

Высшее профессиональное образование

О.Л. Беляева
Л.А. Брюховских
О.А. Дмитриева
О.А. Козырева
Л.А. Сырвачева

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ И ОПЫТ



КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева

2014

УДК 376.36
ББК 74.3
Б 447

Рецензенты:
Уфимцева Л.П.,
доктор психологических наук, профессор
Тарадаева Е.В.,
кандидат педагогических наук, доцент

**Белиева О.Л., Брюховских Л.А., Дмитриева О.А.,
Козырева О.А., Сырвачева Л.А.**

Б 447 Инклюзивное образование: новые возможности и опыт. Коллективная монография; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, Красноярск, 2014. – 160 с.

ISBN 978-5-85981-794-8

Инклюзивное обучение и воспитание – это долгосрочная стратегия, рассматриваемая не как локальный участок работы, а как системный подход в организации деятельности общеобразовательной системы по всем направлениям в целом. Инклюзивная форма обучения касается всех субъектов образовательного процесса: детей с ОВЗ и их родителей, нормально развивающихся учащихся и членов их семей, учителей и других специалистов образовательного пространства, администрации, структур дополнительного образования. Поэтому деятельность общеобразовательного учреждения должна быть направлена не только на создание специальных условий для обучения и воспитания ребенка с ОВЗ, но и на обеспечение взаимопонимания как между педагогами (специалистами в области коррекционной и общей педагогики), так и между учащимися с ОВЗ и их здоровыми сверстниками.

Для исследователей и специалистов в области инклюзивного образования.

ББК 74,3

Издается при финансовой поддержке проекта № 06/12 «Исследование проблем развития на базе Гуманитарной технологической платформы “Инновационный человек”» Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева на 2012–2016 годы.

ISBN 978-5-85981-794-8

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2014
© Белиева О.Л., Брюховских Л.А., Дмитриева О.А., Козырева О.А., Сырвачева Л.А., 2014

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	4
Методология создания инклюзивной образовательной среды (<i>Козырева О.А.</i>).....	6
Психологические аспекты адаптации детей с ОВЗ в процессе инклюзии (<i>Сырвачева Л.А.</i>).....	34
Комплексная диагностика как основа для психолого-медико-педагогического сопровождения школьников с речевой патологией на этапе становления инклюзивного образования (<i>Брюховских Л.А.</i>)	62
К вопросу об инклюзивном и интегрированном образовании младших школьников с нарушенным слухом (<i>Белиева О.Л.</i>)	96
Подготовка к обучению чтению детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях инклюзивного образования (<i>Л.А. Брюховских, Дмитриева О.А.</i>)	107
Модель профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми с ОВЗ (<i>Козырева О.А.</i>)	134
Организация работы с семьей как условие успешной подготовки к инклюзии дошкольника младшего возраста с ОВЗ (<i>Сырвачева Л.А.</i>).....	148
Сведения об авторах	159

4. Успеваемость по общеобразовательным предметам с высоким и достаточным уровнем качества (освоены ФГОС).

Шестеро обучающихся на второй ступени обучения уже не нуждались в специальных коррекционных занятиях, были переведены на полный вариант интегрированного обучения.

Отработанные в ходе реализации выше описанных условий педагогические технологии интегрированного (инклюзивного) образования младших школьников с нарушенным слухом могут эффективно применяться в общеобразовательных школах при реализации прав детей с ОВЗ на образование в соответствии с Законом об образовании РФ и Концепцией ФГОС.

Библиографический список

1. Беляева О.Л. дис. ... на соискание ученой степени кандидата педагогических наук Организационно-педагогические условия формирования коммуникативной компетентности слабослышащих детей в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе I ступени: Красноярск, 2010. 224 с.
2. Уфимцева Л.П., Беляева О.Л. Особенности становления интегрированного и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в России // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2013. № 2 (24). С. 126–130.
3. <http://surdoplus.ru/> Современная сурдопедагогика. Авторский сайт Беляевой О.Л.

Подготовка к обучению чтению детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях инклюзивного образования

*Л.А. Брюховских,
О.А. Дмитриева*

В настоящее время остаётся актуальной проблема обучения детей с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования. В образовательных учреждениях России происходит обновление педагогической системы обучения детей, испытывающих трудности в усвоении учебных программ, в адаптации к школе и социальному окружению.

По данным Министерства образования РФ, среди детей, поступающих в первый класс, свыше 60 % относятся к категории риска школьной, соматической и психофизической дезадаптации. Из них около 35 % имеют очевидные расстройства нервно-психической сферы в дошкольном возрасте. Число учащихся начальной школы, не справляющихся с требованиями стандартной школьной программы, за последние 20 лет возросло в 2–2,5 раза и составило 30 % и более. В связи с этим проблема подготовки к обучению чтению детей дошкольного возраста с проблемами в развитии дискутируется на протяжении многих лет и имеет как своих сторонников, так и противников даже тогда, когда социальные запросы общества, школы, семьи говорят в пользу такого обучения (Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.В. Бондаренко, Л.И. Журова, Н.А. Зайцев, А.В. Запорожец, Л.Ф. Зиндер, Е.В. Колесникова, В.Ф. Мачихина, Б.П. Никитин, М.А. Поваляева, Е.П. Тельшева, Н.А. Цыпина). Формирование предпосылок к обучению чтению детей с задержкой психического развития (ЗПР) является предметом исследования известных специалистов в области коррекционной педагогики. Значительный вклад в проблему подготовки и обучения грамо-

те детей с нарушениями в развитии внесли работы Р.Е. Левинной, О.Л. Жильцовой, Г.А. Каше, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спириной, Г.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребовой и других. Психологическое содержание различных этапов усвоения навыка чтения для детей с нарушением зрительно-восприятия и зрительно-моторных функций разработано О.Б. Иншаковой, М.Н. Русецкой; с задержкой психического развития – А.Н. Корневым, Н.А. Цыпиной, Р.Д. Тригер; с умственной отсталостью – Р.И. Лалаевой. Особую актуальность в связи с этим приобретает разработка методов прогнозирования трудностей овладения чтением детей с задержкой психического развития. Несмотря на возросший в последние годы интерес исследователей в области психологии, общей и коррекционной педагогики к проблеме профилактики дислексии, на сегодняшний день не выделены основные параметры оптико-мнестических предпосылок к обучению чтению детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, позволяющие определить уровень готовности к обучению. На сегодняшний день активно развивается особая область превентивного воздействия, интенсивно используются методики, позволяющие своевременно выявить и скорректировать ранние признаки отклонения психического развития у детей (Е.Л. Гончарова, О.Е. Громова, Ю.А. Разенкова, Е.А. Стребелева). На наш взгляд, коррекционная работа по формированию оптико-мнестических предпосылок к обучению чтению детей с ЗПР в сфере дошкольного образования может и должна иметь положительный аспект, если смотреть на нее не как на рецепт их «подтягивания» до уровня детей с опережающим развитием, а как на одно из эффективных средств комплексной реабилитации ребенка. Суть вопроса не в целесообразности дошкольного обучения чтению, а в том, как лучше сформировать оптико-мнестические предпосылки к обучению чтению, подготовить ребенка к успешному обучению в школе.

Психологические основания отсутствия развитых оптико-мнестических предпосылок к обучению чтению детей с задержкой психического развития весьма разнообразны. Это и недоразвитие психологических (внимание, восприятие, память, мышление и т.д.), мотивационно-целевых и речевых компонентов, несформированность элементарных приемов восприятия текста (декодирования информации), недостаточная сформированность аналитико-синтетических методов обработки информации и отсутствие референтных лиц, в кругу которых такая деятельность была бы одобряемой и обрела бы статус общегрупповой ценности.

В настоящее время повысился интерес к чтению как возможному средству коррекции речевых и психических отклонений у детей с задержкой психического развития. Вопрос об оптимальных сроках начала обучения чтению детей с задержкой психического развития, а также о возможности использования элементов техники чтения для стимуляции речевого и психического развития слабо освещен в научных публикациях и является дискуссионным. Имеются сведения об использовании обучения чтению, чаще всего глобальным или аналитико-синтетическим методом, в качестве одного из средств формирования речи у детей с нарушениями слуха – М.Е. Хватцев, Б.Д. Корсунская, Н.Д. Шматко; у детей младшего возраста с заиканием – Т.С. Резниченко; у старших дошкольников с моторной алалией – Л.П. Голубева, для детей с нарушениями речи – Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спириной, Г.Б. Филичевой, Г.В. Чиркина. На особенности обучения грамоте детей с задержкой психического развития указывают исследования Л.Ф. Спириной, Н.А. Цыпиной, Р.Д. Тригер, С.Г. Шевченко, Н.А. Никашиной и др. Они указывают на то, что у детей с задержкой психического развития чаще наблюдаются недостаточность фонетико-фонематического восприятия, снижение слуховой памя-

ти, нарушения звукопроизносительной стороны речи, дети с трудом овладевают анализом и синтезом звукового состава слова, которые лежат в основе обучения грамоте (Е.В. Мальцева, Р.Д. Тригер, Н.А. Никашина). В своих работах по обучению грамоте основным направлением они считают развитие речевого (фонематического) восприятия, овладение навыками звукового анализа и синтеза, не уделяя должного значения сформированности оптико-мнестических предпосылок к обучению чтению. Недоразвитие речи и особенно психической деятельности у детей с задержкой психического развития являются серьезным препятствием в овладении грамотой, это требует особого дифференцированного подхода в коррекционной работе с данной категорией детей. В связи с этим все чаще возникает вопрос о создании оптимальных условий для подготовки к обучению чтению и специальных методических пособий, обеспечивающих оптико-мнестические предпосылки к обучению чтению.

Таким образом, для теории и практики дошкольной коррекционной педагогики является актуальной проблема формирования оптико-мнестических предпосылок к обучению чтению, обеспечения дифференцированного подхода в процессе обучения чтению детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, а также выделения категории дошкольников, для которых оно может быть доступным и оказать стимулирующее воздействие на развитие речевых и психических процессов.

Оптико-мнестические и речевые составляющие процесса чтения как предмет изучения нейропсихологии, лингвистики и психолингвистики

Современное развитие науки рассматривает чтение как сложную осознанную форму речевой деятельности, имеющую как общие, так и отличительные характеристики с другими формами речи. Исследования психологов, лингвистов и других ученых в области наук «речеведческого» направ-

ления показали, что процессы чтения различаются по многим параметрам: по происхождению, способу формирования, способу протекания, психологическому содержанию, функциям. Способы осуществления процесса чтения с самого начала их возникновения выступают как осознанные действия, и только постепенно чтение превращается в навык.

Чтение в настоящее время рассматривается как одна из высших интеллектуальных функций, как целенаправленная деятельность, которая может изменять взгляды, углублять понимание, воссоздавать опыт, влиять на поведение, совершенствовать личность.

Вопросами изучения чтения как сложной многофункциональной деятельности занимались многие педагоги, психологи, лингвисты, физиологи. Чтение – сложный психофизиологический процесс, где участвуют различные анализаторы: зрительный, речевой, речеслуховой; в основе его лежат сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей сигнальной системы. (П. Ананьев).

Чтение определяется как сложный навык, усвоение которого происходит в процессе обучения и представляет узнавание и воспроизведение звуков речи, обозначенных буквами. Чтение – один из видов речевой деятельности, представляющий собой перевод буквенного кода в звуковой и осмысление воспринятой информации [5]. Чтение, согласно исследованиям Т.Г. Егорова, рассматривается как вид деятельности, для которой характерны две взаимосвязанные стороны: одна из них «находит свое отражение в движении глаз и в речезвукодвигательных процессах», другая – «в движении мыслей, чувств и намерений читающего, вызванных содержанием читаемого». Т.П. Сальникова раскрывает понятие чтения в узком и широком смыслах следующим образом: в узком смысле это формирование навыка чтения, в широком – техника чтения плюс понимание прочитанного.

Являясь сложным психическим процессом, чтение,

по мнению Л.С. Цветковой, – процесс смыслового восприятия письменной речи, ее понимания. Сложность этого процесса обуславливается его неоднородностью: с одной стороны, чтение – процесс непосредственного чувственного познания, а с другой – представляет опосредствованное отражение действительности. В то же время нельзя рассматривать чтение как простое действие; оно является сложной деятельностью, включающей такие высшие психические функции, как смысловое восприятие и внимание, память и мышление [19].

В современной психологической литературе в процессе чтения принято различать «внешний» и «внутренний» контексты. «Внешний» строится на основе влияния всего прочитанного текста, а «внутренний» – на основе читаемого абзаца, предложения. Такой сложный психический процесс не может осуществляться на основе работы какой-либо одной зоны мозга, или так называемого центра чтения, как считали раньше. Современная нейропсихология рассматривает в качестве мозговой основы реализации процесса чтения совместную работу нескольких участков мозга (заднелобных, нижнетеменных, височных, затылочных отделов коры левого полушария), каждый из которых вносит свой специфический вклад. Для осуществления процесса чтения необходимы сохранность и взаимодействие зрительного, акустического и кинестетического анализаторов, совместная работа которых и является психофизиологической основой процесса чтения, его оптико-мнестическими составляющими.

С точки зрения лингвистики, чтение рассматривается как восприятие текста. Текст – это группа предложений, объединенных в целое одной темой с помощью языковых средств, имеющих определенные признаки.

В структурной лингвистике и психолингвистике общепринятой является концепция, согласно которой язык рассматривается как одна из знаковых систем. Единицы язы-

ка (фонемы, морфемы, слова, предложения, текст) и правила, нормы их сочетаемости рассматриваются в соответствии с этой концепцией в аспекте их знаковой природы, т. е. как знаки языка [11]. Основным и универсальным знаком языка является слово. В слове, как и в любом другом знаке, выделяют его внешнюю форму и внутреннее содержание. Внешняя сторона слова может быть различной. Это и определенное сочетание речевых звуков (в устной слышимой речи), и сочетание последовательных речедвижений и соответствующих им моторных образов (в устной произносимой речи), и, наконец, это может быть сочетание графических знаков – букв.

В теоретической концепции речевой деятельности (РД) Н.И. Жинкина – И.А. Зимней процесс порождения и восприятия речевых высказываний рассматривается одновременно и как совокупность способов осуществления речевой деятельности, т. е. кодирование и декодирование оптических и мнестических звуковых и буквенных образов.

Чтение является одним из основных видов речевой деятельности. Эта форма реализации речевой деятельности играет огромную роль в сохранении и передаче социального опыта человечества; велика ее роль в познавательной деятельности, в обучении и воспитании ребенка, подростка, в формировании его личности, в образовании человека зрелого возраста. Чтение как речевая деятельность стимулирует общую интеллектуальную деятельность человека, оказывает благотворное влияние на формирование его мировоззрения, на его социальное поведение и общественную деятельность.

Чтение представляет собой сложный психический процесс, включающий несколько взаимосвязанных уровней («звеньев»). С одной стороны, чтение является процессом непосредственного чувственного познания, «специализированным» процессом восприятия, а с другой – представ-

ляет собой опосредованное отражение действительности. Вместе с тем чтение – это, прежде всего, процесс смыслового восприятия письменной речи.

Чтение – это специфический вид общения, теснейшим образом связанный со слушанием, письмом и отчасти с говорением, которые как виды речевой деятельности многообразно дополняют друг друга. Если письмо есть своеобразное «переложение» устной речи на письменную, то чтение – это перевод письменной речи на устную (В.П. Вахтеров, 1922). Известный психолог Д.Б. Эльконин считал, что чтение – это, прежде всего, процесс воссоздания звуковой формы слов по их графической (буквенной) модели. При этом чтение является не только процессом декодирования сообщения, предъявляемого в письменной форме; оно предполагает и перевод зрительных (графических) символов в устную артикуляционную систему. Таким образом, оно включает в свой состав как элементы кодирования, так и элементы декодирования (а точнее, перекодирования) речевого сообщения.

Чтение является аналитико-синтетическим процессом, включающим звуковой анализ и синтез элементов речи, хотя этот элемент чтения во многих случаях может устраниваться. Особенно отчетливо аналитико-синтетическое чтение проявляется на ранних этапах развития его у ребенка, который анализирует буквы, переводит их в звуки, объединяет их в слоги, а из слогов синтезирует слово. На поздних же этапах формирования чтения этот процесс носит иной, более сложный характер. Чем дальше, тем в меньшей степени читающий подвергает анализу все элементы слова, он охватывает взором лишь ограниченный комплекс букв, несущих основную информацию (чаще – корневую часть слова), и по этому комплексу звуко-буквенных знаков восстанавливает значение целого слова.

✎ Опытный чтец, как показали исследования движения

глаз, не подвергает анализу и синтезу все элементы слова, он лишь схватывает ограниченный комплекс букв, несущих основную информацию и по этому комплексу звуко-букв восстанавливает значение целого слова. (Т.Г. Егоров, Д.Б. Эльконин, А.В. Трошин, К. Miller и др.). Исследователи установили, что во время чтения происходит закономерная смена пауз и движений глаз и что оптическое восприятие читаемых знаков происходит в момент фиксации глаза, а не его движения. Ими же было установлено, что единицей чтения является слово, а не буква. Это направление получило дальнейшее развитие в работах Т.Г. Егорова, Л.И. Румянцевой (1953) и др., которые подробно изучили движение глаз при чтении и особое внимание уделили изучению регрессивных движений глаз и их значению для чтения.

Таким образом, движения глаз являются одним из необходимых условий осуществления чтения. Они обеспечивают (на психофизиологическом уровне) аналитико-синтетическую работу в звене зрительного оптического восприятия, т. е. в самом первом звене сложной психологической структуры чтения. Однако движения глаз являются лишь условием, необходимым для осуществления функции чтения; что же касается самого процесса чтения, то оно характеризуется взаимодействием по крайней мере двух уровней – сенсомоторного и семантического, находящихся в сложном единстве. Сенсомоторный уровень состоит, в свою очередь, из нескольких тесно взаимоувязанных «звеньев»:

- звено звуко-буквенного анализа;
- звено удерживания, сохранения получаемой информации (мнестические процессы);
- смысловые догадки, возникающие на основе этой информации;
- сличение, контроль (соотнесение возникающих гипотез с данным материалом, оптические процессы).

Сенсомоторный уровень обеспечивает «технику» чте-

ния – скорость восприятия, его точность. Семантический уровень на основе данных сенсомоторного уровня обуславливает понимание значения и смысла отдельных слов и целого речевого высказывания. Сложное взаимодействие этих уровней обеспечивает реализацию процесса чтения как со стороны быстроты и точности восприятия и идентификации (опознавания) знаков языка, так и со стороны адекватного понимания значения, которое несет в себе эти знаки [1, 2, 19].

Для осуществления процесса чтения необходимы сохранность и взаимодействие зрительного, акустического и кинестетического анализаторов, совместная работа которых является психофизиологической основой процесса чтения. Нейрофизиологической основой для обеспечения процесса чтения служит совместная работа заднелобных, нижнетеменных, височных, затылочных отделов коры левого полушария головного мозга. При формировании чтения у детей зрительное восприятие буквенных знаков – отдельно или в слове – обязательно сопровождается проговариванием вслух, т. е. переводом зрительного образа в его звуковой и кинестетический аналог. Точное, безошибочное восприятие – основное условие правильного понимания читаемого.

Понимание слова, фразы при чтении обеспечивается не только точностью восприятия, но и влиянием контекста. Об этом факторе, играющем известную роль в чтении, указывалось в работах многих авторов (А.В. Трошин, Т.Г. Егоров, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова др.). В экспериментальных исследованиях А.Н. Соколова была показана важная роль смыслового контекста в понимании слова, фразы, абзаца при чтении. Исследования Дж. Мортон, направленные на изучение вопроса о влиянии контекста речи на процесс чтения, его скорость и точность, позволили автору на основе большого экспериментального материала сделать следующие выводы: быстрое и адекватное понимание в процессе чтения наступает благодаря более «высокой степени» контекста слов. Высокий

уровень контекста слов и полное использование контекстных догадок приводит, в свою очередь, к увеличению скорости чтения, к уменьшению количества фиксаций (объем и «угол охвата» материала при этом увеличиваются), к увеличению точности восприятия, что находит свое выражение в уменьшении регрессивных движений глаз. Дж. Мортон предполагает, что существует своего рода «потенциал чтения», который далеко не полностью используется неопытными чтецами. Этот потенциал связан со знанием статистических свойств языка, с вероятностью (частностью) появления слова в тексте данного типа. Увеличение вероятности слова-стимула может сделать его более доступным для восприятия, а это приведет к увеличению скорости чтения без потери понимания прочитанного (А.А. Леонтьев и др.).

Таким образом, нормативно протекающий процесс чтения включает по крайней мере четыре взаимодействующих компонента: звуко-буквенный анализ и синтез (кодирование и декодирование информации), удержание информации – мнезис, смысловые догадки и процесс сличения возникающих при чтении «гипотез» с написанными словами (оптические процессы). Все эти процессы, однако, могут быть осуществлены лишь при наличии сложного движения глаз и при сохранности мотивов данного вида речевой деятельности.

В клинике давно выделены некоторые разновидности алексии. Одни из них связаны с афазическими расстройствами, включающими затруднения в перекодировании букв в звуки и проявляющие себя по-разному в зависимости от формы афазии, другие – вызываются некоторыми расстройствами высших форм восприятия и поведения. Поэтому процесс чтения может нарушаться в разных звеньях, и психологическая структура нарушений чтения при разных по локализации поражениях может быть глубоко различной» [19; 11]. Следовательно, современные научные данные свидетельствуют о том, что чтение является

сложным психофизиологическим многофункциональным процессом и имеет многоуровневое строение. Для его осуществления необходимо четкое взаимодействие зрительного оптического, речедвигательного, кинестетического и речеслухового анализаторов, составляющих психофизиологическую основу процесса чтения, в котором участвуют такие высшие психические функции, как смысловое восприятие и внимание, память и мышление.

Формирование навыков чтения осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения [15]. Известный отечественный психолог и педагог-методист Т.Г. Егоров выделил следующие ступени («стадии») формирования деятельности чтения: этап овладения звуко-буквенными обозначениями; послоговое чтение; этап становления синтетических приемов чтения; этап «синтетического» («беглого», слитного) чтения.

Чтение как уже достаточно сформированная деятельность всегда подчинено его основной задаче – пониманию письменного сообщения. Поэтому развитие понимания читаемого в процессе формирования чтения у детей идет в тесной связи с развитием процесса восприятия. В самом начале формирования чтения понимание идет не совместно, а лишь вслед за восприятием: оно возможно только на основе достаточно длительного (по времени) анализа и синтеза звуко-слоговой и морфемной структуры читаемых слов. Постепенно, по мере развития и автоматизации навыка чтения, понимание начинает опережать процесс восприятия, что проявляется в возникновении смысловых догадок, угадывании смысла в пределах отдельных слов. На последующих этапах формирования чтения понимание читаемых сообщений осуществляется уже на основе схватывания смысла целых слов и предложений. Здесь чтение опирается на предвосхищение «последующей» мысли, относящейся уже не к слову или фразе, а к целому абзацу или даже

ко всему тексту. У взрослого человека такое «антиципирующее чтение» достигает высокого уровня развития. Акт чтения протекает при этом «в полном и неразрывном единстве процессов восприятия и понимания читаемого». Процесс восприятия к этому времени автоматизируется и обеспечивает условия для быстрого и правильного понимания читаемого. Понимание, в свою очередь, начинает активно влиять на процесс восприятия письменного текста, воздействуя на его скорость и точность.

В современной психолингвистической литературе принято различие «внешнего» и «внутреннего» контекстов письменного текста. Первый определяется влиянием всего прочитанного текста, а второй зависит от читаемого абзаца, предложения (А.А. Леонтьев и др.).

Таким образом, нормативно протекающий процесс чтения включает по крайней мере четыре взаимодействующих компонента: звуко-буквенный анализ и синтез, удержание информации, смысловые догадки и процесс сличения возникающих при чтении «гипотез» с написанными словами. Все эти процессы, однако, могут быть осуществлены лишь при наличии сложного движения глаз и при сохранности мотивов данного вида речевой деятельности.

Характеристика особенностей чтения детей с ЗПР

Согласно современным научным исследованиям чтение, являясь сложным психофизиологическим процессом, имеет многоуровневое строение. Для его осуществления необходимо четкое взаимодействие зрительного (оптического), речедвигательного, кинестетического и речеслухового анализаторов, составляющих психофизиологическую основу процесса чтения. В процессе чтения участвуют такие высшие психические функции, как смысловое восприятие и внимание, память и мышление.

Современная нейропсихология рассматривает в качестве мозговой основы реализации процесса чтения совмест-

ную работу нескольких участков мозга (заднелобных, нижнетеменных, височных, затылочных отделов коры левого полушария), каждый из которых вносит свой специфический вклад. Для осуществления процесса чтения необходимы сохранность и взаимодействие зрительного (оптического), акустического и кинестетического анализаторов, совместная работа которых и является психофизиологической основой процесса чтения [11; 14].

Следовательно, формирование навыка чтения на начальном этапе возможно лишь при достаточной сформированности следующих функций: фонематического восприятия (дифференциации и различения фонем), фонематического анализа (возможности выделения звуков из речи), зрительного анализа, зрительного мнестиса, оптико-пространственных представлений.

По мнению многих исследователей (Т.А. Власова, М.С. Певзнер, Т.В. Егорова, Р.И. Лалаева, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Н.А. Никашина, Л.И. Переслини, Р.Д. Тригер, Н.А. Цыпина, С.Г. Шевченко, П.Б. Шохина и др.), дети с ЗПР испытывают разнообразные трудности при обучении, в частности, при обучении чтению. Психофизиологической основой затруднений являются замедленный темп приема и переработки зрительно воспринимаемой информации, сложности установления ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательным центрами, участвующими в акте чтения, низкий темп протекания мыслительных процессов, лежащих в основе осмысления воспринимаемой информации, слабость самоконтроля [6; 12; 16].

К психолого-педагогическим факторам можно отнести неготовность детей к началу систематического обучения, в том числе и к обучению чтению, и, как одно из следствий, несформированность мотивации к данному виду занятий.

Учащиеся с ЗПР долго и с большим трудом овладевают техникой чтения (к ней относятся четыре компонента на-

выка чтения: способ чтения, правильность, беглость, выразительность), недостаточно понимают смысл прочитанного.

Важнейшим компонентом, составляющим технику чтения и воздействующим на другие ее стороны, является способ чтения. Известны пять основных способов чтения: 1) побуквенное; 2) отрывистое слоговое; 3) плавное слоговое; 4) плавное слоговое с целостным прочтением отдельных слов; 5) чтение целыми словами и группами слов. Первые два способа относятся к непродуктивным и крайне нежелательны. Последние три способа – продуктивные. В течение первого года обучения дети с ЗПР усваивают все буквы, умеют сливать их в слоги, 50 % детей, как правило, овладевают слоговым способом чтения и переходят к чтению целыми словами, остальные читают только по буквам, используя при этом разные приемы для облегчения чтения: например, в стечении согласных с помощью долгой паузы выделяют первый согласный звук (читают «с-х-ватит», «в-з-ревел») или прибавляют к согласному дополнительный гласный, как правило, повторяющий один из соседних гласных в слове (читают «беледный» вместо «бледный»), пропускают один из согласных («влетел» вместо «взлетел»). Слоги со стечением согласных в коротких словах прочитываются обычно правильно, но в многосложных словах те же слоговые структуры учащиеся читают с трудом. У детей второго года обучения имеется небольшая вариативность беглости чтения. Тексты с разным информационным планом читаются с незначительной разницей в скорости чтения. Причина медленного увеличения скорости чтения кроется в желании детей сразу после прочтения осмыслить читаемое, так как изначально для учащихся с ЗПР механическое чтение не является характерным. Дети второго года обучения начинают преодолевать этап формирования синтетических приемов чтения. Большинство детей затрудняется при чтении слов со стечением согласных, читают по слогам трудные, много-

сложные, незнакомые слова и непривычные речевые обороты, поэтому нельзя сказать с уверенностью о развитии целостного восприятия слов при чтении школьников. На данном этапе трудности выражаются в повторях (например, читают «тете-тете-ревам», «затрепе-репе-тало»), в молчаливом перечитывании, в паузах.

На третьем году обучения только около половины детей овладевают синтетическим чтением [8]. Остальные дети лишь переходят к чтению целыми словами. Чтение по слогам имеет место в словах, напечатанных на разных строках со знаком переноса. Дети испытывают дополнительное напряжение и затрачивают больше внимания при расположении частей одного и того же слова на противоположных сторонах страницы, что, как следствие, тормозит процесс слияния слова и значительно осложняет понимание его смысла. Слова со стечением согласных в середине слова и многосложные слова с ударением на первом слоге представляют самую большую сложность в чтении детей с ЗПР. Причинами затруднений такого рода являются индивидуальные особенности протекания мыслительных процессов и установления связей между восприятием и произношением, а также возникающие в связи с этим затруднения в слиянии слов во фразу. Низкая скорость чтения многосложных слов обуславливается и узостью восприятия учащихся. Дети с ЗПР нуждаются в особой поэтапности освоения каждой новой слоговой структуры в силу того, что побуквенно-слоговой процесс чтения преодолевается медленно. У всех детей переход от низкой ступени овладения навыком на более высокую происходит индивидуально, в разные сроки, а у школьников с задержкой психического развития – особенно замедленно.

Увеличение скорости чтения происходит за счет развития синтетических процессов, хотя к концу третьего года обучения более половины детей не овладевают программными требованиями по темпу чтения, составляющими 85–95

слов в минуту. При усложнении смысловой структуры текста у многих детей еще наблюдается замедление скорости чтения. Они часто прибегают к слоговому чтению трудных многосложных слов.

Существует четкая корреляция между способом чтения и темпом, с одной стороны, и правильностью чтения, с другой. «Правильность чтения, по мнению Львова М.Р., Рамзаевой Т.Г., Светловской Н.Н. – это чтение без искажений: правильно передается звуко-буквенный состав слова, грамматические формы слова, не допускается пропусков и перестановок слов в предложении». А.К. Аксенова дает более краткое и емкое определение этого компонента навыка чтения: «Правильное чтение – это чтение без искажения звукового состава слов с соблюдением правильного ударения в словах». Правильность чтения совершенствуется с большим трудом и крайне медленно. Все первоклассники делают при чтении разнообразные ошибки: плохо различают графемы, которые имеют сходные элементы (например, «бд», «е-з», «а-о»). Поэтому читают «бубка», «додать» вместо «будка», «бодать», «попал» вместо «напал» и т.п.); смешивают буквы «ё», «е», «ю», «я»; не всегда правильно прочитывают согласную, мягкость которой обозначена гласными второго ряда («ня-чик» вместо «мячик»); смягчают согласные в конце слов («рисуютъ» вместо «рисуют»), допускают нестойкие замены парных согласных по глухости и звонкости, перестановки, пропуски, не дочитывают окончания, добавляют при чтении в слова отсутствующие в них слоги или отдельные звуки, заменяют звуки в словах. Все эти ошибки могут привести к искажениям слов и даже замене их другими словами. Часто наблюдается чтение по догадке. Но все эти ошибки, в отличие от ошибок, допускаемых умственно отсталыми учащимися и детьми с нарушениями речи, обычно являются нестойкими и диффузными: ученик может прочесть одни и те же слоговые структуры с ошибка-

ми и правильно. Значительно возрастает количество ошибок при чтении слов со сложной слоговой структурой. Большинство таких ошибок приходится на чтение слогов со стечением согласных.

Второклассники во время чтения продолжают допускать много ошибок. В основном ошибки наблюдаются при чтении слов со сложной слоговой структурой; замены, пропуски и перестановки букв и слогов встречаются уже как единичные явления [8].

Основное количество ошибок представляют собой смысловые замены. Дети пропускают и (или) заменяют отдельные значащие части слов (читают «подошёл» вместо «отошёл»); в некоторых случаях, стараясь предугадать смысл последующих слов, они могут «выхватывать» из них опорные, опознавательные элементы и читать другие слова («помнить» вместо «поменять» и т.п.) [8].

При увеличении сложности смысловой структуры текста возрастает количество ошибок, связанных с недостатками понимания: замены, перестановки, пропуски, добавления. В целях понимания смысла прочитанного ученики могут повторять при чтении слова или их части.

Очень часто дети могут ошибочно читать слова, отсутствующие в их активном словаре. По сравнению с другими видами ошибок на этом этапе несколько увеличивается количество пропусков при чтении, особенно при чтении текстов со сложной смысловой структурой (пропуски звуков и слогов). Почти никогда дети не замечают неправильно прочитанные слова и не исправляют свои ошибки даже в случае появления бессмыслицы. У них обнаруживается слабое развитие умения опираться во время чтения на живую речь в целях контроля правильности чтения по причине недостаточной сформированности статетических процессов. Некоторые дети могут допускать ошибки в согласовании слов и управлении. Связь слов в словосочетаниях нару-

шается реже, чем связь главных членов предложения, разделенных другими словами. Обычно заменяются глагольные формы, что ведет к нарушению согласования подлежащего и сказуемого – в итоге деформируется связь однородных сказуемых. Наблюдается зависимость нарушения связи слов в предложении от сложности смысловой структуры текста.

В некоторых случаях имеются замены слов, которые можно объяснить несогласованностью действия речедвигательных и воспринимающих механизмов в процессе чтения (например, слово «все» заменяют словом «весь»), а поскольку на данном этапе у детей еще слабо развито чувство грамматической формы и смыслового содержания фразы, подобные ошибки они исправляют редко. Угадывающее чтение продолжает оставаться наиболее характерной особенностью на данном этапе. Обычно смысловая догадка возникает под влиянием содержания отдельных предложений.

Для чтения детей с ЗПР характерно появление замен слов, синонимичных по значению (например, слово «вышел» словами «пошел», «прошел»). Замены в основном проявляются при воспроизведении основы слова, определяющей семантику его значимых частей. Ошибки в прочтении отдельных слов влекут за собой и нарушение понимания смысловых звеньев текста. Слова, которые оказываются наиболее трудными для восприятия, могут выполнять различную функцию в смысловой структуре текста. Поэтому ошибки в чтении могут повлечь непонимание целого смыслового фрагмента или смысловых оттенков отдельной фразы [8].

У третьеклассников затруднения в чтении сходны с теми, которые были отмечены у учащихся второго класса – в основном, это смысловые замены. Смысловая догадка, возникающая на основе восприятия первых букв слова, часто оказывается ложной.

Из-за недостатков произношения при чтении могут

встречаться речедвигательные ошибки. В процессе чтения еще проявляются дефекты озвончения, оглушения, смешения звуков, сходных по артикуляции. Самое большое количество ошибок дети делают в многосложных и редко употребляемых словах, особенно когда в этих словах встречаются стечения согласных: могут заменять в словах слог со стечением согласных открытым слогом или вставлять в слог гласную для удобства чтения (слово «взвизгнула» читали как «взвюганула», «взвизагиула»). Для преодоления затруднений дети иногда пользуются способом повторения слогов, стоящих перед стечением согласных (например, «за-зве-звенела», «шур-ша-шало»), делают продолжительную паузу перед произнесением такого слова, чтобы прочесть его вначале целиком или частично «про себя». Не исключены и ошибки на постановку ударения в словах, значение которых учениками до конца еще не осмыслено, или редко встречающихся им в речи, а также иногда неправильно произносимых в быту. Объем буквенного восприятия у детей с ЗПР увеличивается незначительно. Даже в конце третьего класса учащимся необходимо прочитать значимую часть слова, чтобы его узнать. По мере развития навыка чтения ошибки повторения начинают преобладать у школьников над другими видами ошибок. Повторения возникают в основном для исправления допущенных при первом прочтении ошибок. У некоторых детей довольно стойко сохраняются ошибки зрительного восприятия. В отличие от предыдущих этапов, эти ошибки уже в меньшей степени объясняются смешением букв при чтении на основе их оптического сходства, а скорее дефектностью внимания, характерной для отдельных учащихся этой категории [8].

В связи с накоплением у детей активного лексического запаса заметно снижается количество ошибок искажения. Дети часто стремятся сразу прочесть слово, что им не всегда удается. Этим обусловлено и сохранение пропусков зву-

ков и слогов в многосложных слотах и словах со стечением согласных. С увеличением скорости чтения может несколько увеличиваться количество ошибок-добавлений. Обычно встречаются добавления, не противоречащие смыслу содержания – чаще всего союз «и», что служит опорой для восприятия последующей части предложения, а также свидетельствует о развитии грамматического строя речи учащихся. Больше добавлений встречается в текстах с менее сложной смысловой структурой. Это объясняется тем, что на данном этапе формирования навыка чтения добавления нередко являются результатом смысловой догадки. К концу третьего класса по сравнению с предыдущими годами обучения у учащихся с задержкой психического развития сокращается общее количество ошибок, почти половину которых школьники исправляют сами в процессе чтения. Тем не менее характерными ошибками остаются повторения и смысловые замены.

Повторное чтение наблюдается и с целью исправления допущенных ошибок; в единичных случаях повторения объясняются стремлением ученика осмыслить лексическое значение или грамматическую форму слов (например, «пропрыгнул», «взлетаю»). Дети со слабой техникой чтения иногда повторяют слова, прочитанные по слогам и представляющие для них семантическую трудность [8].

Ошибки зрительного восприятия также сохраняются на этом этапе, что можно объяснить значительным ускорением темпа чтения. При этих заменах предложения могут приобретать различные смысловые оттенки, которые не противоречат содержанию текста в целом.

Еще один компонент навыка чтения – выразительность. М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская, Т.П. Сальникова отмечают, что выразительность чтения как качество формируется в процессе анализа произведения. Выразительно прочитать текст, по их мнению, значит найти в устной

речи средство, с помощью которого можно точно, в соответствии с замыслом автора передать идеи и чувства, вложенные в произведение.

В течение всего обучения распространенным недостатком чтения детей является его монотонность, отсутствие пунктуационной интонации, несоблюдение динамических, синтагматических и других видов пауз, а также логического и психологического ударения. Для выразительного чтения (как и для правильного, беглого) определяющим является понимание (сознательность, осознанность) как неотъемлемый компонент навыка чтения.

«Смысловая сторона чтения, по данным В.Г. Горецкого, Л.И. Тикуновой, – это совокупное понимание читающим: 1) значений большей части слов, употребленных в тексте как в прямом, так и в переносном смысле; 2) содержания каждого из предложений, входящих в состав текста, уяснение смысловой связи между предложениями; 3) предметного плана содержания отдельных частей текста (абзацев, эпизодов, глав) и смысла этих частей (то есть не только о чем говорится, но и что этим сказано); 4) основного смысла всего содержания текста, то есть осознание этого содержания и своего отношения к прочитанному».

В силу того что на первом году обучения большинство детей только овладевают слогааналитическим чтением, когда восприятие и осмысление прочитанного еще разобщены, большое значение для развития техники чтения имеет правильный подбор лексики как по частотности употребления слов в речи читателей, так и в плане их структуры. Количественное ограничение и однообразие, с точки зрения семантической наполняемости словаря детей с ЗПР, затрудняет возникновение смысловой догадки. При чтении связного текста у них не вызывают трудностей односложные слова, слова, состоящие из одной буквы, двусложные слова различных слоговых структур и наиболее часто встречающи-

еся трехсложные слова, которые присутствуют в активном словаре ребенка.

Детям оказываются непонятными многие общеупотребительные слова и словосочетания, обозначающие явления и понятия, отдаленные от их жизненного опыта (например, выражение «Мальчик, будто увидав волка...», объясняют как «Мальчик видел волка»). Затруднения возрастают, когда дети сталкиваются с образными выражениями или устойчивыми словосочетаниями, фразеологическими оборотами. Содержание текстов мало помогает детям в осмыслении незнакомых слов и словосочетаний. Это объясняется характерной для них ограниченной способностью в установлении логических связей, неумением самостоятельно выделять и усваивать заключенную в контексте информацию о значении непонятных слов (Т.Л. Власова, Г. Демьянов, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, В.И. Лубовский, Н.А. Цыпина). Задержка речевого развития – позднее развитие речи – часто наблюдается при нарушениях чтения у детей с ЗПР. В одних случаях это лишь легкое отставание (речь появилась после двух лет), в других – выраженная задержка речевого развития, когда речь появляется после четырех и более лет. У детей наблюдаются нарушения звукопроизношения, бедность словаря, неточность употребления слов. Они неправильно оформляют свою речь, ошибаются в употреблении слов, избегают сложных фраз, ограничиваются короткими предложениями, у них наблюдаются инверсии. Отмечая частоту нарушений устной речи при нарушениях чтения, многие авторы (С. Борель-Мезонни, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Б. Хальгрэн и др.) считают, что нарушения и устной речи, и чтения – это результат воздействия единого этиопатогенетического фактора, являющегося причиной нарушения и составляющего его патологический механизм. В легких случаях эти нарушения обнаруживаются только на стадии овладения письменной речью. В более тяже-

лых случаях прежде всего оказывается нарушенной устная речь, а позднее, как при ЗПР, выявляются нарушения чтения и письма. По отмеченным особенностям развития устной речи и чтения детей с ЗПР выявляются и другие моменты, обуславливающие связь нарушений устной речи и нарушений чтения: фонетическое недоразвитие и нарушение слухового восприятия. При нарушениях чтения слуховое восприятие неустойчиво и мимолетно. Это влечет за собой трудность установления устойчивого соответствия между фонемой и соответствующей графемой, поэтому дети плохо различают многие звуки.

На начальных этапах овладения чтением при недоразвитии фонетико-фонематической стороны речи у детей с ЗПР наблюдаются неточность и нестойкость речевых обобщений. Это затрудняет овладение звуковым анализом слова (Г.Л. Каше, Р.Е. Левина, Н.Л. Никашина, Л.Ф. Спинова). Избирательное неусвоение букв вызывается не слабостью удержания графических начертаний, усвоение которых оказывается нормальным, а несформированностью обобщения звуков. Звуки, точно воспринимаемые и правильно произносимые детьми, легко соотносятся с буквой. У детей с ЗПР звуки плохо различимы на слух, искаженно произносятся или заменяются в произношении другими. Следовательно, обобщенное представление о данном звуке носит нечеткий характер, а восприятие букв затрудняется.

Таким образом, если у детей затруднено образование фонематических представлений, то у них медленно формируются и представления о графеме (Б.Г. Ананьев, Р.Е. Левина, А.Н. Попова, Л.Ф. Спинова). Особенно труден для таких детей процесс слияния звуков в слоги. Если у ребенка отсутствуют четкие представления о звуко-буквенном составе слова, формирование обобщенных звуко-слоговых образцов происходит с трудом.

➤ Нарушения чтения могут быть связаны и с недостаточ-

ностью лексико-грамматического развития речи. Недостаточность словарного запаса и своеобразие лексики могут отражаться в ошибочном чтении слов и при пересказе с целью выявления понимания прочитанного. Ребенок с ЗПР, имеющий нарушения лексико-грамматического строя речи, может прочитать фразу ошибочно, так как его смысловая догадка не опирается на точные языковые обобщения, на четкие представления о закономерностях изменения слов и их сочетаемости в предложении. Смысловая догадка в этом случае либо отсутствует, либо играет отрицательную роль, поскольку является причиной большого количества специфических ошибок.

У детей с ЗПР искажения читаемых слов часто определяются тем, что морфологическая структура слова недостаточно осознается и в процессе чтения не возникает правильной смысловой догадки. У таких детей при чтении наблюдаются аграмматизмы по причине нарушений связей слов («у тебя» – «у тебе») и трудностей восприятия тонких грамматических значений («ступал» – «ступил»). Ограниченный словарь и недостаточно развитые грамматические обобщения вызывают трудности понимания прочитанного, так как понимание читаемого обуславливается уровнем языкового развития ребенка, степенью и характером овладения не только значением слова, но и пониманием связи слов и предложений.

Таким образом, говоря о подготовке к инклюзивному обучению детей с ЗПР, встает вопрос преемственности в работе двух очень важных звеньев – дошкольной и школьной логопедических служб. Тесная взаимосвязь в работе специалистов дошкольных учреждений и школ будет способствовать решению проблемы подготовки к обучению детей с задержкой психического развития. Знание специфических методов и приемов в работе с данной категорией детей позволит учителям начальной школы улучшить результаты учеб-

ной деятельности учеников и повысить эффективность своей работы. Анализ практических результатов, полученных в ходе исследования по изучаемой проблеме, дает основание говорить о том, что подготовка к школьному обучению детей является одной из основных задач в работе специалистов дошкольных учреждений.

Библиографический список

1. Ахутина Т.В. Дети с трудностями учения. «Начальная школа: плюс, минус». 2000. № 12. С. 20–25.
2. Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму // *Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств*. СПб.: Изд-во ун-та, 2001. С. 195–212.
3. Бабкина Н.В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития: пособие для психолога. М.: Школьная пресса, 2006.
4. Бутко Г.А. Физическое воспитание детей с задержкой психического развития. М.: Книголюб, 2006.
5. Городилова В.И., М.З. Кудрявцева – Чтение и письмо. Обучение, развитие и исправление недостатков. СПб., 1997.
6. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т.А. Власовой, Н.А. Цыпиной. М.: Просвещение, 1984. 282 с.
7. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: методическое пособие. М.: Айрис дидактика, 2008.
8. Костенкова Ю.А. Особенности формирования навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития [Текст]: Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция / под ред. Иншаковой О.Б. М.: МПСИ, Воронеж: Модэк, 2001. С. 88–99.
9. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. М.: Владос, 2003. 304 с.
10. Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. М.: Изд-во «Институт практической психологии», 1996. 64 с.

11. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с ЗПР. Дефектология. 1972. №3. С. 18–24.
12. Подготовка к школе детей с ЗПР / под ред. С.Г. Шевченко. М.: Школьная пресса; 2005.
13. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академа, 2002.
14. Система работы со старшими дошкольниками с ЗПР в условиях ДООУ. Школа 2100. Федеральный перечень учебно-методических изданий, рекомендованных МО РФ к использованию в образовательном процессе в учреждениях дошкольного образования.
15. Тригер Р.Д., Павленко И.Н. Методические комментарии к пособию «Подготовка дошкольника к обучению грамоте». 2010.
16. Ульenkova У.В. Дети с задержкой психического развития. Н. Новгород, 1994.
17. Фадина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: учебно-методическое пособие. Балашов: Николаев, 2004. 68 с.
18. Цветкова Л.С., Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М.: МОДЭК, 2000. 304 с.
19. Шевченко С.Г. Природа и мы. Методические рекомендации для ознакомления детей с окружающим миром и развития речи. Смоленск: АССОЦИАЦИЯ XXI ВЕК, 2000.
20. Шевченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1 / под общей ред. С.Г. Шевченко.