

4. Дрейкурс-Фергюсон Е. Психология, которая принесет вам пользу. Введение в теорию Альфреда Адлера. — Мн., 1995.
5. Росс Кемпбелл. Как на самом деле любить детей. — М., 1992.
6. Фромм Э. Азбука для родителей. — Л., 1991.
7. Хоментаскас Г.Т. Семья глазами ребенка. — М.: Педагогика, 1989.

С. П. Хабарова

ИЗУЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ К ОВЛАДЕНИЮ НАВЫКАМИ ЧТЕНИЯ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

*Представлено научным руководителем канд. пед. наук,
доцентом С. Ф. Леваш*

На современном этапе развития науки вопросы успешного обучения чтению, предупреждения и коррекции его нарушений приобретают особую остроту и актуальность. Интерес к указанным проблемам обуславливается повышением требований к начальному обучению, возрастающей ролью чтения в условиях избытка информации, коррекционными возможностями письменной речи.

В настоящее время исследования нарушений чтения и письма являются разносторонними. Расстройства письменной речи изучаются в клиническом, психологическом, лингвистическом, психолингвистическом, психолого-педагогическом и других аспектах. Р. И. Ладаева отмечала, что каждый из этих аспектов рассмотрения позволяет углубить понимание сущности, симптоматики, механизмов нарушений чтения, выявить структуру общего дефекта, соотношение расстройств чтения и письма с нарушениями устной речи и психическими нарушениями.

Клинический метод, который в настоящее время широко используется в комплексе с психологическим в логопедии, применен в трудах Ю. Г. Демьянова, В. А. Ковшикова, А. Н. Корнева. Так, Ю. Г. Демьянов и В. А. Ковшиков отмечают частоту нарушений чтения и письма у детей с ЗПР. А. Н. Корнев выделяет дислексию в качестве одного из вариантов парциальной задержки психического развития наследственно-энцефалопатического генеза.

Клинико-психологическое изучение детей с дислексией и дисграфией показывает, что у этих детей имеет место нарушение ряда психических функций: сукцессивных и симультанных процессов, зрительно-пространственного гнозиса и праксиса, зрительного мнестиса, речевых функций.

Психолого-логопедический аспект (Р. Е. Левина, Л. Ф. Спинова, Р. И. Лалаева, С. Борель-Мезонни) связывает нарушения чтения и письма с несформированностью тех психических функций, которые осуществляют нормальное протекание процессов чтения и письма: зрительно-пространственных и речевых.

В последнее время все большее внимание уделяется психолингвистическому аспекту, рассмотрению нарушений письменной речи с точки зрения несформированности тех или иных операций порождения письменной речи.

В. Я. Булохов (1994 г.) в своем исследовании рассматривал в свете теории речевой деятельности орфографическую грамотность. В. Я. Булохов утверждал, что предпринятое в его работе описание орфографических ошибок в свете теории речевой деятельности — это описание их извне. При этом описании учитывались экстралингвистические (в первую очередь психологические) условия, в которых совершаются ошибочные написания в том компоненте текста, которым является предложение. Традиционное же описание орфографических ошибок с точки зрения их типологии — это описание изнутри.

С. Б. Яковлев (1988 г.), изучая нарушения письменной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи, пришел к выводу, что аграмматизмы в письме являются следствием несформированности операций порождения речевых высказываний — внутреннего программирования отдельных высказываний, внутреннего программирования связанных высказываний, грамматического структурирования.

Предупреждению и преодолению нарушений чтения у детей с отклонениями в развитии с позиций психолингвистического и коррекционно-педагогического подходов уделено значительное внимание в работах Т. А. Алтуховой, К. Харишевой.

Так, К. Харишева (1987 г.), изучая читательскую деятельность глухих школьников, выделяет группу умений (операций), сформированность которых определяет успешность осуществления перцептивной переработки текста: соотнесение графического образа слова с его звучанием, ориентация в грамматических структурах и связях с последующим объединением слов в значимые отрезки речи, про-

гнозирование лексических единиц (их значимых элементов — приставок, суффиксов, корней) и грамматических конструкций (прежде всего на уровне словосочетаний).

Данный набор операционных компонентов обеспечивает техническую сторону чтения.

З. И. Клычникова отмечает, что на начальном этапе обучения чтению следует уделять особое внимание его технике. Работа над техникой чтения предполагает учет таких психологических закономерностей, как единство восприятия и понимания в процессе чтения, роль узнавания букв и слов и их соотношенность со звуками, скорость протекания этих процессов, преодоление факторов, мешающих усвоению новых букв и буквенно-звуковых связей, преодоление ошибок чтения, обучение быстрому чтению про себя и выразительному чтению вслух.

Существенным является выделение в процессе чтения двух взаимосвязанных сторон — акта узнавания графических символов и акта понимания текста.

Понимание читаемого чаще всего относят к области мышления (С. Л. Рубинштейн, А. Р. Лурия). В качестве операций семантического уровня чтения Т. А. Алтухова (1995 г.) рассматривает определение значения слов, объединение значений слов в общий смысл фразы, достижение связи между предложениями, соотношение содержания разных частей текста между собой, соотношение содержания текста с имеющимися знаниями; пониманию способствует нахождение опорных пунктов, построение гипотез, постановка вопросов. Среди операций, определяющих смысловую сторону чтения, в настоящее время особое место в формировании чтения отводят операции смыслового прогнозирования (К. Харишева), представляющей собой предугадывание, предвосхищение отдельных событий, действий и опирающейся на языковое прогнозирование.

Т. А. Алтухова отмечает, что чтение сначала формируется как произвольная деятельность, развернутая по составу входящих в нее сознательных операций. Реализация операций процесса чтения обеспечивается рядом психических функций как речевых, так и неречевых.

Таким образом, процесс чтения представляет собой сложную, многоуровневую систему, которая исследуется уже многие годы, но и до настоящего времени многие вопросы остаются неразработанными и спорными.

Многоаспектность изучения нарушений письменной речи, характерная для современного этапа исследований, предполагает учет различных данных в коррекционно-логопедической работе.

Сложность процесса чтения, многообразие и актуальность проблем нарушений чтения определяют необходимое условие успешного овладения навыком чтения — формирование готовности к обучению данному навыку.

Постановка проблемы формирования готовности к обучению чтению предполагает прежде всего рассмотрение понятий "обучение чтению", "готовность к обучению чтению".

Подготовка к какому-нибудь действию является одним из условий успешности его выполнения, и, наоборот, неожиданное действие совершается с меньшим совершенством (З. И. Клычникова).

Готовность в области чтения так же, как и в других видах речевой деятельности, основана на ряде факторов.

Во-первых, она определяется тем, насколько ребенок владеет теми аспектами языка, знание которых обеспечит ему успешность этой формы речевого общения. Сюда входит знание правил фонетики, чтения, пользования ударением, знание лексики, грамматики.

Во-вторых, она определяется общей культурой ребенка, возрастными особенностями, обеспечивающими ему понимание содержания отрывка.

В-третьих, она определяется отработанностью механизма чтения, точностью звуко-буквенных соответствий.

Данные факторы готовности при обучении чтению на иностранном языке выделяет З. И. Клычникова и делает вывод: "готовность к чтению — это общее психическое состояние, которое выражается в возможности совершать данную деятельность".

На современном этапе, когда наблюдается повышение требований к начальному обучению, проблема психологической готовности к школьному обучению приобретает особую остроту и актуальность.

Готовность к обучению чтению, на наш взгляд, необходимо рассматривать в рамках психологической готовности к школе.

Ряд исследователей отмечает, что содержание психологической готовности к школьному обучению составляет не столько запас конкретных знаний, представлений и умений ребенка, сколько качественные особенности его психики, т.е. сформированность определенных психических образований. Так, раскрывая содержание готовности к школьному обучению, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович,

3. И. Истомина указывают, что обучение в школе требует не только определенного круга знаний и представлений, но и предъявляет психологические требования к памяти, восприятию, речи ребенка, т.е. требования к определенному уровню развития психики.

Н. Н. Поддяков, Л. А. Венгер (1989 г.) отмечают, что психологическая готовность к систематическому обучению в школе является итогом всего предшествующего развития ребенка в дошкольном детстве. Она формируется постепенно и зависит от условий, в которых происходит развитие организма. Готовность к школьному обучению предполагает определенный уровень умственного развития, а также сформированность необходимых качеств личности.

Обобщая результаты исследований ведущих авторов, можно сделать вывод: в современной науке имеется целый ряд разнообразных подходов к пониманию проблем нарушений чтения, готовности к обучению.

Наше экспериментальное исследование готовности детей к овладению чтением подтвердило мнение о том, что данное состояние является сложным, многокомпонентным образованием, состоящим из различных блоков, взаимосвязанных между собой, проникающих друг в друга.

Целью исследования было определение содержания профилактической работы, направленной на обеспечение готовности детей с речевой патологией к овладению чтением.

Экспериментальное исследование проводилось в течение нескольких лет. На первом этапе осуществлялось обследование по методике, предложенной Д. Н. Исаевым, А. Н. Корневым, "Раннее выявление дислексии у детей". Изучались различные группы детей с особенностями психофизического развития: умственно отсталые дошкольники и школьники, дошкольники с речевой патологией. Сопоставление проводилось с дошкольниками и школьниками из массовых учреждений. На первом этапе обследованы 86 человек.

На втором этапе исследования учитывалось мнение ряда отечественных исследователей, указывающих на то, что результаты тестирования могут использоваться лишь в качестве предварительной ориентировки в уровне развития ребенка. Использование скрининг-методов в качестве единственного приема диагностики, не предусматривающего дальнейшего углубленного обследования детей "группы риска", неправомерно. Учитывая данное положение, на втором этапе исследования мы разработали программу комплексного обследования детей, предрасположенных к нарушениям

чтения. Методика обследования готовности к овладению чтением была составлена с привлечением заданий, предложенных А. Р. Лурия, Л. С. Цветковой, Г. А. Каше, Р. И. Лалаевой, У. К. Ульенковой и др. Программа обследования состояла из 15 разделов, каждый из них включал несколько групп заданий, объединяющих пробы нарастающей сложности. Всего таких проб было 56. Для удобства и объективности сравнения результатов детей различных категорий была разработана балльная система оценок. На втором этапе эксперимента в обследовании приняли участие 80 человек, среди них дошкольники из массовых детских садов (№333, 26 г. Минска), дошкольники с ОНР III уровня 6-7 лет (детские сады г. Минска: №424, 304, 92, 333, 26, 239), первоклассники с ОНР III, II-III уровней из школы для детей с тяжелыми нарушениями речи (№18 г. Минска).

На третьем этапе планируется опытное обучение по разработанной экспериментальной методике.

Анализ результатов исследования готовности к овладению чтением детей с ОНР III уровня 6-7-летнего возраста выявил, что основное количество дошкольников с ОНР III уровня по сравнению с детьми из массовых детских садов характеризуется не только недоразвитием или нарушенным развитием речевых (фонетического восприятия, фонематического анализа и синтеза, лексико-грамматического строя речи), сенсомоторных (зрительно-пространственного анализа букв), мнестических функций, но и недоразвитием мотивации как ведущего компонента деятельности, саморегуляции как компонента общей способности к учению. Учитывая, что чтение тоже деятельность, характеризующаяся всеми присущими ей параметрами, мы связываем недостаточную готовность к овладению чтением детей с ОНР с недоразвитием компонентов деятельности, помимо нарушений речевых и неречевых функций. Отсутствие готовности к овладению чтением, по нашему мнению, не является избирательным, изолированным нарушением, а носит системный, комплексный характер, связанный как общим недоразвитием речи, несформированностью ряда неречевых функций, так и с недоразвитием важнейших компонентов деятельности.

По результатам экспериментального исследования нами были выделены основные уровни готовности детей к обучению процессу чтения:

I — высокий уровень готовности к овладению чтением, дети не предрасположены к дислексии;

II — средний уровень готовности к овладению чтением с невысокой степенью риска возникновения дислексии;

III — низкий уровень готовности к обучению процессу чтения, дети с высокой степенью риска возникновения дислексии.

Количество детей, находящихся на каждом уровне готовности, представлено в таблице.

Т а б л и ц а

Сравнительные данные готовности к овладению чтением детей из речевых детских садов и детей из массовых детских садов 6–7 лет

Уровни готовности к овладению чтением	Количество детей с ОНР, в %	Количество детей из массовых детских садов, в %
I–высокий	10	40
II–средний	35	35
III–низкий	55	25

Таким образом, анализ экспериментальных данных показал, что 25% дошкольников из массовых детских садов и 55 % детей с речевой патологией выявили низкий уровень готовности к овладению чтением, высокую степень риска возникновения дислексии. В настоящее время школа предъявляет повышенные требования к начальному обучению и в этой связи для решения задач подготовки детей к овладению грамотой в программах должны быть учтены те трудности, которые возникают в процессе овладения чтением и письмом у детей из группы “риска”.

Результаты исследования языкового анализа и синтеза показали, что у многих детей из массовых и специальных учреждений представления о языковой действительности недифференцированы, сложные формы фонематического анализа и синтеза сформированы недостаточно. По результатам выполнения вербальных заданий дошкольники из массовых детских садов характеризуются уровнем выше среднего, дети с ОНР — средним уровнем успешности. Наиболее значительная разница баллов между данными группами наблюдается в сформированности навыков словоизменения, словообразования, состоянии связной речи, лексико-грамматического строя речи.

Все обследованные школьники из первых классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи к концу первого года обучения выявили предрасположенность к нарушениям чтения абсолютной, высокой и средней степени.

Таким образом, результаты исследования готовности детей различных категорий к овладению навыками чтения свидетельствуют о необходимости целенаправленной усиленной подготовки к обучению грамоте в дошкольном возрасте.

Теоретическими предпосылками для формирования такой готовности явились известные психолого-педагогические положения:

— Основные формы деятельности человека — труд, игра, общение, обучение — играют ведущую роль в формировании психических процессов. Б. Г. Ананьев, А. А. Леонтьев и др. утверждали, что в процессе деятельности возникают представления, образы, которые включаются во внутреннюю структуру психических процессов, создают готовность к другому виду деятельности. Усвоение знаний протекает только через собственную деятельность человека. Поэтому в формирующем обучении необходимо широко использовать разные виды деятельности ребенка и их комплексы:

— Первым и важным компонентом структуры деятельности является мотивация (С. П. Рубинштейн, А. В. Запорожец и др.). Для мотивации обучения дошкольников необходимо использовать игровые методы и приемы.

— Тяжелые нарушения речи у детей могут вызвать отставание в развитии психических процессов как вторичную задержку, зависящую по своей структуре и выраженности от характера первичного речевого дефекта (Р. Е. Левина, И. Т. Власенко, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева и др.).

— Отклонения в невербальном психическом развитии могут определять трудности в овладении чтением (Ю. Г. Демьянов, В. А. Ковшиков, А. Н. Корнев и др.).

Коррекционно-педагогическую работу по формированию готовности предполагается осуществлять по следующим направлениям:

- 1) когнитивному, целью которого является развитие у детей элементарного осознания явлений языка и речи;
- 2) формирование речевых предпосылок овладения чтением;
- 3) формирование сукцессивных и симультанных процессов;
- 4) коррекция и развитие сенсомоторных функций (зрительного гнозиса предметного и буквенного, пространственных функций,

временных представлений, слухового анализа, слухомоторной и слухозрительной координации) и их координация;

5) развитие мотивации как одного из ведущих компонентов деятельности.

Считаем, что предполагаемая система работы позволит повысить уровень сформированности готовности детей с ОНР III уровня к овладению чтением.

Литература

1. Веллютино Ф.С. Дислексия // В мире науки. — 1987. — № 5. — С. 4-12.

2. Венгер Л.А., Марцинковская Т. Д., Венгер А.Л. Готов ли Ваш ребенок к школе. — М.: Знание, 1994. — 192 с.

3. Выготский Л.С. Предыстория письменной речи // Умственное развитие детей в процессе обучения. — М. — Л., 1935.

4. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. — М., 1966.

5. Глезерман Т.Б. Мозговые дисфункции у детей. — М.: Наука, 1983. — 239 с.

6. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953.—264 с.

7. Корнев А.Н., Исаев Д.Н. Раннее выявление дислексий у детей: Методические рекомендации. — М., 1982. — 14 с.

8. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия: Уч. пособие к спецкурсу. — Л.: АГПИ им. А. И. Герцена, 1985. — 88 с.

9. Лалаева Р.И., Яковлев С.Б. К вопросу об аспектах изучения нарушений письменной речи у детей // Изучение и коррекция речевых расстройств: Межвуз. сб. науч. тр. — Л., 1986. — С.92-96.

10. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. — М.: Педагогика, 1989. — 104с.

11. Лурия А.Р. Материалы к генезису письма // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. — Т1. — М., 1980. — С. 88-100.

12. Шаховская С.Н., Бытнар-Хыс Р. Преодоление нарушений чтения и письма у детей // Проблемы воспитания и обучения при аномальном развитии речи: Межвуз. сб. науч. тр. — М.: Изд-во "Прометей" МГПИ им. В. И. Ленина, 1989. — С. 109-116.