

УДК 376.36

Майорова Ю.А.*Московский государственный областной университет***КОМПЛЕКСНАЯ МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ МОЛЧАЛИВОГО
ЧТЕНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ С ДИСЛЕКСИЕЙ, ОБУЧАЮЩИХСЯ
НА НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В статье описаны результаты изучения молчаливого чтения у школьников третьего года обучения. Проведённое исследование позволило выявить учащихся с трудностями становления молчаливого чтения, у которых отмечались нарушения устной речи и/или особенности зрительного восприятия. Выявлена и обоснована необходимость комплексной коррекционно-развивающей методики для учащихся, испытывающих стойкие трудности формирования молчаливого чтения, эффективные направления которой позволяют не только формировать устную речь, анализ, синтез звучащей речи, визуальное восприятие, но и развивать смысловую сторону молчаливого чтения.

Ключевые слова: дислексия, чтение «про себя», молчаливое чтение, техническая и смысловая сторона чтения, зрительное (визуальное) восприятие, иконическая память, компьютерная методика.

J. Mayorova*Moscow State Regional University***COMPLEX METHOD OF TEACHING PRIMARY
SCHOOLCHILDREN WITH DYSLEXIA TO READ SILENTLY**

Abstract. The article describes the results of studying silent reading in the third grade. The study helped to identify schoolchildren with silent reading disabilities who had certain difficulties in speaking and/or visual perception. In addition, the study allowed to develop effective methods of special education for schoolchildren with persistent silent reading disabilities. The effective directions of this methodology make it possible to form not only schoolchildren's oral speech, analysis and synthesis of the spoken utterances but also to develop the meaning aspect of silent reading.

Key words: Dyslexia, silent reading, silent reading, technical and meaning aspect of reading, the semantic side of reading, visual perception, iconic memory, computer method.

Сформированность громкого и молчаливого чтения обеспечивает прочную базу для усвоения универсальных знаний, действий у обучающихся на ступни начального общего образования. Владение двумя видами чтения – это основа, которая обеспечивает обучающихся не только уме-

нием учиться, но и позволяет осознать и реализовать потребность в саморазвитии и самосовершенствовании. Научно-методическая система обучения чтению подразумевает последовательное овладение чтением вслух, которое постепенно сменяется чтением «про себя». Социально значимым является чтение «про себя» (молчали-

© Майорова Ю.А., 2015.

вое чтение) [1, с. 119], поскольку именно молчаливое чтение используют для освоения социокультурного пространства. Ведущая роль этого вида чтения обоснована тем, что сформированное молчаливое чтение протекает значительно быстрее громкого, освоив его, читающий имеет возможность получить большее количество информации, понимание которой из-за отсутствия проговаривания может быть лучше, чем при чтении вслух [1, с. 117–200].

Несмотря на то, что молчаливое чтение является максимально востребованным навыком не только в школе, но и в повседневной жизни учащегося, глубокого изучения формирования этого вида чтения никто из отечественных и зарубежных исследователей не проводил. Проблема молчаливого чтения обсуждалась в работах Л.С. Выготского [1, с. 128–134], Т.Г. Егорова [3, с. 215–226, 285–291], М.И. Омороковой, И.З. Постолюнского, И.А. Рапопорта [9, с. 10–13]. Исследования авторов посвящались формированию навыка чтения «про себя» у учащихся, не испытывающих трудности в обучении.

Доказательством возросшего за последние десятилетия интереса к нарушениям чтения (дислексии) являются многочисленные исследования, которые посвящены исключительно громкому чтению. Однако изучение чтения как одного из важнейших предметов начального обучения не должно ограничиваться изучением лишь одного вида – чтения вслух. В качестве объекта исследования также должно выступать и чтение «про себя».

Вследствие необходимости изучать процесс становления молчаливого чтения, выявлять трудности, нару-

шения формирования навыка, разрабатывать наиболее эффективные методики развития, коррекции чтения «про себя» нами была обследована выборка школьников, перешедших в третий класс, в количестве 89 учащихся. Исследование включало несколько этапов:

- на первом этапе проводилось изучение становления молчаливого чтения у обучающихся на начальной ступени общего образования (по методике О.Б. Иншаковой) [8, с. 107, 117–118, 121–125];

- на втором этапе осуществлялось тщательное обследование устной речи и особенностей визуального восприятия у учащихся с трудностями становления чтения «про себя»;

- на третьем этапе проводилась комплексная коррекционно-развивающая методика формирования молчаливого чтения со школьниками, которые испытывали трудности в становлении навыка чтения «про себя»;

- на четвертом этапе повторно проводилось обследование чтения «про себя» с целью выявления эффективности проведения коррекционных мероприятий и отслеживания динамики становления молчаливого чтения.

Для математической обработки полученных данных использовался пакет программ SPSS 20.0, что позволило сравнить показатели чтения «про себя», определить значимость различий, а также выявить корреляционные связи между технической и смысловой стороной молчаливого чтения.

Изучение молчаливого чтения у учащихся третьих классов показало, что большинство (62,9 %) читали в среднем со скоростью 340 знаков в минуту, 9 % школьников продемонстри-

Таблица 1

Корреляционный анализ технической и смысловой стороны чтения «про себя»

Параметры молчаливого чтения	Скорость	Способ	Пересказ	Понимание смысла
Скорость		r=0,493** p<0,001	r=0,444** p<0,001	r=0,373** p<0,001
Способ	r=0,493** p<0,001		r=0,480** p<0,001	r=0,461** p<0,001
Пересказ	r=0,444** p<0,001	r=0,480** p<0,001		r=0,681** p<0,001
Понимание смысла	r=0,373** p<0,001	r=0,461** p<0,001	r=0,681** p<0,001	

** уровень значимости $p < 0,01$

* уровень значимости $p < 0,05$

ровали быструю скорость – 709 знаков в минуту (средний показатель характерен для быстрочитающих). Медленно читали 28,1 % третьеклассников, их скорость чтения в среднем составила всего 215 знаков в минуту и оказалась значительно медленнее среднего показателя скорости молчаливого чтения в генеральной выборке третьеклассников (критерий Манна-Уитни, $p < 0,001$). 58,4 % школьников текст читали молча, 9 % учащихся владели автоматизированным чтением «про себя», т. е. они не только читали молча, но и скорость их чтения «про себя» значительно превышала скорость громкого чтения (критерий Манна-Уитни, $p < 0,001$). Среди учащихся 3-х классов 22,5 % учеников сопровождали чтение «про себя» беззвучной артикуляцией и 10,1 % учеников читали текст шепотом.

Анализ результатов изучения пересказа по следам краткосрочной памяти при молчаливом прочтении текста позволил выявить, что большинство учащихся третьих классов (50,4 %) из максимально возможных 96 баллов в

среднем набрали 59,7 баллов за пересказ, 27 % третьеклассников имели высокий показатель пересказа прочитанного текста, они набрали 83 балла и 22,6 % школьников за свой пересказ смогли получить лишь 34 балла.

После прочтения текста молча большинство учащихся 3-х классов (58,4 % школьников) имели средний показатель отсроченного понимания смысла прочитанного текста – 20,8 баллов (из 30 максимально возможных). У 18 % учащихся отсроченное понимание смысла прочитанного текста соответствовало высокому показателю – 26,7 баллов. У 23,6 % школьников был низкий показатель понимания смысла прочитанного текста – 13,4 баллов.

Предвосхищая вопрос «Как понимали и пересказывали молча прочитанный текст учащиеся с различной скоростью и способом чтения», приведём данные корреляционного анализа (Персона) технической и смысловой стороны чтения «про себя» (табл. 1).

Показатели технической и смысловой стороны чтения «про себя» тесно

связаны между собой. Высокая скорость, автоматизированное чтение «про себя» и молчаливое чтение способствуют как наилучшему пониманию смысла, так и правильному, точному пересказу прочитанного текста. Корреляционный анализ параметров технической и смысловой стороны чтения показал, что в случае нарушения формирования молчаливого чтения у учащихся третьих классов чаще всего наблюдается именно смешанная форма дислексии. (В настоящее время В.С. Киселевой [6, с. 120] подробно описана смешанная форма громкого чтения, однако считаем, что мы имеем полное основание использовать одинаковую терминологию при изучении чтения «про себя» [5, с. 73].)

Следует обратить внимание на то, что не все учащиеся с шепотным чтением и сопровождающие чтение беззвучной артикуляцией имели низкий показатель смысловой стороны чтения. Так, 1 школьник, читающий шепотом, и 8 учеников, сопровождающих чтение беззвучной артикуляцией, имели низкую границу диапазона среднего показателя пересказа прочитанного текста (45–65 баллов) и показателя понимания смысла прочитанного (16–23 баллов). Исследования чтения «про себя», проводимые нами на протяжении нескольких лет, позволили установить, что именно эти учащиеся в конце второго года обучения перешли на ступень молчаливого чтения, однако возрастание сложности текста вынудило школьников вернуться на предыдущие ступени формирующего навыка. Именно такая регрессия в техническом плане позволила учащимся продемонстрировать средний показатель смысловой стороны чтения.

Особый интерес представляли обучающиеся, имеющие низкие показатели как технической, так и смысловой стороны молчаливого чтения, таких учащихся оказалось 20, из них 8 школьников с шепотным чтением, 12 третьеклассников сопровождающих чтение беззвучной артикуляцией. У большинства учащихся с шепотным чтением и детей, сопровождающих чтение беззвучной артикуляцией, имелись стойкие нарушения формирования технической и смысловой сторон молчаливого чтения: невозможность в течение трех лет обучения на начальной ступени общего образования осуществить переход на более высокую ступень становления навыка; медленная скорость чтения; отсутствие динамики формирования скорости чтения; фрагментарность, а зачастую и искажение изложения содержания прочитанного рассказа; непонимание смысла прочитанных слов, фраз, общего смысла текста при молчаливом прочтении [2, с. 86–89, 115–121]. Ранее нами уже проводилась параллель между специфическими трудностями формирования двух видов чтения и возможностями использования единого термина «дислексия» для описания нарушений становления молчаливого чтения, а значит, есть все основания считать выявленные нарушения молчаливого чтения у обучающихся с шепотным чтением симптомами дислексии.

Изучение устной речи и особенностей визуального восприятия у школьников со специфическими трудностями формирования чтения «про себя» отмечались такие нарушения устной речи, как лексико-грамматическая недостаточность, фонематическое

недоразвитие устной речи, а также несформированность звукового, слогового и языкового анализа и синтеза. Все перечисленные речевые нарушения крайне редко были изолированы, а наоборот выявлялись в сочетании с трудностями визуального восприятия. По мере устранения на логопедических занятиях нарушений устной речи у школьников по-прежнему наблюдались стойкие трудности визуального восприятия. Учащиеся уже на протяжении нескольких лет демонстрировали потребность в более длительном времени для запоминания зрительного стимула, невозможность определять последовательность схожих изображений, ограниченный объем иконической памяти.

Трудности визуального восприятия в условиях маскировки, которые сопутствовали специфическим нарушениям чтения «про себя», определили структуру коррекционно-развивающей работы по формированию этого вида чтения.

Для эффективного коррекционно-развивающего обучения учащихся со стойкими трудностями формирования молчаливого чтения была использована комплексная методика, включающая в себя три параллельно реализуемых направления: 1) развитие устной речи, анализа, синтеза звучащей речи; 2) развитие визуального восприятия; 3) формирование смысловой стороны молчаливого чтения.

Первое направление являлось традиционным в логопедической практике и включало в себя следующие этапы:

– формирование навыков анализа и синтеза звучащей речи (звукового, слогового, языкового 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 устного связного высказывания.

Для реализации второго направления была разработана специальная компьютерная методика, предполагающая индивидуальную работу, которая проводилась поэтапно. Цель первого этапа «Развитие визуального восприятия стимулов, предъявляемых на короткое время» – обучить учащегося воспринимать, запоминать и точно обнаруживать эталонные зрительные стимулы среди схожих изображений, экспозиция которых ограничена временными рамками. Цель второго этапа «Развитие визуального запоминания в условиях маскировки» – обучить школьника последовательно воспринимать зрительную информацию, удерживать ее в иконической памяти, а также расширить резервы кратковременной визуальной памяти. В каждом этапе было по пять блоков, отличающихся предъявляемыми визуальными стимулами. В первом блоке для восприятия и запоминания предлагались предметные изображения, во втором – геометрические фигуры, в третьем – буквы, в четвертом – слоги, в пятом – слова [4, с. 27–41].

При разработке компьютерной методики развития зрительного восприятия были учтены выявленные в ходе изучения особенности зрительного восприятия школьников: потреб-

ность в большом количестве времени необходимом для восприятия и запоминания зрительной информации; выраженные трудности в распознавании схожих предметных изображений; значительные трудности распознавания и запоминания зрительных стимулов в парафовеальном поле зрения; большое количество ошибок при узнавании и запоминании зрительной информации в условиях маскировки [2, с. 98–100; 7, с. 409–410].

Третье направление – «Развитие смысловой стороны чтения «про себя»». Дополнение комплексной логопедической работы этим направлением было необходимым условием для полноценного формирования молчаливого чтения, поскольку обучающиеся испытывали выраженные трудности понимания прочитанного «про себя» рассказа. Формирование, развитие и совершенствование смысловой стороны чтения «про себя» предполагало последовательную работу, состоящую из нескольких этапов:

- развитие понимания читаемых слов;
- развитие понимания читаемых словосочетаний;
- развитие понимания читаемых предложений;
- развитие понимания читаемых текстов (описательных, повествовательных, условий задач, текстов-рассуждений, текстов в стихотворной форме).

Каждый этап имел 4 уровня сложности и состоял из двух частей. В первой части работа осуществлялась на невербальном (визуальном) уровне – молчаливое прочтение и подбор картинного материала, соответствующего прочитанному слову (словосочетанию, предложению, тексту). Во

второй части после молчаливого прочтения предлагались задания, направленные на подбор вербальных средств для объяснения точного значения, близкого смысла прочитанных слов (и других языковых единиц).

В конце третьего года обучения после окончания коррекционно-развивающих мероприятия в рамках разработанной комплексной методики была проведена диагностика устной речи, визуального восприятия, чтения «про себя» у учащихся со специфическими нарушениями формирования молчаливого чтения, а также выполнен сопоставительный анализ результатов до и после специального обучения. Повторное исследование позволило определить эффективность проведенной комплексной коррекционно-развивающей методики.

У учащихся, испытывающих трудности формирования молчаливого чтения, при повторном изучении устной речи в конце третьего года обучения отмечалось улучшение состояния отдельных компонентов устной речи. Динамика наблюдалась в формировании навыков словообразования, грамматического строя речи, звукового, слогового, языкового анализа и синтеза. Изучение визуального восприятия показало, что школьники допускали минимальное количество ошибок при запоминании сходных зрительных стимулов, предъявляемых на короткое время (200 мс). Учащиеся демонстрировали возможность запомнить в условии маскировки последовательность из 3 поочередно предъявляемых визуальных стимулов.

Результаты изучения чтения «про себя» в конце третьего года обучения показали, что все 20 школьников пе-

решили на более высокие ступени становления молчаливого чтения. Так, учащиеся, читающие шепотом, поднялись на ступень чтения с беззвучной артикуляцией, а школьники, сопровождающие чтение беззвучной артикуляцией, в конце 3 класса читали молча. Скорость чтения этих учащихся также значительно увеличилась и в среднем достигла 308 знаков в минуту (критерий Вилкоксона, $p=0,029$). Безусловно, скоростной показатель группы не достиг среднего показателя генеральной выборки третьеклассников (в конце обучения средняя скорость молчаливого чтения составила 401 знак в минуту). Однако с учетом увеличения сложности текста для чтения в конце третьего года обучения и значимости различия между скоростными показателями в начале и в конце обучения имеем полное основание говорить о положительной динамике.

При пересказе учащиеся демонстрировали возможность изложения фактического содержания прочитанного рассказа, а после вопросов уточняющего характера некоторым даже было доступно полное описание сюжета. Показатель пересказа прочитанного молча текста увеличился с 34 баллов до 58,2 баллов (критерий Вилкоксона, $p=0,024$).

При ответах на вопросы, позволяющие оценить понимание общего смысла прочитанного, школьники рассказывали о чем текст, с чего начался рассказ и чем закончился, верно объясняли значение прочитанных слов, вспоминали, в каком контексте были те или иные слова, давали название тексту. Показатель понимания общего смысла у школьников увеличился с 13,4 баллов до 23,2 баллов (критерий

Вилкоксона, $p=0,036$). Однако ученики не могли озаглавить части текста, притом что количество частей выделяли правильно, а также испытывали трудности в правильном выборе пословицы, которая бы отражала смысл прочитанного рассказа.

Таким образом, преодолению дислексии – специфических нарушений молчаливого чтения – способствует комплексная методика, направленная не только на развитие устной речи, совершенствование анализа и синтеза звучащей речи, но и на формирование визуального восприятия, смысловой стороны чтения «про себя». Реализация разработанной методики возможна в рамках коррекционно-развивающих мероприятий школьными логопедами, в частных центрах коррекции и развития речи, учителями-логопедами в детских учреждениях дополнительного образования и других учреждениях, осуществляющих логопедическую помощь детям школьного возраста.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Предыстория развития письменной речи // Собр. соч. : В 6-ти тт. Т. 3. М., 1983. С. 117–200.
2. Гузий Ю.А. Чтение «про себя» у школьников с особенностями зрительного восприятия. Saarbrücken, 2015. 152 с.
3. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. СПб., 2006. 304 с.
4. Иншакова О.Б., Майорова Ю.А. Формирование зрительного восприятия у школьников с трудностями или нарушениями становления молчаливого чтения. Учебно-методич. пособие. М., 2009. 80 с.
5. Иншакова О.Б., Майорова Ю.А. Нарушения чтения «про себя» как один из показателей дислексии у младших школьников общеобразовательной

- школы // European Social Science Journal «Европейский журнал социальных наук». Вып. 4(20). Рига-Москва, 2012. С. 63–74.
6. Киселёва В.С. «Смешанная» дислексия и ее взаимосвязь с особенностями развития кратковременной зрительной памяти и устной речи // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета 2010. №1(3). С. 115–121.
 7. Майорова Ю.А. Особенности зрительного восприятия у учащихся с трудностями становления чтения «про себя». Материалы VI международной конференции по когнитивной науке. Калининград, 2014. С. 409–410.
 8. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под общей ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. М., 2008. 128 с.
 9. Оморокова М.И., Рапопорт И.А., Постоловский И.З. Преодоление трудностей: Из опыта обучения чтению: Кн. для учителей. М., 1990. 128 с.