
И ИХ КОРРЕКЦИЯ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Специальность 13.00.03 – коррекционная педагогика (логопедия)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Москва – 2007

Работа выполнена в Государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» Департамента образования города Москвы на кафедре логопедии

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент
Иншакова Ольга Борисовна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Орлова Ольга Святославовна

доктор психологических наук, профессор
Ахутина Татьяна Васильевна

Ведущая организация: Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена

Защита состоится «14» ноября 2007 года в 14 часов на заседании Диссертационного совета К 850.007.01 при Московском городском педагогическом университете Департамента образования города Москвы по адресу: 117261, Москва, ул. Панфёрова, д. 14.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Московского городского педагогического университета по адресу: 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д.4.

Автореферат разослан «12» октября 2007 года

Учёный секретарь диссертационного совета,
кандидат педагогических наук, доцент

М. Н. Русецкая

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Объём и уровень знаний получаемых каждым школьником зависит от возможности быстро и правильно читать. Чтение стало одним из основных способов коммуникации. В связи с этим трудно переоценить роль чтения для учащихся общеобразовательных и коррекционных школ.

Педагогической теории и практике известны два вида чтения: вслух и «про себя». Чтением вслух ученик активно овладевает в первые годы обучения. Из-за доступности анализа данного вида чтения в отечественной и зарубежной науке изучения в области становления навыка чтения и его нарушений (дислексии) оказались представлены максимальным количеством экспериментальных данных (Т.А.Алтухова, Г.В.Бабина, Л.И.Белякова, Г.Н.Васильева, Е.А.Дьякова, О.Б.Иншакова, А.Н.Корнев, Р.Е.Левина, А.В.Огаркина, М.Н.Русецкая, Л.Ф.Спирова, Г.В.Чиркина, D.J.Bakker, M.Bruck, S.E.Peterson, K.Rayner, D.A.Wilcockson. В исследованиях рассматриваются различные аспекты проблемы – взаимосвязь нарушений развития устной речи и дислексии (Г.А.Каше, Р.Е.Левина, Н.А.Никашина, Г.В.Чиркина, А.В.Ястребова, S.T.Orton, L.F.Lowenstein, M.Bruck, M.J.Snowling), генетическая предрасположенность к нарушению формирования чтения (J.C.De Fries, S.E.Fisher, E.L.Grigorenko), обусловленность нарушения овладения чтением недостаточностью зрительного восприятия (О.Б.Иншакова, А.Н.Корнев, Р.Е.Лалаева, А.В.Латанов, М.Н.Русецкая, М.Е.Хватцев, Н.Е.Вlachard, N.Ellis, T.R.Miles, J.Hogben, G.Th.Pavlidis и др.), гипотеза о мозжечковом дефиците при дислексии (A.J.Fawcett, R.Moretti, R.I.Nicolson и др.).

Второй вид чтения - чтение «про себя», который является социально наиболее значимым, поскольку 90-95% получаемой учебной информации осваивается с его помощью, оказался практически не изученным.

Исследования в этой области представлены минимальным количеством научных работ. В трудах Л.С.Выготского, Т.Г.Егорова, М.И.Омороковой, И.З.Постоловского, И.А.Рапопорта выделены только две ступени становления молчаливого чтения: шёпотное чтение и чтение «про себя». Авторы указывают на высокую скорость молчаливого чтения, превышающую скорость громкого чтения, а также дают краткую характеристику семантической стороны чтения «про себя». Детального изучения формирования молчаливого чтения, максимально востребованного в школьной практике, а также специфических нарушений этого навыка не проводилось, на что указывает проведённый анализ педагогической и специальной литературы. Отсутствуют теоретически обоснованные методики диагностики и коррекции нарушений формирования молчаливого чтения.

Недостаточная разработанность проблемы и ее значимость для теории и практики обучения чтению как одному из видов письменной речи учащихся со специфическими трудностями обучения общеобразовательной школы определили актуальность данного исследования.

Проблема исследования заключалась в выявлении нарушений овладения навыком молчаливого чтения у учащихся начальных классов.

Цель исследования – изучить и описать нарушения процесса формирования чтения «про себя» у младших школьников общеобразовательной школы и на этой основе разработать теоретически обоснованные направления коррекционного обучения молчаливому чтению.

В качестве **объекта исследования** выступало чтение «про себя» младших школьников.

Предметом исследования являлась специфика формирования технической и смысловой сторон чтения «про себя» у учащихся начальных классов с нарушениями становления навыка.

Цель, объект и предмет исследования определили **гипотезу исследования**, заключающуюся в предположении о том, что стойкие нарушения овладения технической и смысловой сторонами чтения, характеризующие дислексию, обусловленные несформированностью базовых компонентов чтения, в соответствии с теорией о строении функциональных систем должны проявляться в любом виде чтения, в том числе и в чтении «про себя». Целенаправленная коррекция нарушений декодирования и понимания письменного текста при молчаливом чтении у учащихся начальных классов общеобразовательной школы будет способствовать интенсификации процесса их школьного обучения.

В соответствии с целью и гипотезой исследования был поставлен ряд **задач**:

1. Разработать концептуальные подходы к анализу проблемы чтения «про себя» и отбору экспериментальных методик, направленных на исследование нарушений формирования молчаливого чтения, на основе изучения и обобщения теоретических и методических аспектов в области педагогики, логопедии, психологии, психофизиологии, психолингвистики.

2. Исследовать процесс становления чтения «про себя», выделить ступени его формирования и охарактеризовать стратегии перехода с одной ступени становления молчаливого чтения на другую в популяции учащихся начальных классов.

3. Выделить контрольную и экспериментальную группы, опираясь на результаты, полученные при изучении популяции младших школьников, для

проведения сопоставительного анализа исследования формирования чтения «про себя» у учащихся в норме и с нарушениями становления навыка.

4. Провести сравнительное комплексное исследование показателей скоростных параметров и семантической стороны молчаливого чтения, результатов изучения устной речи, сформированности анализа, синтеза устной речи и зрительного восприятия у учащихся контрольной и экспериментальной групп.

5. Разработать и апробировать комплексную методику по преодолению трудностей становления навыка молчаливого чтения, включающую восполнение пробелов формирования устной речи, звукового анализа и синтеза, а также развитие зрительного восприятия.

В соответствии с намеченной целью и задачами исследования были определены и использованы следующие **методы**: *теоретический, экспериментальный, методы математической статистики.*

Методологической основой исследования явились положения философии и психологии о языке как важнейшем средстве общения и познания (Л.С.Выготский, С.Д.Кацнельсон, А.Р.Лурия, А.Н.Соколов), учение о системной организации высших психических функций (П.К.Анохин, Л.С.Выготский, А.Р.Лурия); положения общей и специальной психологии и педагогики о единстве речевого и психического развития и комплексном подходе к его изучению (Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия); принцип системного подхода к диагностике и коррекции нарушений речевого онтогенеза (Л.С.Выготский, Р.Е.Левина, Л.Ф.Спирова, Т.Б.Филичева, Р.И.Лалаева); фундаментальные научно-теоретические положения деятельностного подхода в обучении о необходимости формирования межпредметного умения (Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов).

Научная новизна исследования:

- осуществлено исследование динамики формирования чтения «про себя» у учащихся начальных классов общеобразовательной школы, позволившее выделить 5 ступеней становления молчаливого чтения: «жужжащее» чтение, чтение тихим шёпотом, чтение с беззвучной артикуляцией, молчаливое чтение и автоматизированное чтение «про себя» и описать различные стратегии формирования навыка: последовательная, скачкообразная и линейная; представлена развёрнутая характеристика каждой ступени формирования чтения «про себя» у школьников начальных классов в период первых двух лет обучения;
- выделены ступень шёпотного чтения и линейная стратегия овладения навыком, характеризующие дислексию;

- получены данные о взаимосвязи нарушения становления чтения «про себя» с недоразвитием устной речи, анализа и синтеза устной речи, с особенностями зрительного восприятия, проявляющимися в ограниченном объеме иконической памяти, у учащихся младших классов;
- научно обоснована методика дифференцированного подхода к выбору форм и методов коррекционного воздействия, направленного на преодоление трудностей формирования чтения «про себя», в зависимости от нарушения развития устной речи и / или нарушений зрительного восприятия.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- уточнены и дополнены современные знания о процессе формирования чтения «про себя» и его нарушениях у учащихся начальных классов;
- расширены существующие теоретические представления о синдроме дислексии за счёт:
 - описания специфических нарушений становления чтения «про себя»,
 - выявленной статистически значимой корреляции между несформированностью отдельных компонентов устной речи и смысловой стороной чтения «про себя»,
 - выявленной статистически значимой корреляции между нарушениями зрительного восприятия и технической, смысловой сторонами чтения «про себя»;
- результаты исследования создают теоретическую основу для разработки комплексного логопедического воздействия, позволяющего устранить трудности, сопровождающие формирование чтения «про себя» не только в период целенаправленного становления навыка, но и в дошкольном возрасте.

Практическая значимость исследования:

- на материале двухлетнего непрерывного изучения чтения «про себя» получены популяционные, нормативные данные о становлении молчаливого чтения, а также данные о несформированности этого вида чтения у младших школьников;
- апробирована новая комплексная коррекционная методика по преодолению трудностей формирования чтения «про себя», в которой нашли отражение теоретические положения диссертации;
- практическая ценность работы состоит в возможности применения результатов исследования в педагогической деятельности учителей-логопедов общеобразовательной школы и специалистов высшего профессионального образования при чтении лекционных курсов и создании методических разработок для студентов педагогических вузов, изучающих логопедию.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечиваются: методологической целостностью исследования; комплексом объективных и субъективных методов исследования, адекватным его предмету, цели и задачам; репрезентативностью выборки; сочетанием количественного и качественного анализа результатов исследования; использованием методов математической статистики при обработке экспериментальных данных.

Организация исследования. Работа проводилась с 2003 по 2007г. на логопедическом пункте центра образования №556 ЮАО г. Москвы. В ходе эксперимента была обследована популяция школьников начальных классов в количестве 195 учащихся, непрерывно наблюдаемых нами в течение первых двух лет обучения. Исследование включало несколько этапов:

На первом этапе (2003-2004 гг.) изучалась и анализировалась научная литература по педагогике, специальной педагогике, логопедии, когнитивной психологии, нейропсихологии, формировалась основная идея исследования, определялись гипотеза, задачи и методы исследования, разрабатывалась и тестировалась компьютерная программа обследования зрительного восприятия у младших школьников.

На втором этапе (2004-2006 гг.) осуществлялась разработка содержания констатирующего эксперимента, проводилось обследование чтения «про себя», устной речи, анализа и синтеза устной речи и изучение особенностей зрительного восприятия учащихся.

На третьем этапе (2006-2007 гг.) систематизировались и обобщались результаты эксперимента, осуществлялась разработка содержания обучающего эксперимента, а также проводилась апробация опытного обучения, проверка гипотезы, формулировались выводы, оформлялась диссертация.

Апробация результатов исследования осуществлялась в ходе обсуждения его положений на заседаниях кафедры логопедии факультета специальной педагогики и специальной психологии МГПУ (2005 г., 2006 г., 2007 г.); на Всероссийской конференции с международным участием «Онтогенез речевой деятельности: норма и патология» (Москва, 2004 г.); на Второй научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии «Раннее выявление, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения» (Москва, 2005 г.); на 29 Европейской Конференции по зрительному восприятию – 29 European Conference on Visual Perception (ECVP) (Санкт-Петербург, 2006 г.); на Межвузовской научной конференции молодых учёных с международным участием «Инновационные проблемы современного развития коррекционной педагогики и специальной психологии» (Москва, 2007 г.); на Международной научной конференции «Современное общество и специальное

образование» (Санкт-Петербург, 2007 г.); на Третьей научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии «Ребёнок с нарушениями письма и чтения: образовательные траектории и возможности сопровождения» (Москва, 2007 г.). Результаты исследования докладывались на методических объединениях учителей-логопедов ЮАО (2004-2007 гг.).

Основные положения диссертации отражены в 6 публикациях, список которых приводится в конце автореферата.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Механизм овладения чтением «про себя», заключающийся в свёртывании компонентов громкого чтения, позволяет выделить пять последовательно формируемых ступеней и три различные стратегии овладения навыком.

2. Стойкая несформированность навыка чтения «про себя», проявляющаяся в шёпотном чтении, линейной стратегии, медленной скорости чтения, нарушениях целостности и смыслового структурирования текста пересказа, непонимании общего смысла прочитанного, может рассматриваться как проявление дислексии.

3. Существует взаимосвязь между несформированностью отдельных компонентов устной речи, анализа и синтеза, устной речи, ограниченным объёмом зрительной иконической памяти и нарушением формирования чтения «про себя» у учащихся младших классов.

4. Комплексная коррекционно-развивающая методика, направленная на развитие устной речи, звукового, слогового анализа, синтеза и развитие зрительного восприятия, позволяет оптимизировать процесс овладения чтением «про себя» у учащихся со специфическими трудностями этого вида чтения.

Структура и объём диссертации

Диссертация состоит из введения, трёх глав, заключения, списка литературы. Работа представлена на 160 страницах, содержит 12 таблиц и 20 рисунков. Список литературы включает 213 отечественных и 48 зарубежных работ.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обоснована актуальность темы, определены проблема исследования, его цель, объект и предмет, сформулированы гипотеза и задачи исследования, раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, сформулированы основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Современные представления о процессе формирования и нарушении чтения «про себя» у младших школьников» представлен анализ

педагогической, психологической, психофизиологической литературы, посвящённой изучению психологической структуры чтения вслух и чтения «про себя»; в рамках сопоставительного анализа освещена функциональная система громкого и молчаливого чтения, описаны нарушения формирования двух видов чтения.

Чтение - это тот навык, с помощью которого человек в период обучения и всей последующей жизни получает необходимые ему знания и жизненно важную информацию. В начальной школе преобладающее количество информации ученик усваивает с помощью чтения вслух, которое само является предметом обучения. Со временем громкое чтение сменяется другим видом чтения – чтением «про себя». Синонимами этого вида чтения являются молчаливое чтение, «мысленное прочтение», то есть чтение без внешних речедвижений (М.И.Оморокова, О.В.Сысоева, И.З.Постоловский, И.А.Рапопорт). Однако в процессе этого вида чтения работа речедвигательного и слухового анализаторов полностью не исключается, а протекает в скрытом режиме (Т.Г.Егоров, Т.П.Сальникова, А.Н.Соколов, Е.Д.Хомская).

Чтение «про себя» на начальном этапе обучения для учащегося является более сложной деятельностью, надстраивающейся над уже сформированными к этому моменту структурными компонентами чтения вслух, которые, достигнув высокого уровня автоматизации, начинают сворачиваться. Благодаря данному процессу обеспечивается плавный переход от чтения вслух к чтению «про себя». Он осуществляется за счёт: постепенного свертывания операций голосовой системы, участвующей в процессе перекодирования воспринятых единиц чтения и их перевода в речедвигательную систему; ослабления роли слухоречевого анализатора; совершенствования функций гностического и моторного компонентов зрительного восприятия («симультанизация в восприятии ряда дискретных единиц чтения», увеличение скорости движения глаз в процессе чтения, сокращение количества фиксаций глаз на строке в процессе чтения). В завершение этого процесса под контролем остается только конечный результат всей цепочки операций – понимание, возникающее в результате восприятия общего смысла текста, и усвоение прочитанного (Л.С.Выготский, Т.Г.Егоров, А.Н.Корнев).

К окончанию начальной школы овладение чтением «про себя» становится одним из базовых условий дальнейшего успешного обучения в школе (Т.Г.Егоров, М.И.Оморокова). Несмотря на явный приоритет молчаливого чтения, основное внимание уделяется изучению нарушения громкого чтения (Т.А.Алтухова, О.Б.Иншакова, А.Н.Корнев, Р.Е.Левина, М.Е.Хватцев, А.В.Огаркина, М.Н.Русецкая, О.А.Семёнова, Л.Ф.Спирова, Г.В.Чиркина А.В.Ястребова). В основу

большинства исследований и коррекционных методик чтения вслух легли работы Р.Е.Левиной и её последователей, преследующих цель разработать наиболее эффективные методики по предупреждению и коррекции нарушений чтения вслух у детей с недоразвитием устной речи. В системе коррекционно-профилактической работы при нарушениях овладения чтением существуют также методики развития зрительного восприятия (О.Б.Иншакова, М.Н.Русецкая, Г.В.Чиркина).

В специальной литературе полностью отсутствуют данные о процессе формирования молчаливого чтения, о специфических трудностях становления этого навыка, следовательно, не разработаны методики коррекционной работы по преодолению нарушений формирования чтения «про себя».

Во второй главе «Организация, материалы и методы экспериментального исследования» описана организация непрерывного двухлетнего изучения чтения «про себя», изложены методы исследования этого вида чтения, состояния устной речи и зрительного восприятия в популяции учащихся начальных классов массовой школы.

Экспериментальное исследование проводилось с 2004 по 2007 г. на базе Государственного образовательного учреждения Центра образования № 556 ЮАО г. Москвы, с участием 195 учащихся. Школьники непрерывно наблюдались в течение двух лет. В процессе их школьного обучения исследование осуществлялось в каждом классе два раза за учебный год и включало три параллельно реализуемых направления.

Первое направление - популяционное исследование чтения «про себя» учащихся младших классов. *Задачи:* получение популяционных данных о формировании молчаливого чтения у 195 учащихся в период их обучения с 1-ого по 2-ой класс начальной школы; выделение школьников с нарушениями становления навыка этого вида чтения; сопоставительный анализ процесса формирования показателей технической и смысловой сторон в норме и у учащихся с трудностями становления навыка.

Второе направление предполагало привлечение параллельно полученных результатов изучения состояния устной речи у школьников с нарушениями формирования чтения «про себя». *Задача:* установить связь между трудностями становления чтения «про себя» и особенностями формирования структурных компонентов устной речи и состоянием анализа и синтеза звучащей речи.

Третье направление - исследование зрительного восприятия у испытуемых с нарушениями формирования чтения «про себя». *Задачи:* изучение возможностей распознавать изображения в условиях маскировки; выявление взаимосвязи

трудностей формирования молчаливого чтения и особенностей иконической памяти.

Изучение навыка чтения «про себя». Для обследования чтения «про себя» использовалась методика О.Б.Иншаковой, Т.В.Ахутиной, позволяющая изучить технические показатели (способ, скорость чтения) и смысловую сторону чтения, включающую пересказ и понимание общего смысла прочитанного текста.

Обследование состояния устной речи проводилось по стандартизированной методике Т.А.Фотековой, Т.В.Ахутиной, направленной на выявление особенностей речевого развития. Выбранная методика не только способствовала изучению всех компонентов, но и позволила оценить сформированность навыков анализа и синтеза звучащей речи, влияющих на процесс обучения чтению.

Исследование особенностей зрительного восприятия проводилось с помощью разработанной для этой цели компьютерной программы «Обследование зрительного восприятия у детей дошкольного и младшего школьного возраста». В программе использовался метод тахистоскопического предъявления зрительных стимулов, ограничивающий время переработки зрительной информации. После проведения пилотного исследования из всей программы были отобраны только 2 эксперимента, направленные на выявление особенностей распознавания и запоминания простых фигур и схожих предметных изображений в условиях маскировки. Зрительные стимулы в экспериментах предъявлялись в фовеальном и парафовеальном полях зрения. Использование зрительной маскировки позволило изучить особенности иконической памяти, являющейся одним из важнейших компонентов чтения «про себя».

Для математической обработки полученных данных применялись статистические непараметрические методы (U – критерий Mann-Whitney, критерий Wilcoxon, критерий Fisher), корреляционный анализ Pearson, а также методы описательной статистики. Использовался пакет программ SPSS 13.0.

В третьей главе «Результаты экспериментального исследования чтения «про себя», устной речи и зрительного восприятия у учащихся младших классов» приводятся данные изучения чтения «про себя» у младших школьников; сравнительный анализ результатов исследования технической и смысловой сторон молчаливого чтения в норме и при нарушениях становления навыка; результаты изучения устной речи и анализа и синтеза звучащей речи у школьников с нарушениями становления молчаливого чтения; данные исследования зрительного восприятия у учащихся с нарушениями формирования чтения «про себя»;

результаты формирующего обучения детей со специфическими нарушениями становления чтения «про себя».

Изучение навыка чтения «про себя» у учащихся 1-2 классов выявило, что у школьников, оканчивающих первый класс, обнаруживались различная скорость чтения, степень участия голоса и артикуляции в осуществляемом процессе. Это дало возможность выделить 5 ступеней становления чтения «про себя», которые соотносились со способом молчаливого чтения: «жужжащее» чтение (чтение громким шёпотом), чтение тихим шёпотом, чтение с беззвучной артикуляцией, молчаливое чтение и автоматизированное чтение «про себя». На первой ступени жужжащего чтения учащиеся максимально использовали работу голосовой системы, артикуляционного и слухового анализаторов. «Жужжащее» чтение было зафиксировано только в конце первого класса. На второй ступени шёпотного чтения у школьников на фоне значительно ослабленной работы голосовой системы наблюдалась активность речедвигательного и слухового анализаторов. На третьей ступени чтения с беззвучной артикуляцией работа голосовой системы и слуховое восприятие были скрыты от глаз наблюдателя, однако у учащихся отмечалась активность речедвигательного анализатора. На четвёртой ступени молчаливого чтения в скрытый режим перешла работа не только голосовой системы и слухового восприятия, но и речедвигательного анализатора. На пятой, наивысшей, ступени автоматизированного чтения «про себя» уже в конце первого класса находились школьники, не только читающие молча, но и имеющие быструю скорость, превышающую скорость громкого чтения в несколько раз. Распределение детей по ступеням становления чтения «про себя» и переход учащихся со ступени на ступень представлены на рисунке 1.

Рисунок 1

Ступени овладения навыком молчаливого чтения

Ступень	Способ чтения	Окончание обучения в 1 классе	Начало обучения во 2 классе	Окончание обучения во 2 классе
5	Автоматизированное чтение «про себя»	14	14 5	14 5 8 1
4	Молчаливое чтение	86	81 2	73 2 7 5 14
3	Чтение с беззвучной артикуляцией	19	17 11	9 6 13
2	Тихое шёпотное чтение	74	63 2	36 2
1	«Жужжащее» чтение	2	—	—

В течение первых двух лет обучения в школе отмечалось активное перемещение учащихся на более высокие ступени формирования чтения «про себя», что наиболее было выражено в конце второго года обучения.

Выделены 3 различные стратегии становления чтения «про себя»: последовательная, скачкообразная и линейная. *Последовательная* стратегия характеризовалась постепенным переходом от одной ступени к другой, более высокой, и наблюдалась в исследуемой популяции в течение двух лет у 24,6% учащихся. *Линейная стратегия* характеризовалась отсутствием перехода на более высокие ступени даже в конце второго года обучения. Эту стратегию имели 67,7% учащихся. *Скачкообразная стратегия* характеризовалась перепрыгиванием через 1 или 2 ступени формирования навыка и в конце второго года обучения имелась только у 7,7% школьников. Для преобладающего большинства младших школьников наиболее характерными были степень молчаливого чтения и линейная стратегия становления навыка чтения «про себя» на протяжении двухлетнего изучения.

Наибольший интерес для исследования специфических трудностей представляла линейная стратегия как показатель невозможности в процессе обучения подняться с низших ступеней на более высокие. Учитывая этот факт, был выбран и подробно рассмотрен процесс формирования показателей технической и смысловой сторон чтения у учащихся, демонстрирующих линейную стратегию становления молчаливого чтения.

Школьники, находящиеся с первого класса на ступени молчаливого чтения, имели высокую скорость чтения, обеспечивающую точный пересказ и адекватное понимание прочитанного текста. Такое чтение отмечалось у большинства детей (n=73). Следовательно, степень молчаливого чтения характеризует норму формирования чтения «про себя» в 1-2 классах, поэтому ученики, читающие молча с первого года обучения, составили контрольную группу (КГ).

Сочетание низшей ступени и линейной стратегии овладения чтением «про себя» являлось критерием формирования экспериментальной группы, в которую вошли 36 учащихся, читающих шёпотом на протяжении двух лет обучения в школе (ЭГ, n=36).

Результаты изучения скорости чтения у школьников с линейной стратегией формирования чтения «про себя» представлены в таблице 1.

Изменение скорости чтения учащихся в течение двух лет

Ступени формирования чтения «про себя»	Скорость чтения (количество знаков в минуту)		
	1 класс оконч.	2 класс начало	2 класс оконч.
Автоматизированное чтение «про себя»	521	597	758
Молчаливое чтение (КГ)	260	322	387
Чтение с беззвучной артикуляцией	183	271	307
Тихое шёпотное чтение (ЭГ)	196	248	273
Значимость различий (критерий Mann-Whitney) при сравнении результатов КГ и ЭГ	p=0,002	p<0,001	p=0,002

Учащиеся, владеющие автоматизированным навыком чтения «про себя», имели самую высокую скорость чтения, достоверно отличающуюся от скорости чтения детей, находящихся на более низких ступенях (критерий Mann-Whitney: $p < 0,001$). Медленную скорость чтения имели учащиеся, читающие с беззвучной артикуляцией и с шёпотным чтением. Анализ скоростного параметра чтения у учащихся контрольной и экспериментальной групп показал, что учащиеся с шёпотным чтением (ЭГ) на протяжении двухлетнего исследования читали достоверно медленнее, чем сверстники, владеющие молчаливым чтением (КГ). Дети с шёпотным чтением к концу второго класса достигли скоростного показателя первого класса школьников, находящихся на ступени молчаливого чтения. У школьников, читающих шёпотом (ЭГ), к окончанию второго класса наблюдалось незначительное увеличение скорости чтения (на 77 знаков в минуту) относительно скорости чтения в первом классе, тогда как ученики с молчаливым чтением (КГ) демонстрировали увеличение скорости на 127 знаков в минуту.

Смысловая сторона чтения «про себя» оценивалась по пересказу и пониманию общего смысла прочитанного рассказа.

В таблице 2 представлены результаты изучения пересказов прочитанных текстов у школьников с линейной стратегией формирования чтения «про себя».

Таблица 2

Успешность пересказа прочитанного «про себя» текста (в %)

Ступени формирования чтения «про себя»	1 класс оконч.	2 класс начало	2 класс оконч.
Автоматизированное чтение «про себя»	63,9	71	73,5
Молчаливое чтение (КГ)	62	65,1	71,6
Чтение с беззвучной артикуляцией	49,9	58,9	60
Тихое шёпотное чтение (ЭГ)	44,5	53,3	52,2
Значимость различий (критерий Mann-Whitney) при сравнении результатов КГ и ЭГ	p<0,001	p=0,004	p<0,001

Показано, что ученикам с автоматизированным чтением «про себя» и школьникам, читающим молча, более доступно воспроизведение прочитанного текста, чем представителям низших ступеней становления навыка. Учащиеся с шёпотным чтением (ЭГ) на протяжении всего периода обследования имели достоверно худшие показатели пересказа прочитанного текста, чем ученики, читающие молча (КГ).

Качественный анализ содержания пересказов выявил характерные особенности воспроизведения прочитанных текстов у школьников, находящихся на различных ступенях формирования чтения «про себя». Большинство учащихся (57,1%), владеющих автоматизированным чтением «про себя» уже в первом классе, способны были излагать не только фактическую, но и смысловую сторону содержания рассказа. На ступени молчаливого чтения большинство первоклассников (60,3%) могли передать лишь фактическую сторону рассказа. На низших ступенях в первом классе лишь 22,2% учащихся, читающих с беззвучной артикуляцией, и 8,3% детей с шёпотным чтением при воспроизведении прочитанного фактологически верно описывали содержание рассказа. У большинства учащихся, читающих с беззвучной артикуляцией (77,8%), и читающих шёпотом (91,7%), в первом классе были зафиксированы нарушения целостности и смысловой организации текста, которые проявлялись в пропусках отдельных смысловых звеньев, в тенденции к фрагментарности, перечислению событий, привнесению фактов, а также в невозможности построить текст пересказа.

К окончанию второго года обучения 63% учащихся с автоматизированным чтением «про себя», 64,3% школьников с молчаливым чтением одинаково хорошо передавали и фактическую, и смысловую стороны прочитанного текста. Эти школьники при пересказе часто опускали второстепенные детали сюжета, что в свою очередь сказывалось лишь на полноте пересказа и свидетельствовало о способности сжимать содержание прочитанного текста.

Учащиеся (66,7%) на ступени чтения с беззвучной артикуляцией к концу второго класса способны были изложить только фактическое содержание рассказа. Для пересказов этих учащихся были характерны неточности, привнесения фактов, пропуски отдельных объектов. Некоторые из них после уточняющих вопросов демонстрировали правильное понимание смысла описанной ситуации.

В конце второго класса большинство представителей, читающих шёпотом (53%), по-прежнему в пересказах искажали и фрагментарно излагали содержание прочитанного, также наблюдалось малореалистическое представление событий. Даже при оказании помощи в виде наводящих вопросов учащиеся не могли дать

полное описание ситуации. 47% учащихся с шёпотным чтением способны были передать фактическую сторону содержания прочитанного текста, однако даже после уточняющих вопросов смысл сюжета ими понимался буквально.

Лексико-грамматическое оформление пересказа детей с автоматизированным чтением «про себя» и с молчаливым чтением можно было охарактеризовать как правильное, разнообразное, с использованием сложных грамматических конструкций, с адекватным использованием вербальных средств. Учащиеся, читающие с беззвучной артикуляцией, и школьники с шёпотным чтением оформляли текст пересказа однообразно, пропускали главные члены предложения, изменяли порядок слов в предложении, использовали в основном соединительную связь, допускали близкие словесные замены.

Сравнительный анализ пересказов учащихся контрольной и экспериментальной групп показал, что только дети с шёпотным чтением (ЭГ) на протяжении двух лет испытывали трудности смысловой организации текста и лексико-грамматического оформления.

Результаты изучения отсроченного понимания смысла прочитанного рассказа у учащихся представлены в таблице 3.

Таблица 3

Успешность понимания общего смысла прочитанного «про себя» текста (в %)

Ступени формирования чтения «про себя»	1класс оконч.	2класс начало	2 класс оконч.
Автоматизированное чтение «про себя»	70	76,7	86,4
Молчаливое чтение (КГ)	66,7	83,3	83,3
Чтение с беззвучной артикуляцией	50	60	61
Тихое шёпотное чтение (ЭГ)	50	56,7	53,3
Значимость различий (критерий Mann-Whitney) при сравнении результатов КГ и ЭГ	p<0,001	p<0,001	p<0,001

Из таблицы 3 видно, что школьники на ступени автоматизированного чтения «про себя» и молчаливого чтения имели более высокие показатели понимания общего смысла текста, чем дети низших ступеней формирования навыка. Учащиеся с шёпотным чтением (ЭГ) достоверно хуже (критерий Mann-Whitney, $p<0,001$) своих сверстников, владеющих молчаливым чтением (КГ), отвечали на вопросы о структуре текста, о последовательности разворачивающихся событий, а также на вопросы, направленные на понимание смысла отдельных слов, словосочетаний, скрытого смысла текста.

Сравнительный анализ отсроченного понимания смысла прочитанного текста у детей контрольной и экспериментальной группы показал, что школьники, читающие шёпотом (ЭГ), не только достоверно хуже понимали рассказ, но и

демонстрировали незначительное увеличение показателя к окончанию второго класса. У учащихся с молчаливым чтением (КГ) различие между показателями понимания прочитанного в конце первого и конце второго класса было достоверным (критерий Mann-Whitney, $p=0,014$), что свидетельствует о том, что эти дети к окончанию второго года обучения в школе значительно лучше понимали прочитанный текст. При сопоставлении полученных результатов отсроченного понимания в начале и конце обследования у детей с шёпотным чтением (ЭГ) было обнаружено различие на уровне $p=0,591$ (критерий Mann-Whitney), что не является статистически значимым, следовательно, у детей к окончанию второго класса не наблюдалось улучшений при понимании прочитанного.

Таким образом, учащиеся, находящиеся на ступени шёпотного чтения, имели не только медленную скорость чтения, низкий показатель пересказа и понимания прочитанного текста, но и демонстрировали минимальные результаты динамики формирования как технической, так и смысловой стороны чтения. В рамках изучения дислексии, где принято рассматривать чтение вслух, вышеописанные нарушения классифицируются как специфические трудности формирования навыка. Следовательно, нарушения становления чтения «про себя», выявленные у детей с шёпотным чтением (ЭГ), являются симптомами дислексии.

Результаты изучения устной речи и сформированности анализа и синтеза звучащей речи. Все школьники независимо от ступени овладения чтением «про себя» в начале 1-го класса имели низкие показатели сформированности импрессивной речи и анализа и синтеза звучащей речи. Школьники, читающие шёпотом (ЭГ), достоверно хуже учащихся с молчаливым чтением (КГ) выполняли задания, направленные на изучение навыка словообразования (критерий Mann-Whitney, $p=0,043$), связной речи (критерий Mann-Whitney, $p=0,031$), импрессивной речи (критерий Mann-Whitney, $p=0,020$). У учащихся с шёпотным чтением также наблюдались трудности анализа и синтеза звучащей речи, однако сравнительный анализ результатов КГ и ЭГ значимых отличий не выявил.

На ступени автоматизированного чтения «про себя» были выявлены учащиеся с несформированной фонетико-фонематической стороной речи. Причём у этих школьников значительно чаще, чем у других детей, фиксировали изолированные нарушения произношения фонем. На ступени молчаливого чтения наблюдались школьники не только с неправильным произношением отдельных фонем, фонематическим недоразвитием, фонетико-фонематическим недоразвитием речи, но и лексико-грамматической недостаточностью, общим недоразвитием речи IV уровня. Аналогичные нарушения устной речи были выявлены у детей,

сопровождающих чтение беззвучной артикуляцией, и у учеников, читающих шепотом.

Учащиеся с нарушениями речи, выявленные в ходе обследования, были зачислены на логопедические занятия. К окончанию 2 класса у всех учащихся было выявлено улучшение состояния многих компонентов устной речи, исключение составили импрессивная речь и синтез звучащей речи. Несмотря на проведение логопедической работы с детьми, имеющими нарушения речи, эти компоненты на протяжении всего периода обследования были сформированы хуже всех остальных.

Школьники, читающие шепотом (ЭГ), в конце второго класса, как и в первом классе, хуже своих сверстников с молчаливым чтением (КГ) справлялись с заданием, направленным на изучение словообразования (критерий Mann-Whitney, $p=0,047$), грамматического строя (критерий Mann-Whitney, $p=0,004$), связной речи (критерий Mann-Whitney, $p=0,032$).

Результаты исследования зрительного восприятия у школьников, находящихся на различных ступенях формирования чтения «про себя». Анализ результатов изучения способностей распознавать простые фигуры у учащихся, находящихся на различных ступенях становления навыка, значимых отличий не выявил. Но удалось обнаружить у школьников с молчаливым чтением (КГ) уменьшение количества ошибок, а у детей с шепотным чтением (ЭГ) - отсутствие изменений количества ошибок при распознавании простых фигур, как в фовеальном, так и парафовеальном поле зрения.

Количество учеников, испытывающих трудности при выполнении зрительной задачи, представлено в таблице 4.

Таблица 4

Трудности распознавания простых фигур в условии маскировки (в %)

Ступени формирования чтения «про себя»	Количество учащихся		
	1класс оконч.	2класс начало	2 класс оконч.
Автоматизированное чтение «про себя»	0	0	0
Молчаливое чтение (КГ)	6,8	6,8	6,8
Чтение с беззвучной артикуляцией	33,3	22,2	22,2
Тихое шепотное чтение (ЭГ)	41,7	38,9	36,1
Значимость различий (критерий Fisher) при сравнении результатов КГ и ЭГ	$p<0,001$	$p<0,001$	$p<0,001$

У школьников, владеющих автоматизированным чтением «про себя», способность распознавать изображения в условиях маскировки была сформирована. На ступени шепотного чтения было достоверно больше детей (ЭГ),

имеющих трудности распознавания простых фигур в условии маскировки, чем на ступени молчаливого чтения (КГ) (критерий Fisher: $p < 0,001$).

Анализ результатов изучения способностей распознавать схожие предметные изображения. При сравнении количества ошибок, допущенных в результате выполнения зрительной задачи, у учащихся, находящихся на различных ступенях становления чтения «про себя», значимых отличий выявить не удалось. Анализ распознавания изображений при фовеальном и парафовеальном предъявлении в каждой группе учащихся установил, что только школьники низших ступеней достоверно чаще ошибались при распознавании изображений в парафовеальном поле зрения. Большое количество ошибок при парафовеальном предъявлении свидетельствовало о несформированности зрительного восприятия в этом поле зрения.

У детей с автоматизированным чтением «про себя» и с молчаливым чтением значимых отличий между количеством ошибок в фовеальном и парафовеальном поле зрения выявлено не было, что объясняет одинаковое использование школьниками концентрированности зрительного восприятия в указанных полях зрения.

Количество школьников, испытывающих трудности при распознавании схожих предметных изображений, представлено в таблице 5.

Таблица 5

Трудности распознавания схожих предметных изображений в условии маскировки (в %)

Ступени формирования чтения «про себя»	Количество учащихся		
	1 класс оконч.	2 класс начало	2 класс оконч.
Автоматизированное чтение «про себя»	7,1	0	0
Молчаливое чтение (КГ)	9,6	8,2	6,8
Чтение с беззвучной артикуляцией	33,3	44,4	33,3
Тихое шёпотное чтение (ЭГ)	52,8	47,2	47,2
Значимость различий (критерий Fisher) при сравнении результатов КГ и ЭГ	$p < 0,001$	$p < 0,001$	$p < 0,001$

Показано, что детей с трудностями распознавания схожих предметных изображений в условии маскировки на ступени шёпотного чтения (ЭГ) достоверно больше, чем на ступени молчаливого чтения (КГ) (критерий Fisher: $p < 0,001$).

В экспериментальном исследовании у школьников со специфическими нарушениями чтения «про себя» отмечались нарушения устной речи, зрительного восприятия, несформированность анализа и синтеза звучащей речи, которые проявлялись изолированно или в сочетании.

Во 2-ом классе отмечалось увеличение количества учащихся с изолированным нарушением зрительного восприятия за счёт тех учащихся, которые ранее имели сочетание нарушений. Такой результат объясняется тем, что в течение учебного года учащиеся посещали логопедические занятия, по окончании которых наблюдалось улучшение состояния устной речи. Однако у школьников, ранее имеющих сочетание нарушений, по-прежнему фиксировались трудности зрительного восприятия, теперь уже изолированные. Выявленные стойкие трудности зрительного восприятия в условиях маскировки, сопровождающие специфические нарушения чтения «про себя», определили структуру коррекционной работы по формированию этого вида чтения.

После анализа полученных данных проводился **формирующий эксперимент**, который длился один учебный год. В экспериментальном обучении принимали участие 14 школьников, начинающих обучение во втором классе. Эти учащиеся находились на ступени шёпотного чтения, имели специфические нарушения формирования чтения «про себя», несформированность анализа и синтеза звучащей речи, отдельных компонентов устной речи, а также трудности зрительного восприятия.

В целях проведения эффективного коррекционно-развивающего обучения учащихся с нарушениями чтения «про себя» использовалась комплексная методика, включающая в себя два направления по развитию устной речи, анализа, синтеза звучащей речи и зрительного восприятия.

Первое направление – «Восполнение пробелов формирования устной речи и навыков звукового, слогового анализа и синтеза». Это направление является традиционным в логопедической практике (Т.А.Алтухова, Л.Н.Ефименкова, Р.Е.Левина, Г.А.Каше, Р.И.Лалаева, Г.Г.Мисаренко, Н.В.Серебрякова, Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина, А.В.Ястребова) и включает в себя следующие этапы:

- формирование навыков звукового, слогового анализа и синтеза;
- практическое овладение навыками образования слов при помощи суффиксов, приставок и адекватного их употребления;
- практическое овладение словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций;
- развитие умений и навыков построения связного высказывания.

Второе направление - «Развитие зрительного восприятия». Для реализации этого направления была разработана специальная компьютерная методика, предполагающая индивидуальную работу и включающая в себя два этапа:

- **развитие зрительного восприятия стимулов, предъявляемых на короткое время**, целью которого являлось обучить школьника воспринимать,

запоминать и точно обнаруживать эталонные зрительные стимулы среди схожих изображений, предъявляемых на короткий промежуток времени;

- *развитие зрительного запоминания в условиях маскировки*, целями которого являлись обучить школьника последовательно воспринимать зрительную информацию, удерживать её в иконической памяти, а также расширить резервы кратковременной памяти.

Коррекционная работа по формированию зрительного восприятия начиналась с определения индивидуального времени, необходимого ребенку для полноценного восприятия и запоминания зрительных стимулов. Каждый этап состоял из 5 блоков, в которых предлагался стимульный материал различной сложности. В первом блоке для восприятия и запоминания предлагались *предметные изображения*, во втором - *геометрические фигуры*, в третьем – *буквы*, в четвёртом – *слоги*, в пятом - *слова*.

Вся коррекционная работа строилась на базе основных принципов логопедии с учётом известных общих педагогических принципов.

По окончании формирующего обучения был проведён сопоставительный анализ результатов изучения устной речи, зрительного восприятия, становления чтения «про себя» до и после обучающего эксперимента. Это позволило оценить эффективность комплексной коррекционной работы для учащихся со специфическими нарушениями формирования чтения «про себя».

В конце второго года обучения у всех учащихся наблюдалось улучшение состояния отдельных компонентов устной речи. Явно выраженная динамика отмечалась в формировании навыков словообразования, грамматического строя речи, звукового, слогового анализа и синтеза. Изучение зрительного восприятия в конце второго класса показало, что учащиеся демонстрировали минимальное количество ошибок, а чаще всего безошибочное выполнение заданий, направленных на запоминание зрительных стимулов различной сложности, предъявляемых на 200 мс. В процессе развития и совершенствования зрительного восприятия ученики способны были запомнить последовательность из 3 поочерёдно предъявляемых зрительных стимулов в условии маскировки. При распознавании простых фигур и схожих предметных изображений в условии маскировки школьники допускали в среднем 11,7% ошибок, тогда как до обучающего эксперимента у этих учащихся в среднем фиксировалось 36,1% ошибочных ответов.

Сравнительный анализ результатов изучения становления чтения «про себя» показал, что все 14 учащихся, читающих шёпотом, в конце второго класса перешли на более высокие ступени формирования навыка: 3 ученика достигли ступени

молчаливого чтения и 11 учеников оказались на ступени чтения с беззвучной артикуляцией. У школьников значительно увеличилась скорость чтения с 235 знаков до 294 знаков в минуту (критерий Wilcoxon, $p=0,023$). Показатель успешности пересказа увеличился с 42,9% до 63,8% (критерий Wilcoxon, $p=0,029$). Если в начале второго класса у учеников отмечались нарушения цельности и смыслового оформления пересказа, то после формирующего обучения школьники способны были передать фактическое содержание рассказа, а после утоняющих вопросов могли дать полное описание ситуации. Значительно увеличилась длина текста пересказа с 40,8 слова до 67,4 слова (критерий Wilcoxon, $p=0,018$). Показатель понимания общего смысла у учащихся также претерпел заметные изменения с 53,3% до 67% (критерий Wilcoxon, $p=0,031$). В конце второго класса дети могли точно ответить, о чём или о ком рассказ, с чего он начинается, чем заканчивается, правильно объяснить значение отдельных слов, дать тексту название, соответствующее содержанию рассказа. Однако эти ученики затруднялись в выделении и назывании частей прочитанного текста, в объяснении смысла отдельных словосочетаний, а также в правильном выборе пословицы, отражающей смысл целого рассказа.

У учащихся до и после обучающего эксперимента выявлена значимость различий скоростного параметра и параметров смысловой стороны чтения, что свидетельствует об эффективности применяемой комплексной методики.

В заключении подведены итоги, обобщены результаты проведённого исследования и сформулированы выводы:

1. У младших школьников в овладении навыком молчаливого чтения в зависимости от степени участия голосовой системы, речедвигательного и речеслухового анализаторов выделяется пять последовательных ступеней: «жужжащее» чтение; тихое шёпотное чтение; чтение с беззвучной артикуляцией; молчаливое чтение и автоматизированное чтение «про себя».
2. Процесс освоения чтения «про себя» характеризуется наличием одной из трёх различных стратегий: «последовательной», когда учащийся проходит все ступени становления навыка; «скачкообразной», когда пропускается одна из последовательных ступеней становления навыка и «линейной», при которой скорость чтения может незначительно возрастать, но ступень чтения при этом длительное время не изменяется. Наличие линейной стратегии у детей, располагающихся на двух низших ступенях чтения, свидетельствует о трудностях формирования навыка.
3. Медленная скорость чтения, сохранение линейной стратегии на ступени шёпотного чтения на протяжении двух лет обучения, неумение точно,

последовательно, с использованием разнообразных грамматических конструкций оформлять текст пересказа, невозможность излагать даже фактический план читаемого текста, непонимание общего смысла текста является проявлением специфических нарушений чтения - дислексии.

4. У школьников со специфическими трудностями формирования молчаливого чтения имеется взаимосвязь между нарушениями становления чтения «про себя», отдельными компонентами устной речи, несформированностью анализа и синтеза звучащей речи; неполноценности зрительного восприятия, проявляющейся:

- в потребности большего количества времени, необходимого для восприятия и запоминания зрительной информации;
- в выраженных трудностях при распознавании схожих изображений;
- в значительных затруднениях распознавания и запоминания зрительных стимулов в парафовеальном поле зрения;
- в ограничении объема иконической памяти, затрудняющем не только процесс понимания общего смысла прочитанного, но и его воспроизведения.

5. В традиционное описание синдрома дислексии младших школьников следует включать не только симптомы нарушений чтения вслух, но и чтения «про себя» (а именно: длительную невозможность подняться на более высокую ступень молчаливого чтения, медленную скорость чтения, низкий показатель пересказа и смысловой стороны чтения «про себя»), что позволит более полно отразить структуру имеющихся специфических трудностей, отрицательно влияющих на успешность обучения детей.

6. Использование комплексной коррекционной методики, направленной на восполнение пробелов формирования устной речи, звукового, слогового анализа и синтеза, а также на развитие зрительного восприятия с учётом индивидуальных особенностей, ориентированных подходов, уровня сложности предъявляемого материала, повышает эффективность преодоления специфических нарушений становления чтения «про себя».

Основное содержание диссертационного исследования отражено в следующих публикациях:

- в реферируемых журналах, утвержденных Президиумом ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований:

1. Гузий Ю.А. Становление технической и смысловой стороны чтения «про себя» у младших школьников с трудностями формирования навыка / Ю.А.Гузий // Вестник КГУ им.Н.А.Некрасова, Т.13. – Кострома, 2007. – №2. – С.58-62. (0,31 п.л.).

- в научных статьях:

2. Гузий Ю.А. Ступени овладения навыком чтения «про себя» / Ю.А.Гузий / «Современное общество и специальное образование»: Сборник материалов международной научной конференции. – СПб., 2007. – С.121 – 124. (0,25 п.л.).
3. Гузий Ю.А. Особенности формирования навыка чтения «про себя» у учащихся первых классов массовой школы / Ю.А.Гузий / Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения: Материалы II международной конференции Российской ассоциации дислексии. - М.: Издательство МСГИ, 2006. – С.36 – 40. (0,31 п.л.).
4. Гузий Ю.А. Особенности простой зрительной реакции учащихся первых классов с различным темпом чтения «про себя» / Ю.А.Гузий, О.Б.Иншакова, О.В.Левашов / Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития: Материалы научно-практической конференции, посвящённой 10-летию МГПУ. Т. IV. – М.: МГПУ, 2005. – С. 53 - 60. (0,5 п.л.; авторский вклад 30%).
5. Иншакова О.Б. Трудности овладения чтением «про себя» у младших школьников / О.Б.Иншакова, **Ю.А. Гузий** // Социально-гуманитарные знания. - Уфа, 2006. – 10. - С.12-19. (0,5 п.л.; авторский вклад 50%).
6. Иншакова О.Б. Взаимосвязь смысловой стороны чтения «про себя» и особенностей зрительного восприятия учащихся первых классов / О.Б.Иншакова, **Ю.А. Гузий** // Современная теория и практика специального образования: сборник научных трудов. В 3 ч. – Минск: БГПУ, 2006. – Ч.2. - С.96-101. (0,4 п.л.; авторский вклад 50%).

Печатные работы автора по теме исследования составляют 2, 27 печатных листа.