

4. Халилова, Л.Б. Модель формирования продуктивной стратегии текста у учащихся с недоразвитием речи / Л.Б. Халилова // Программно-методическое обеспечение образования детей с тяжелыми нарушениями речи: материалы междунар. науч.-практ. конф., Москва, 20–21 сент. 2012 г. / Моск. гос. пед. ун-т; под ред. О.Г. Приходько. – Москва, 2012. – С. 176–179.

5. Хитрюк, В.В. Инклюзивное образование: педагогическая технология формирования готовности будущих педагогов / В.В. Хитрюк // Вестник Московского университета. Сер. 20, Педагогическое образование. – 2015. – № 1. – С. 100–112.

6. Холод, М.Т. Закономерности функционирования лексических значений в речевой продукции младших школьников с недоразвитием речи / М.Т. Холод // Программно-методическое обеспечение образования детей с тяжелыми нарушениями речи: материалы междунар. науч.-практ. конф., Москва, 20–21 сент. 2012 г. / Моск. гос. пед. ун-т; под ред. О.Г. Приходько. – Москва, 2012. – С. 179–182.

2.5 РОЛЬ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ОПЫТА В ФОРМИРОВАНИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Майорова Юлия Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий научно-практической лабораторией
ЧУ ДО ЦКР «Педагогика и психология развития»,
доцент кафедры логопедии и специальной психологии
Московского психолого-социального университета
Российская Федерация, г. Москва,
e-mail: jul_g@mail.ru

В исследовании рассматривается актуальная тема дошкольной и школьной логопедии подготовки функционального базиса для своевременного формирования читательской компетентности у детей с речевыми нарушениями. Поднимаются важные вопросы пассивного опыта чтения и семейного воспитания в его накоплении, а также активного опыта чтения и роли специалистов учителей-логопедов в подготовке к обучению чтению и формированию навыка, при необходимости в преодолении трудностей становления навыка, коррекции нарушений чтения. Представлены экспериментальные данные лонгитюдного исследования предпосылок к чтению, читательских умений, чтения вслух и «про себя» у детей, которые являются яркими представителями группы риска по дислексии. Подчеркивается

преемственность в работе учителя-логопеда в дошкольном образовательном учреждении и школе, а также тесное взаимодействие с семьей, в которой воспитывается ребенок с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: начальное общее образование, читательская грамотность, читательская компетентность, читательский опыт, чтение громкое, чтение «про себя», трудности овладения чтением, дислексия.

Системно-деятельностный подход, применяемый в процессе реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), обеспечивает системное и гармоничное развитие личности обучающегося, освоение им знаний, компетенций, необходимых для успешного обучения на последующих уровнях образования, а также в течение всей жизни [9]. Одним из качеств личности можно считать читательскую компетентность. Во ФГОС НОО второго поколения Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 31.12.2015 № 1576 был внесен п. 12.2, где читательская компетентность определялась как общее речевое развитие, т.е. овладение техникой чтения вслух и «про себя», элементарными приемами интерпретации, анализа и преобразования художественных, научно-популярных и учебных текстов с использованием элементарных литературоведческих понятий [10]. Бесспорным является тезис о том, что овладение читательской компетентностью в период начального общего образования в дальнейшем обеспечит беспрепятственное извлечение и использование информации учебной литературы, а также позволит воспринимать, понимать и интерпретировать смысл текстов разных типов, жанров. Следует отметить, в обновленном ФГОС НОО, который внедрен с сентября 2022 г. в систему образования, уже не упоминается читательская компетентность, однако конкретизированы предметные результаты по предметной области «Русский язык и литературное чтение» (п. 43.1.1 и п. 43.1.2) и по предметной области «Родной язык и литературное чтение на родном языке» (п. 43.2.1 и п. 43.2.2) [9]. Внимательное изучение указанных пунктов позволяет сделать вывод о том, что детализированные требования к предметным образовательным результатам – это не что иное, как компоненты читательских компетенций. А значит школьнику в процессе усвоения программы начального общего образования предстоит овладеть не только читательской деятельностью, но и обрести такое качество личности, как читательская компетентность.

Существует три ФГОС НОО, два из них применимы в обучении детей с особенностями развития – один из них для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), другой для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Третий ФГОС НОО ФГОС «не применяется для обучения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [6]. Большое количество детей, не имеющих статус ОВЗ, но с нарушениями речи различной степени выраженности получают

образование в соответствии с ФГОС НОО (третьим из ранее указанных). Школьники с особенностями речевого развития, являющиеся яркими представителями группы риска по возникновению трудностей становления навыка чтения и даже дислексии [8], пытаются овладеть в одни и те же сроки и теми же программами учебных предметов «Литературное чтение», «Литературное чтение на родном языке», что и их сверстники без нарушений речи. Уже в первом классе обучающиеся с речевыми нарушениями участвуют в исследовании читательской грамотности и оказываются заведомо неуспешными в выполнении заданий такой проверочной работы.

Перед учителем начальных классов, учителем-логопедом стоит невыполнимая задача – сформировать читательскую компетентность у тех школьников, у которых ее сформировать крайне сложно, поскольку обучающиеся в силу тех или иных причин не могут овладеть полноценным навыком чтения. И в таких случаях на первом плане оказывается не только обучение навыку чтения, но и коррекция нарушений чтения. А значит для своевременного формирования читательской компетентности у обучающегося с нарушениями речи в первую очередь необходимо сформировать надежный фундамент – плавное безошибочное чтение с пониманием смысла прочитанного, что позволит в дальнейшем накапливать читательский опыт [1; 3; 5].

Принимая во внимание имеющиеся исследования читательского развития у детей с особыми образовательными потребностями, предлагаем рассматривать читательский опыт с позиции двух аспектов: накопления пассивного опыта и накопления личного (активного) опыта чтеца. Роль пассивного и активного читательского опыта в формировании читательской деятельности, компетентности велика. Пассивный опыт представлен в качестве мотивационной составляющей, а активный опыт – операционной составляющей читательской компетентности.

Роль пассивного читательского опыта

Накопление пассивного опыта следует рассматривать в рамках системы семейного воспитания. Становление читательского опыта начинается с первой услышанной от взрослого читаемой сказки. Проходит достаточно длительный период до того момента, когда ребенок начинает интересоваться буквами, сливать их в слоги и тем более до момента, когда ребенок осознает читаемое и пользуется прочитанной информацией в личных целях.

Весь период становления пассивного читательского опыта можно разделить на несколько этапов. Начальный – формирование интереса к чтению, речевого внимания, когда ребенок слушает читаемую сказку. Будущий читатель видит, слышит, запоминает, с каким увлечением ему читает взрослый, образуется тандем читающий–слушающий. Перед ребенком предстает образ взрослого как читающего человека, что является великолепным примером для подражания. Второй этап – произвольное развитие слухоречевой памяти, когда закладывается потребность в запоминании услышанного для того, чтобы в дальнейшем можно было обсудить, высказать свое мнение

об услышанном от взрослого прочитанного текста. Третий этап – формирование у ребенка потребности участвовать в обсуждении услышанной сказки, высказывать свое мнение о поведении, поступках героев, выстраивать диалог на тему тех событий, о которых было прочитано взрослым.

Безусловно, накопление подобного читательского опыта весьма условно, поскольку ребенок не участвует в перекодировании письменных знаков в звуковую речь, не осуществляется скоординированная работа различных анализаторов (зрительного, слухового, глазодвигательного, речедвигательного) в момент восприятия на слух текста, читаемого взрослым. Однако в период накопления этого опыта формируется мотивационная составляющая чтения как познавательного процесса, развиваются слуховое внимание, слухоречевая память, мыслительные операции, диалогическая речь. Наличие пассивного читательского опыта свидетельствует о готовности к слуховому восприятию и запоминанию текста (сказки, рассказа и т.п.), который воспроизводит опытный читатель; сформированности потребности в том, чтобы взрослый почитал; созданию образа читающего человека в качестве примера для подражания.

Успех в овладении навыком чтения ребенком с нарушением речи находится в прямой зависимости от усердия родителей, создающих, в первую очередь, благоприятные условия накопления пассивного опыта чтения. Решение такой задачи в семье уменьшает риск неоправданно раннего начала обучения ребенка навыку чтения, которое чаще всего осуществляется родителями с грубыми методическими ошибками. Пока родители заняты формированием у своих детей пассивного опыта чтения, специалисты формируют предпосылки к обучению чтения – создают «функциональный базис» для накопления личного опыта чтения [4].

Роль активного читательского опыта

Формирование личного читательского опыта также можно разделить на несколько этапов. Подготовительный, на котором осуществляется развитие базовых составляющих будущего акта чтения, а именно: зрительное внимание, восприятие, память; анализ и синтез зрительных стимулов, зрительно-пространственные представления; зрительно-моторная координация; анализ и синтез звучащей речи; устная речь. Второй этап – формирование чтения вслух, где реализуется развитие читательских умений. В этот период уделяется внимание звукослиянию, слогослиянию, правильному плавному прочтению слов. Обучающемуся с нарушениями речи оказывают помощь в овладении не только технической, но и смысловой стороной чтения. Поскольку эти стороны чтения неразрывны, в процессе перекодирования уточняется понимание значения читаемых слов, словосочетаний, предложений, используется выборочное чтение с целью нахождения необходимой информации сначала в явном, затем в скрытом виде. При понимании текста обращается внимание на возможность обучающегося раскрыть общий смысл прочитанного, затем формируются умения делить текст на части, называть выделенную часть

с последовательным воспроизведением каждой части, излагать содержание прочитанного со зрительной опорой, затем с опорой на вопросы и только потом самостоятельно без внешнего вмешательства в составление цельного и связного текста пересказа. Завершается работа над текстом формированием умения подбирать пословицу, соответствующую смыслу текста, а также высказыванием собственного мнения о содержании прочитанного. Реализация третьего этапа – формирование молчаливого чтения не предполагает обязательное завершение предыдущего второго этапа. Условиями беспрепятственного перехода к третьему этапу являются совершенствование зрительных функций, постепенное сворачивание таких компонентов громкого чтения, как операции голосовой системы, речедвигательного анализатора, слухового контроля читаемого [2; 7]. На этом этапе основное внимание уделяется смысловому чтению «про себя» – проводится работа, аналогичная той, которая описана в рамках формирования громкого чтения.

Овладение правильным плавным чтением, позволяющим воспринимать, понимать и интерпретировать смысл читаемых текстов, ощущения успешности в читательской деятельности вызывают желание активно пользоваться приобретенными навыками чтения вслух, «про себя», что позволяет обучающемуся с нарушениями речи постепенно накапливать личный опыт читателя, формировать читательский интерес.

Бесспорно, становление читательской компетентности является длительным процессом, и начинается задолго до начала обучения в школе. Благодаря семейному воспитанию еще не читающий ребенок приобщается к чтению, приобретает опыт слушателя читаемых детских произведений. С момента выявления речевых нарушений будущему читателю требуется помощь специалиста, проводится логопедическая работа по коррекции нарушений, а также реализуются профилактические мероприятия с целью не допустить возникновения тех возможных нарушений чтения, которые могут быть обусловлены несформированностью устной речи, а также особенностями других психических функций [8].

Исследованию читательского опыта посвящены работы Е.Л. Гончаровой, А.В. Лагутиной, Т.Н. Кузовковой. Елена Львовна Гончарова, проанализировав тенденции построения общей теории читательского развития, подчеркивала роль культурных традиций дошкольного воспитания в приобщении к чтению нормально развивающихся детей. Развитие читательской компетентности и деятельности у всех категорий детей с особыми образовательными потребностями, по мнению ученого, происходит гораздо позже и с большими затруднениями, преодоление которых требует психолого-педагогического сопровождения. Применение специально разработанной системы «обходных путей» формирования «ядра» читательской компетентности способствует повышению эффективности начальных этапов обучения чтению [1].

Экспериментальные исследования

Актуальность проблемы создания функционального базиса для формирования читательской компетентности не вызывает сомнений. Вопросы подготовки и обучения чтению детей с речевыми нарушениями занимаются специалисты, которые реализуют преемственность дошкольной и школьной логопедии. С целью изучить один из компонентов функционального базиса компетентности – читательский опыт у обучающихся с нарушениями речи было организовано экспериментальное лонгитюдное исследование. В эксперименте приняли участие 43 ребенка 6-летнего возраста с логопедическим заключением «общее недоразвитие речи», которых наблюдали в дошкольном детстве и в период их обучения в школе (в первом классе).

Методики исследования:

1. Изучение готовности к обучению грамоте (традиционное логопедическое обследование, а также исследование зрительно-вербальных функций (Н.М. Пылаева, Т.В. Ахутина)).
2. Анкетирование родителей.
3. Опрос дошкольников.
4. Обследование первоначальных читательских умений (О.Б. Иншакова).
5. Обследование громкого чтения (О.Б. Иншакова) [8].

Экспериментальное исследование осуществлялось в три этапа.

Первый этап. Этот этап эксперимента был реализован в апреле – мае 2021 г. в период завершения дошкольного образования. В ходе обследования дошкольников (участников экспериментального исследования) на предмет готовности их к обучению в школе был предложен блок заданий, позволяющий оценить уровень подготовки к обучению грамоте. На данном этапе проводились анкетирование родителей, опрос дошкольников, что предполагало фиксацию в разных протоколах ответов родителей, ответов детей на четко поставленные вопросы.

В результате обработки анкет, заполненных родителями, нам удалось получить сведения об отсутствии интереса к чтению. Негативизм дошкольников к процессу чтения в раннем возрасте проявлялся как нежелание слушать читаемые тексты (сказки, рассказы); у детей отмечались трудности при пересказе услышанной сказки, сложности при запоминании букв в период подготовки к обучению чтению и как следствие – отсутствие читательского опыта в дошкольном возрасте. В 72% анкет имелись вышеперечисленные ответы, 23,3% родителей указывали на наличие интереса к чтению у их детей, а также имеющийся небольшой (3–4 месяца) читательский опыт к окончанию дошкольного образования, 4,7% родителей сообщили о том, что их дети читают с 5 лет. Таким образом, дошкольники были распределены на три группы (рис. 1).

Согласно опросу дошкольников из каждой группы дети видят, как читают члены их семей. Однако из-за малочисленности групп с опытом чтения сложно говорить о какой-либо взаимосвязи даже на уровне тенденции.

Детальный анализ читаемого родителями материала не проводился, поскольку не являлся предметом нашего исследования. Но следует отметить, что среди ответов чаще всего перечислялись электронные книги, статьи (интернет-ресурсы).



Рисунок 1. – Наличие читательского опыта у детей дошкольного возраста с нарушениями речи

Необходимо обратить внимание на период получения логопедической помощи и уточнения логопедического заключения. Дошкольники с опытом чтения более года регулярно посещали логопедические занятия с 2–3 лет и на момент участия в эксперименте имели лишь лексико-грамматическую недостаточность (или как указывали авторы: А.В. Ястребова – нерезко выраженное общее недоразвитие речи, Т.Б. Филичева – общее недоразвитие речи, IV уровень). Дошкольники с опытом чтения менее 1 года логопедические занятия посещали с 5 лет и по завершении дошкольного образования имели лексико-грамматическую недостаточность. В группе воспитанников без опыта чтения (ее численность составил 31 дошкольник) 26 детей с 5-летнего возраста получали логопедическую помощь, из них: 7 с лексико-грамматической недостаточностью, 16 дошкольников с общим недоразвитием III уровня. И 8 детей не посещали логопедические занятия, хотя имели лексико-грамматическую недостаточность.

Представим результаты выполнения заданий блока подготовки к обучению грамоте. Большой интерес вызвали пробы для:

- изучения особенностей зрительно-вербальных функций;
- обследования звукового и слогового синтеза;
- исследования слухоречевой памяти.

С целью анализа зрительно-вербальных функций дошкольникам было предложено выполнить следующие пробы: опознание наложенных изображений, опознание перечеркнутых изображений, опознание незаконченных

изображений. Наложенные изображения могли назвать все участники эксперимента, при выполнении этого задания различий в группах выявлено не было. Выполняя другие пробы (опознание перечеркнутых изображений, называние недорисованных предметов) дошкольники трех групп продемонстрировали различный уровень сформированности зрительно-вербальных функций. Перечисленные задания не вызвали трудностей у детей с опытом чтения. В группе без опыта чтения дети с трудом выполняли задания, где требовалось назвать недорисованный предмет. Вместо очков дошкольники называли лестницу, часто недорисованные ножницы опознавали как ложку, а ведро как мороженое в рожке. Такие недорисованные предметы, как лейка, якорь, весы, лампочка, не опознали, отказавшись от выполнения задания. Аналогично выполняли задания и дошкольники, чей опыт чтения был менее 1 года. Можно было установить отличия между группой без опыта чтения и группой с небольшим опытом чтения. Дошкольники с опытом чтения менее 1 года чаще всего допускали перцептивно-вербальные ошибки. У детей без опыта чтения было зафиксировано одинаковое количество перцептивных и перцептивно-вербальных ошибок.

Изучение звукового и слогового синтеза. Представители группы с опытом чтения более 1 года одинаково успешно справлялись с заданиями на звуковой и слоговой синтез. Дошкольники с опытом чтения менее 1 года почти безошибочно объединяли слоги в слова, но всё же испытывали трудности при синтезе различных типов слогов, произнесенных с интерферирующим словом «потом», «затем» (например, ар – потом – буз, лис – затем – то – потом – чек). Звуковой синтез был доступен лишь при объединении трех звуков (с – о – м, п – у – х), предъявленные четыре и более звука соединить не могли. Дошкольники, не имеющие опыта чтения, затруднялись выполнить как слоговой, так и звуковой синтез. Им было доступно объединение в слова лишь одинаковых слогов (ма – ма, па – па, дя – дя).

Анализ результатов изучения слухоречевой памяти у дошкольников без опыта чтения и у детей, уже читающих 3–4 месяца, позволил определить низкий уровень произвольного запоминания на слух вербальной информации, который проявлялся в малом объеме слухоречевой памяти, нарушении порядка удержания элементов, пропусках членов предложений, а также заменах (звуковых, семантических), искажениях, добавлениях слов. Имела место большая подверженность интерферирующим влияниям, что сказывалось на качестве запоминания вербальной информации. Также были зафиксированы малая продуктивность отсроченного воспроизведения, трудность удержания смысловой программы. Дошкольники с опытом чтения более 1 года не испытывали каких-либо затруднений в воспроизведении услышанной информации.

Обобщенные данные изучения готовности дошкольников с нарушениями речи к обучению грамоте представлены на рис. 2. Можно с уверенностью утверждать, что дошкольники с опытом чтения более 1 года имеют

сформированные зрительно-вербальные функции, успешно выполняют задания, позволяющие оценить звуковой и слоговой синтез, а также демонстрируют развитую слухоречевую память.

Дошкольники с небольшим опытом чтения (менее 1 года) имели недостаточный уровень развития слухоречевой памяти, менее успешно справлялись со звуковым синтезом, чем со слоговым, и испытывали трудности при выполнении зрительно-вербальных проб. Однако следует отметить, что 3 дошкольника демонстрировали результаты, которые при сравнении с данными группы читающих более 1 года не имели значимых отличий. Эти дети успешно справлялись со всеми предложенными заданиями.

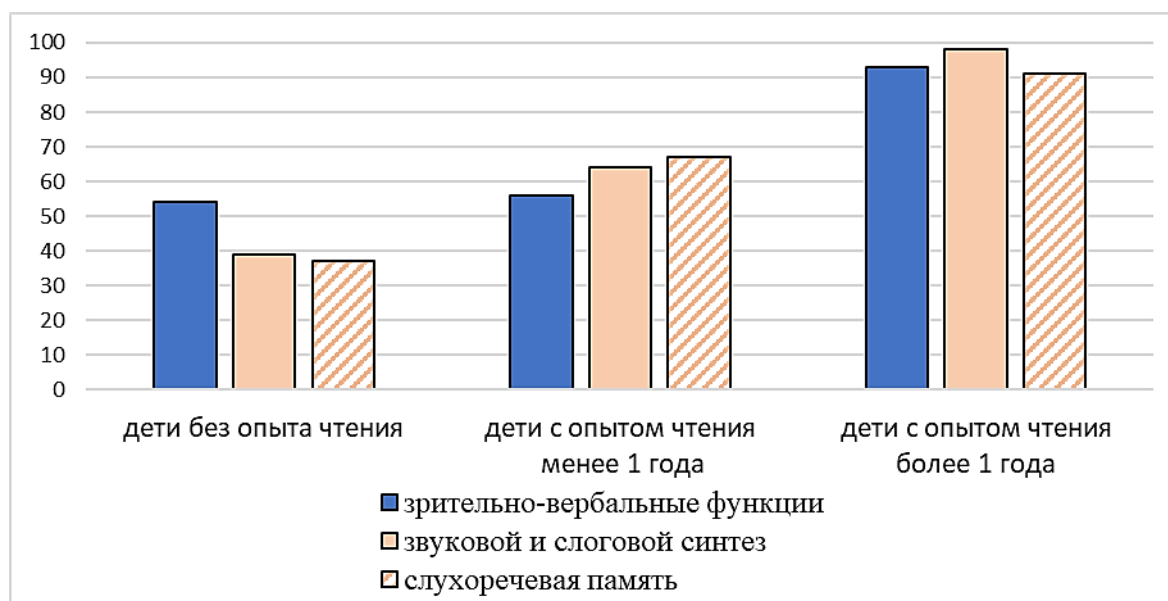


Рисунок 2. – Результаты изучения вербальных и невербальных функций у детей дошкольного возраста с нарушениями речи (процент успешности выполнения заданий)

Наименьший процент успешности выполнения всех трех проб наблюдался у дошкольников без опыта чтения. Такой ожидаемый результат объясняется тем, что у представителей этой группы не сформирован функциональный базис чтения, что не позволяет перейти к процессу овладения читательскими умениями.

Второй этап. Этот этап был реализован в первый месяц (конец сентября 2021 г.) обучения детей в первом классе. Необходимо подчеркнуть, что к началу школьного обучения увеличился процент участников эксперимента с опытом чтения, в летний период часть группы без читательского опыта посещали логопедические занятия и к сентябрю уже читали. На данном этапе эксперимента целесообразно выделить 4 группы и внести изменения в названия групп: учащиеся с опытом чтения 2 года (4,7%), обучающиеся с опытом чтения 6–7 месяцев (23,2%), первоклассники с опытом чтения 1 месяц (55,8%) и ученики без опыта чтения (16,3%). Как только участники экспериментального

исследования стали первоклассниками, у них были изучены первоначальные читательские умения, для чтения предлагались: буквы, слоги, слова, квазислова, короткий текст. Результаты исследования читательских умений у первоклассников с нарушениями речи представлены в табл. 1.

Наибольший интерес представляли группы участников эксперимента, которые не имели читательского опыта, а также с опытом чтения менее 1 года. Для выделенных групп первоклассников более доступным заданием оказалось название букв. Учащиеся с небольшим опытом чтения чаще всего правильно называли буквы, исключение – малочастотные буквы Щ, Ч, Э, Ц. Обучающиеся без опыта чтения называли буквы с призвуком Нэ, эН.

При прочтении слогов дети с опытом чтения 6–7 месяцев и школьники с опытом чтения 1 месяц продемонстрировали одинаковые результаты (значимого отличия не выявлено). Эти первоклассники чаще ошибались при прочтении слогов со стечением согласных, с мягким знаком. Отмечались следующие ошибки: пропуски букв, повторы букв и слогов, перестановки букв, смешение твердых и мягких согласных, оптические, зрительно-пространственные ошибки также наблюдались. Дети без опыта чтения называли отдельно буквы, слить их в слоги не могли, имели место частые повторы, которые классифицировались как непродуктивные, поскольку после них правильное прочтение было недоступно.

Таблица 1 – Изучение читательских умений у первоклассников с речевыми нарушениями (успешность выполнения в %)

Группы участников	Предъявляемые задания				
	буквы	слоги	слова	квазислова	текст
учащиеся с опытом чтения 2 года	96	95	95	89	93
обучающиеся с опытом чтения 6–7 месяцев	78	72	67	64	71
первоклассники с опытом чтения 1 месяц	72	69	64	52	57
ученики без опыта чтения	57	27	0	0	0

При сопоставлении результатов прочтения слов у учащихся с опытом чтения менее 1 года значимого отличия обнаружить не удалось. Однако качественный анализ позволил выявить отличия в прочтении малочастотных слов – дети с опытом чтения 1 месяц чаще ошибались, чем школьники, читающие уже 6–7 месяцев. Ученики без опыта чтения отказались читать слова, последующие задания также ими не выполнялись.

Чтение квазислов для обучающихся с опытом чтения 6–7 месяцев оказалось наиболее сложным заданием. Дети смогли прочитать односложные слова, состоящие из 3 букв, однако при прочтении слов из 4 и более букв испытывали явные трудности. Отмечались следующие ошибки: пропуски букв, смешения букв по оптическому сходству, по акустическим

и артикуляционным признакам, перестановки букв, добавление букв, слогов, наблюдалась тенденция угадывающего чтения. Детям с опытом чтения 1 месяц менее доступно оказалось задание с квазисловами, учащиеся допускали ошибки при прочтении односложных слов, переходили на побуквенное чтение.

Чтение текста позволило оценить не только правильность чтения, но и способ чтения, понимание прочитанного. Школьники с опытом чтения 2 года читали группами слов, иногда переходили на слоговое чтение слов со сложной слоговой структурой, допускали и повторы, но продуктивные, имело место и угадывающее чтение, ошибки носили нестабильный характер, пересказывали прочитанный текст без помощи наводящих вопросов, демонстрировали понимание общего смысла текста.

Учащиеся с опытом чтения 6–7 месяцев преимущественно читали по слогам, лишь короткие слова могли прочитать целиком, допускали ошибки, обусловленные несформированностью зрительных функций (о – е, н – п – г), а также смешивали гласные (о – у, о – ё), пропускали буквы, смешивали согласные по акустическим признакам. Пересказ прочитанного текста был фрагментарным с лексическими и грамматическими ошибками.

Первоклассники с опытом чтения 1 месяц читали слияниями, часто переходили на побуквенное чтение. Эти участники экспериментального исследования часто допускали ошибки, обусловленные несформированностью как вербальных, так и невербальных функций: смешения п – б, к – г, т – д, ц – ч, о – у, у – ю, П – Б, ш – щ, ц – щ, перестановки, добавление букв и слогов, пропуски букв и слогов. При пересказе использовали односложные предложения, нуждались в помощи в виде наводящих вопросов. Лишь один представитель этой группы смог правильно ответить на все вопросы и продемонстрировать понимание прочитанного текста. Всем остальным пересказ и понимание было недоступно.

Третий этап. На этом этапе изучалось громкое чтение и чтение «про себя» у участников экспериментального исследования в конце первого класса. Поскольку исследование проводилось в мае 2022 г. и опыт чтения у школьников увеличился, были внесены изменения в названия групп: учащиеся с опытом чтения 3 года (4,7%), обучающиеся с опытом чтения 13–14 месяцев (23,2%), первоклассники с опытом чтения 8 месяцев (55,8%) и ученики с опытом чтения 7 месяцев (16,3%). Результаты изучения двух видов чтения у первоклассников с нарушениями речи представлены в табл. 2.

При сравнении данных исследования в группах видно, что наилучшие результаты продемонстрировали первоклассники с наибольшим опытом чтения. Учащиеся этой группы одинаково успешно справились с чтением вслух и «про себя». Их скорость соотносилась со скоростью чтения в популяции первоклассников, школьники владели синтетическим чтением вслух (IV ступень по Т.Г. Егорову), крайне редко переходили на слоговое чтение малоизвестных слов, при молчаливом чтении продемонстрировали самую

высокую ступень – автоматизированное чтение «про себя» (V ступень по Ю.А. Гузий), количество допущенных ошибок при прочтении текста вслух незначительное. Пересказы и ответы на вопросы по содержанию прочитанных текстов свидетельствовали о высоком уровне смысловой стороны чтения и вслух, и «про себя». Громкое чтение у представителей этой группы было выразительным.

Таблица 2 – Изучение чтения (вслух и «про себя») у учащихся с нарушениями речи (успешность выполнения в %)

Группы участников	Скорость чтения (количество знаков в минут)		Способ чтения (ступени чтения)		Ошибки при громком чтении	Пересказ прочитанного текста (успешность выполнения в %)		Понимание прочитанного (успешность выполнения в%)	
	вслух	«про себя»	вслух	«про себя»		вслух	«про себя»	вслух	«про себя»
учащиеся с опытом чтения 3 года	291	319	IV	V	1,3	92	88	97	96
обучающиеся с опытом чтения 13–14 месяцев	189	127	II и III	II, III и IV	6,7	63	61	74	71
первоклассники с опытом чтения 8 месяцев	173	128	II и III	II, III и IV	6,9	59	56	72	69
ученики с опытом чтения 7 месяцев	168	123	II и III	II, III и IV	7,2	58	51	68	63

Сопоставление результатов двух видов чтения у учащихся читающих 13–14 месяцев, 8 месяцев и 7 месяцев не показало значимого отличия между группами. В этих группах отмечалась совершенно другая тенденция: скорость чтения «про себя» медленнее скорости громкого чтения; при чтении вслух учащиеся пользовались слоговым способом, а также демонстрировали целостные приемы восприятия единиц чтения; при чтении «про себя» использовали шёпотное чтение, чтение с беззвучной артикуляцией, а также молчаливое чтение; среднее значение ошибок при громком чтении варьировалось от 6,7 до 7,2; средние значения успешности пересказов в группах были невысокими, что говорило о трудностях составления самостоятельного монологического высказывания по содержанию прочитанных текстов.

Следует отметить, что группы школьников с опытом чтения 13–14 месяцев, 8 месяцев и 7 месяцев были неоднородны. В каждой группе можно было

выделить хорошо читающих учащихся и плохо справляющихся с прочтением двух текстов (вслух и «про себя»). На рис. 3 представлено распределение первоклассников с учетом опыта чтения и успешности овладения чтением.

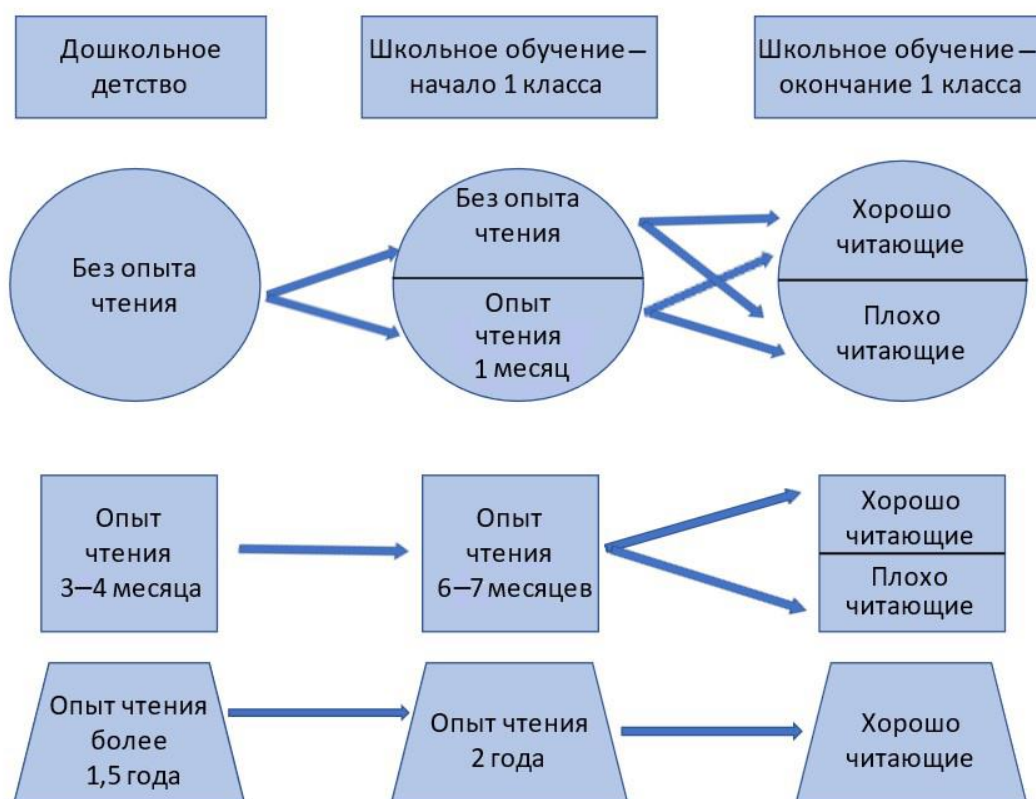


Рисунок 3. – Распределение школьников с нарушениями речи с учетом их опыта чтения до и во время обучения в первом классе

Изучение громкого чтения у плохо читающих первоклассников (3 ученика с опытом чтения 13 месяцев, 7 учеников с опытом чтения 8 месяцев и 3 ученика с опытом чтения 7 месяцев) показало не только медленный темп чтения школьников (при сравнении с популяцией), но и использование ими непродуктивных способов чтения, а именно отрывистое слоговое чтение, переход на побуквенное чтение. Количество ошибок, допускаемых учащимися при чтении, составило 5–11 ошибок. Школьники с трудностями становления навыка чтения чаще допускали следующие ошибки: в чтении окончаний зависимых слов; замена слов на основе смыслового сходства, а также звукового и оптического сходства; пропуски (слов, слогов, букв); смещения и замены букв, обозначающих чаще согласные звуки. Обращало внимание большое количество повторов при чтении, которые классифицировались как непродуктивные. Учащиеся испытывали затруднения при пересказе прочитанного текста, ответах на вопросы по содержанию прочитанного.

При чтении «про себя» плохо читающие школьники не только медленно, с беззвучной артикуляцией, переходя на шёпот читали текст,

но имели особенности смысловой стороны чтения. Отмечались нарушения целостности и смысловой организации текста пересказа, которые проявлялись в пропусках отдельных звеньев, в тенденции к фрагментарности, перечислению событий, принесению фактов, не относящихся к содержанию прочитанного. У некоторых первоклассников фиксировалась невозможность построить текст пересказа.

Плохо читающие школьники на момент завершения обучения в 1 классе имели нерезко выраженное общее недоразвитие речи (ОНР IV уровня), посещали логопедические занятия. При повторном анкетировании родителей этих учащихся удалось установить, что их дети интерес к чтению не проявляют и дома не читают; на логопедических занятиях акцент выстраивался на восполнении пробелов в устной речи, а также звуковом, слоговом анализе.

В анкетах родителей, чьи дети читали хорошо, отмечалось следующее: дети посещали логопедические занятия, с удовольствием читают не только заданный в школе материал, но и сказки, маленькие рассказы по вечерам и в выходные дни, в основном читают громко младшим членам семьи или себе. Следует отметить и среди хорошо читающих первоклассников присутствие учащихся с ОНР IV уровня, однако логопедические занятия не ограничивались направлениями на развитие устной речи.

Таким образом, для формирования читательской компетентности у детей с нарушениями речи сложно выделить преобладающий фактор. Читательский опыт, безусловно, играет роль в развитии читательской личности, но для ребенка с речевыми нарушениями его роль не главенствующая. Для формирования, развития и совершенствования читательской компетентности у детей с нарушениями речи важно учитывать многофакторность и прежде всего:

- своевременность начала логопедической помощи (не позже третьего года жизни ребенка);

- в дошкольном детстве логопедическая помощь должна иметь несколько направлений, помимо развития всех компонентов устной речи, в случае выявления особенностей зрительного восприятия, зрительно-пространственных представлений, зрительно-моторной координации, слухоречевой памяти, развития зрительно-вербальных функций, дополнять работу теми направлениями, которые позволят компенсировать дефицит указанных функций;

- подготовку к обучению чтению, а также обучение детей с нарушениями речи этому умению должен осуществлять логопед, владеющий специальными методиками, а значит в первом классе реализовывать психолого-педагогическое сопровождение, предполагающее и развитие устной речи, и подготовку функционального базиса чтения, и обучение чтению;

- в рамках семейного воспитания не только создавать благоприятные условия для накопления пассивного опыта чтения, но и поддерживать, стимулировать интерес к чтению, когда ребенок уже начал овладевать читательскими умениями, – способствовать накоплению активного читательского опыта вне школы.

Своевременная просветительская работа с родителями, их консультирование, семейное воспитание будущего читателя, проведение коррекционно-развивающих мероприятий, включающих продолжительный этап формирования функционального базиса чтения, обучение чтению, а также накопление активного читательского опыта позволят создать прочный фундамент для успешного формирования читательской компетентности у обучающегося с нарушениями речи.

Список использованных источников

1. Гончарова, Е.Л. Ранние этапы становления читательской деятельности в норме и при отклонениях в развитии: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Е.Л. Гончарова. – Москва, 2009. – С. 56.

2. Иншакова, О.Б. Развитие и совершенствование зрительного восприятия у школьников с трудностями или нарушениями формирования молчаливого чтения: учеб.-метод. пособие / О.Б. Иншакова, Ю.А. Майорова. – Москва: ИД Академия Жуковского, 2016. – 116 с.

3. Кузовкова, Т.Н. Особенности овладения чтением детьми с дислексией на начальном этапе обучения навыку / Т.Н. Кузовкова // Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ. – Москва, 2008. – С. 75–82.

4. Лагутина, А.В. Проблема формирования функционального базиса чтения у детей 4-х лет с общим недоразвитием речи / А.В. Лагутина // Логопедия сегодня. – 2010. – № 2. – С. 55–61.

5. Плахова, Т.Н. Особенности дошкольного читательского опыта детей с дислексией / Т.Н. Плахова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2009. – № 2. – С. 325–329.

6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [Электронный ресурс]: приказ Министерства просвещения Рос. Федерации, 31 мая 2021 г., № 286. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193>. – Дата доступа: 03.01.2023.

7. Майорова, Ю.А. Комплексная методика формирования молчаливого чтения у школьников с дислексией, обучающихся на начальной ступени общего образования / Ю.А. Майорова // Вестник МГОУ. Сер.: Педагогика. – 2015. – № 2. – С. 79–86.

8. Чиркина, Г.В. Теория и практика устранения дислексии – логопедический аспект проблемы / Г.В. Чиркина // Дефектология. – 2007. – № 1. – С. 57–58.

9. Реестр примерных основных общеобразовательных программ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgosreestr.ru>. – Дата доступа: 22.03.2023.

10. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru>. – Дата доступа: 22.03.2023.