

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ И КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПРИ ТРУДНОСТЯХ ОВЛАДЕНИЯ УЧАЩИМИСЯ ПРОЦЕССОМ ЧТЕНИЯ

В. В. Гладкая

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры дефектологии,
Государственное учреждение образования «Академия последипломного образования»,
г. Минск, Беларусь,
e-mail: vgladkaja@mail.ru

Аннотация. В статье представляется психологическая структура процесса чтения на каждой ступени его освоения как основа определения содержания диагностической и коррекционной работы при трудностях овладения учащимися процессом чтения.

Ключевые слова: психологическая структура процесса чтения, диагностические карты, механизмы процесса чтения, направления и цели коррекционной работы.

THEORETICAL BASES FOR DETERMINING THE CONTENT OF DIAGNOSTIC AND CORRECTIONAL WORK IN DIFFICULTY OF TEACHING PUPILS READING PROCESS

V. V. Gladkaya

Abstract: The article presents the psychological structure of the reading process at each stage of its development as the basis for determining the content of diagnostic and correctional work in the difficulties of students mastering the reading process.

Keywords: psychological structure of a reading process, reading process mechanisms, diagnostic cards, the direction and goals of correctional work.

Один из важнейших процессов, осваиваемых детьми в школе, – это процесс чтения. Дети с задержкой психического развития часто испытывают затруднения в овладении данным процессом, что подтверждается результатами проведенного нами эмпирического исследования. В исследовании, проводившемся в течение трех лет (2016–2018 гг.), приняли участие 284 учащихся с задержкой психического развития, обучавшиеся на I ступени общего среднего образования. Учителям предлагалось оценить состояние процесса чтения учащихся, завершающих обучение в I–V классах, по следующим критериям: способ чтения, правильность чтения (отсутствие/наличие ошибок, их характер), понимание прочитанного.

Оценивание процесса чтения по первому критерию показало, что для учащихся одного и того же класса характерен разный способ чтения.

I класс (37 учащихся): позвуковое (19 %), отрывистое слоговое (24 %), плавное слоговое (30 %), плавное слоговое с целостным прочтением отдельных слов (11 %), чтение целыми словами с переходом на послоговое прочтение трудных слов (8 %); некоторые учащиеся вовсе не освоили чтение за первый класс (8 %);

II класс (67 учащихся): отрывистое слоговое (15 %), плавное слоговое (22,5 %), плавное слоговое с целостным прочтением отдельных слов (22,5 %), чтение

целыми словами с переходом на послоговое прочтение трудных слов (34 %), беглое синтетическое чтение целыми словами и группами слов (6 %);

III класс (73 учащихся): отрывистое слоговое (7 %), плавное слоговое (18 %), плавное слоговое с целостным прочтением отдельных слов (34 %), чтение целыми словами с переходом на послоговое прочтение трудных слов (29 %), беглое синтетическое чтение целыми словами и группами слов (12 %);

IV класс (53 учащихся): отрывистое слоговое (9,5 %), плавное слоговое (5,5 %), плавное слоговое с целостным прочтением отдельных слов (21 %), чтение целыми словами с переходом на послоговое прочтение трудных слов (36 %), беглое синтетическое чтение целыми словами и группами слов (28 %);

V класс (54 учащихся): отрывистое слоговое (2 %), плавное слоговое (9 %), плавное слоговое с целостным прочтением отдельных слов (20 %), чтение целыми словами с переходом на послоговое прочтение трудных слов (43 %), беглое синтетическое чтение целыми словами и группами слов (26 %).

Несмотря на то, что от класса к классу увеличивается количество детей, читающих целыми словами, все же можно констатировать факт, что учащиеся каждого класса находятся на разных ступенях формирования процесса чтения. Следовательно, в один и тот же временной период они находятся на разных ступенях формирования этого процесса, осваивают разные его механизмы.

Оценивание процесса чтения с позиции правильности показало, что учащиеся одного класса допускают ошибки разного характера. Это свидетельствует о разных причинах возникающих затруднений.

У подавляющего большинства учащихся учителями отмечаются также трудности понимания прочитанного. Однако эти трудности могут быть не только трудностями собственно осмысления прочитанного, но и следствием неправильного прочтения.

Разнообразные трудности освоения процесса чтения учащимися с задержкой психического развития обусловлены его сложной психологической структурой, что важно учитывать учителю-дефектологу при определении содержания коррекционной помощи. Анализ научной литературы [1–10 и др.] позволил выделить комплексы базовых психических функций, участвующих в реализации операций процесса чтения. На этой основе нами была разработана психологическая структура процесса чтения на каждой ступени, учитывающая требуемый уровень развития базовых функций для каждой ступени.

В данной статье представим психологическую структуру процесса усвоения букв. С психологической точки зрения, при изучении букв ребенок осваивает *механизмы перекодирования* (перевода информации с языка одного кода на язык другого кода):

- из слухоречевой системы в знаковую: кодирование звуков речи графическими знаками – буквами;

- из знаковой системы в слухоречевую: декодирование – соотнесение буквы со звуком речи, который она обозначает.

Правильное декодирование свидетельствует об успешном усвоении букв.

Для реализации механизмов перекодирования необходима «включенность в работу» комплекса психических функций и определенный уровень их развития. Представим в таблице психологическую структуру процесса усвоения букв, включающую 3 компонента:

- механизмы процесса чтения, осваиваемые ребенком при изучении букв;
- психические функции, необходимые для успешной реализации каждого механизма;
- роль психических функций в реализации осваиваемых механизмов, требующийся уровень их развития.

В таблице показаны также проявления трудностей освоения механизмов перекодирования – ошибки, что в рамках данной таблицы указывает на их психологическую природу.

Таблица- 1 Психологическая структура процесса усвоения букв

Осваиваемые механизмы процесса чтения	Базовые психические функции, необходимые для реализации осваиваемых механизмов	Роль психических функций в реализации механизмов процесса чтения, требующийся уровень их развития	Проявления трудностей освоения механизмов процесса чтения
<i>механизм кодирования звуков речи графическими знаками – буквами</i>	фонематическое восприятие	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>формирование четкого слухового образа каждого речевого звука, умение его выделять в словах, независимо от вариантов звучаний (т.е. умение узнавать фонему – специфическое обобщение смыслоразличительных признаков звука речи);</i> ▪ <i>узнавание и дифференциация фонем;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>ошибки узнавания, различения акустически сходных звуков (дифференцированные замены)</i>
	фонематический анализ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>четкое представление о том, что слово состоит из звуков, позволяет формировать обобщенные звуковые образы, правильно и быстро узнавать их;</i> ▪ <i>выделение звука из ряда звуков слова;</i> ▪ <i>определение звука в заданном месторасположении в слове;</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>ошибки определения наличия/отсутствия заданного звука в слове;</i> ▪ <i>выделение из слова не звука, а их сочетания (ма);</i> ▪ <i>ошибки выделения звука в заданном месторасположении в слове (в начале, в середине, в конце слова);</i>
	кинестетическое восприятие речевых движений,	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>хорошо развитая речевая моторика обеспечивает формирование кинестетического</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>ошибки различения звуков, сходных по месту образования</i>

артикуляционная моторика	<p><i>(речедвигательного) образа звука;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ точность артикуляционных движений при произнесении звука; ▪ дифференциация артикуляторно близких звуков; ▪ произвольная артикуляция; 	<p>(дифференцированные замены);</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ошибки выбора артикуляционных укладов, смешение близких артикулем;
звукопроизношение	<ul style="list-style-type: none"> ▪ правильное звукопроизношение обеспечивает дифференциацию звуков речи и на слух, и по артикуляции 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ искажения, замены звука при произнесении
взаимодействие слухового и речедвигательного анализаторов	<ul style="list-style-type: none"> ▪ установление соответствия между слуховым и речедвигательными образами конкретного звука (фонема – артикулема) обеспечивает <i>формирование четкого слухо-произносительного образа звука</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ слышит звук, но не умеет его произнести; ▪ произносит звук неверно и не замечает, что в его произношении есть отличия от верного произношения взрослым;
зрительное восприятие, пространственная ориентировка, зрительно-пространственный анализ и синтез	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>формирование зрительно-пространственного образа буквы;</i> ▪ восприятие и дифференциация букв как целостных графических объектов (символов); ▪ зрительно-пространственный анализ буквы – выделение в объекте восприятия всех элементов: их количество и основные смыслоразличительные характеристики (форма, величина, пространственное расположение на плоскости листа и друг относительно друга); ▪ зрительно-пространственный синтез букв на основе восприятия их элементов; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ трудности формирования зрительно-пространственного образа буквы как особого целостного графического объекта – символа; ▪ трудности дифференцированного усвоения букв со сходной конфигурацией; ▪ трудности их сравнения (нахождения признаков сходства и различия); ▪ ошибки выполнения зрительно-пространственного анализа и синтеза букв;
зрительная память	<ul style="list-style-type: none"> ▪ запечатление, сохранение зрительного образа буквы; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ трудности запоминания изображений символов - букв;
мышление	<ul style="list-style-type: none"> ▪ овладение стратегиями анализа, синтеза, обобщения, 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ошибки выделения звука из слова,

		сравнения речезвуковых объектов (звуков, слов), графических объектов, умениями устанавливать взаимоотношения «целое – часть», отношения противоположности	сравнения звуков, слов, характеристики звуков; ▪ ошибки выполнения анализа и синтеза букв, их сравнения;
	взаимодействие слухового, речедвигательного и зрительного анализаторов	▪ установление прочного соответствия между слуховым, речедвигательным и зрительным образами (фонема – артикулема - графема), т.е. собственно <i>усвоение букв как оптических символов звуков речи</i> ;	▪ слышит звук, правильно его произносит, но букву показывает неверно (недифференцированные замены) – не упрочена связь между звуком и соответствующей ему буквой (при этом зрительные образы графем дифференцирует, проблем со зрительно-пространственным восприятием нет);
	учебная мотивация	▪ интерес к учебным заданиям;	▪ ошибки узнавания любых букв (недифференцированные замены, смешения);
	произвольная регуляция учебной деятельности	▪ принятие деятельности, заданной извне, ее цели; ▪ устойчивое внимание на задании до конца его выполнения, сохранение цели деятельности; ▪ самоконтроль за правильностью выполнения действий;	
<i>механизм декодирования</i> – соотнесение буквы со звуком речи, который она обозначает	зрительное восприятие, пространственная ориентировка, зрительно-пространственный анализ и синтез	▪ узнавание и дифференциация букв;	▪ ошибки узнавания оптически сходных букв
	зрительная память	▪ припоминание зрительного графического образа (буквы), узнавание буквы на основе соотнесения непосредственно воспринимаемого зрительного образа с представлением о нем;	▪ забывание букв;
	фонематическое восприятие	▪ дифференциация акустически близких звуков;	▪ ошибки называния букв, обозначающих звуки, имеющие акустическое сходство;

кинестетическое восприятие речевых движений, артикуляционная моторика	<ul style="list-style-type: none"> ▪ точность движений при произнесении звуков; ▪ дифференциация артикуляторно близких звуков; ▪ произвольная артикуляция; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ошибки называния букв, обозначающих артикуляторно близкие звуки;
звукопроизношение	<ul style="list-style-type: none"> ▪ правильное звукопроизношение обеспечивает точность связи между буквой и соответствующим звуком (правильное название буквы) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ошибки называния букв, обозначающих неверно произносимые звуки (при правильном определении звуков на слух);
взаимодействие зрительного, слухового и речедвигательного анализаторов	<ul style="list-style-type: none"> ▪ установление прочной взаимосвязи между зрительным, акустическим и речедвигательным образами: графема – фонема – артикулема; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ошибки называния любых букв (недифференцированные замены, смешения);
учебная мотивация	<ul style="list-style-type: none"> ▪ интерес к учебным заданиям 	
произвольная регуляция деятельности	<ul style="list-style-type: none"> ▪ принятие деятельности, заданной извне, ее цели; ▪ устойчивое внимание на задании до конца его выполнения, сохранение цели деятельности; ▪ программирование деятельности, выполнение заданной программы действий; ▪ самоконтроль за правильностью выполнения действий 	

Представленная в таблице психологическая структура процесса усвоения букв свидетельствует о том, что его успешность обеспечивается комплексом психических функций при определенном уровне их развития:

✓ фонематическое восприятие (четкий слуховой образ каждого речевого звука, умение его выделять в словах, независимо от вариантов звучаний, дифференциация акустически близких речевых звуков);

✓ фонематический анализ (представление о том, что слово состоит из последовательности звуков; умение выделять звук из ряда звуков слова, умение определять звук в заданном месторасположении в слове – в начале, в середине, в конце слова);

✓ кинестетическое восприятие речевых движений, артикуляционная моторика (точность артикуляционных движений при произнесении речевых звуков, дифференциация артикуляторно близких звуков, произвольная артикуляция);

✓ правильное звукопроизношение;

- ✓ зрительное восприятие (различение схожих графических объектов – изображений символов), зрительный анализ и синтез изображений символов;
- ✓ пространственная ориентировка (выделение и дифференциация пространственных признаков графических объектов-символов – формы, величины; анализ расположения элементов изображения символа относительно друг друга и на плоскости листа);
- ✓ зрительная память (запоминание и узнавание графических объектов – знаков, символов; умение устанавливать ассоциации по внешнему сходству объектов);
- ✓ мышление (владение стратегиями анализа, синтеза, обобщения, сравнения графических объектов, звуков, слов; умениями устанавливать взаимоотношения «целое – часть», отношения противоположности);
- ✓ взаимодействие слухового, речедвигательного и зрительного анализаторов (установление прочной взаимосвязи между слуховым, речедвигательным и зрительным образами: фонема – артикулема – графема);
- ✓ учебная мотивация (интерес к изучению букв, желание научиться читать);
- ✓ произвольная регуляция деятельности (принятие деятельности, заданной извне, ее цели, устойчивое внимание на задании до конца его выполнения, сохранение цели деятельности, программирование деятельности, выполнение заданной программы действий, самоконтроль за правильностью выполнения действий).

Данный перечень психических функций указывает на направления (развитие указанных психических функций) и цели (достижение необходимого уровня развития психических функций) развивающей работы с детьми в процессе их подготовки к школе. Именно такая направленность работы, а не собственно обучение чтению, позволяет создать необходимый фундамент для успешного усвоения детьми букв в школе и способствует предупреждению возникновения трудностей при обучении грамоте.

Диагностические карты, составленные на данной основе и заполненные по результатам изучения процесса чтения школьника в случае возникших затруднений, дают возможность учителю-дефектологу получить стратегически важную для коррекционной работы информацию:

в освоении каких механизмов процесса чтения ребенок испытывает затруднения;

направления коррекционной работы («проблемные» базовые функции);

цели коррекционной работы (тот уровень развития базовых функций, который необходимо достичь в процессе коррекционной работы, чтобы устранить возникшие у ребенка трудности).

Показателем успешности коррекционной работы станет устранение либо уменьшение ошибок, отраженных в четвертой колонке таблицы.

Разработанная в представленном ключе психологическая структура процесса чтения позволяет определить содержание диагностической и

коррекционной работы при трудностях овладения учащимися процессом чтения на каждой ступени его освоения.

Список использованных источников

1. *Барт К.* Трудности в обучении: раннее предупреждение: учеб. пособие / пер. с нем. Н.А. Горловой, А.А. Михлина; науч. ред. рус. текста Н.М. Назарова. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 208 с.
2. *Егоров Т.Г.* Психология овладения навыком чтения. СПб., 2006. 304 с.
3. *Колповская И.К., Спирина Л.Ф.* Характеристика нарушений письма и чтения // Логопедия: Методическое наследие: пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. М.: ВЛАДОС, 2007. С. 187–207.
4. *Корнев А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: Речь, 2003. 330 с.
5. *Корнев А.Н.* Психология усвоения чтения // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учебное пособие / под ред. О.Б. Иншаковой. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. С. 79–87.
6. *Костенкова Ю.А.* Особенности формирования навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учебное пособие / под ред. О.Б. Иншаковой. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. С. 88–99.
7. *Лалаева Р.И.* Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учебное пособие. СПб.: СОЮЗ, 1998. 224 с.
8. *Левина Р.Е.* Недостатки чтения и письма у детей // Логопедия: Методическое наследие: пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. – Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия. М.: ВЛАДОС, 2007. С. 13–57.
9. *Русецкая М.Н.* Нарушения чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: монография. СПб.: КАРО, 2007. 192 с.
10. *Спирова Л.Ф.* Недостатки чтения у детей и пути их преодоления // Логопедия: Методическое наследие: пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. Кн. V: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. М.: ВЛАДОС, 2007. С. 10–18.