

# АНАЛИЗ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

## ANALYSIS OF READINESS TO TEACHING READING IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH SEVERE AND MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISABILITIES

*E. Chernyshova*

*Summary:* The article presents the results of a study conducted to identify the readiness to teach reading to primary school children with severe and multiple developmental disabilities (TMNR), presents a qualitative and quantitative analysis of the assessment, describes the main deficits and resources in the functional basis of reading for primary school children with TMNR.

*Keywords:* reading, readiness to learn to read, functional basis of reading, children with severe and multiple developmental disorders.

**Чернышова Елизавета Александровна**

Аспирант, Московский государственный педагогический университет;

Учитель ГКОУ «Школа № 2124 «Центр развития и коррекции» г. Москвы

*lizza999@bk.ru*

*Аннотация:* В статье представлены результаты исследования, проведенного с целью выявления готовности к обучению чтению детей младшего школьного возраста с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР), представлен качественно-количественный анализ оценки, описаны основные дефициты и ресурсы в функциональном базисе чтения детей младшего школьного возраста с ТМНР.

*Ключевые слова:* чтение, готовность к обучению чтению, функциональный базис чтения, дети с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

### Введение

Чтение – это один из видов речевой деятельности, под которым понимается перевод буквенного кода в звуковую и осмысление воспринятой информации [1 с.134]. В чтении выделяют две стороны: техническую и смысловую. Техническая сторона чтения предполагает узнавание букв и зрительного образа слов, а также произнесение слогов или слов. Смысловая сторона чтения обеспечивает понимания прочитанного.

В настоящее время, существуют различные методики обучения чтению детей в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте (Белорусец К.С., Воскресенская А.И., Глен Доман, Жукова Н.С., Зайцев Н.А., М. Монтессори, Нечаева Н.В., Редозубов С.П., Тихомиров Д.И., Тихомирова Е.Н, Ткаченко Т.А., Чаплыгин Е.В., Шакирова В.В., Янковская А.В. и другие), но четких критериев по выбору той или иной методики нет. Выбор методики зависит от возраста ребенка на момент начала обучения, от предпочтений специалиста, от специфики программы, реализуемой в конкретном учреждении и некоторых других критериев. Наиболее распространенными и часто используемыми считаются такие методы обучения чтению, как: аналитико-синтетический метод; послоговой метод, метод глобального чтения, некоторые авторские разработки.

Исследование многих ученых показывают, что дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) могут

испытывать определенные трудности в овладении чтением, как его технической, так содержательной стороны. Для освоения чтения детьми с ОВЗ, в основном используются те же методы и приемы, что и при обучении обычных детей. Однако во внимание принимается специфика, связанная с особенностями восприятия и понимания информации, например, при нарушениях слуха, интеллекта и пр.

Опыт формирования навыка чтения у детей с ОВЗ демонстрирует, что чтение оказывает благоприятное влияние на развитие других навыков и психических функций. Ряд авторов отмечает, что обучение чтению способствует развитию менее сохранных психических функций за счет опоры на более ресурсные. (Головниц Л.А., Голубева Л.П., Жиянова П.Л., Климантович Е.Ю., Комаров К.В., Корсунская Б.Д., Лаврентьева Н.Б., Леонгард Э.И., Либлинг М.М., Носенко Л.П., Орфинская В.К., Нуриева Л.Г., Рау Н.А., Резниченко Т.С., Хватцев М.Е. Штепа Н.Ю. и другие).

На сегодняшний день, все еще остается актуальным вопрос, связанный с формированием навыков чтения у некоторых категорий детей с ОВЗ, в том числе и у детей тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР). Дети с ТМНР – это полиморфная группа, которая различается по своим проявлениям. В нашем исследовании принимали участие младшие школьники с ТМНР имеющие легкую, умеренную и тяжелую умственную отсталость в сочетании с расстройствами

аутистического спектра (РАС) или с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА), а также дети с синдромальными нарушениями.

Процесс обучения чтению младших школьников с ТМНР имеет множество ограничений и приводит к необходимости поиска «обходных путей». К сложностям формирования навыка чтения у детей данной категории относятся следующие:

- недостаточность описания методов и технологий обучения чтению детей с ТМНР, нехватка программ и дидактического материала;
- несформированность учебного поведения, наличие поведенческих проблем, отсутствие мотивации;
- особенности овладения навыком чтения (механическое запоминание букв, слогов, слов, непонимание смысла прочитанного).

Понимание трудностей приводит к необходимости определения готовности ребенка с ТМНР к обучению чтению. В особенности важно выявить сформированность функционального базиса чтения, определить специфику учебной деятельности, а также коммуникативной и поведенческой сфер.

Таким образом, целью констатирующего этапа исследования являлось изучение готовности к обучению чтению младших школьников с ТМНР.

В соответствии с указанной целью нами были поставлены задачи изучения готовности к обучению чтению: определение состава участников констатирующего этапа исследования; подбор и адаптация методик, позволяющих определить готовность к обучению чтению детей с ТМНР; проведение оценки готовности к обучению чтению у детей выбранной категории; проведение качественно-количественного анализа полученных результатов.

### Организация процесса исследования

Опытно-экспериментальной базой стало Государственное казенное общеобразовательное учреждение «Школа 2124 «Центр развития и коррекции» (г. Москва). Констатирующий этап экспериментального исследования проводился с сентября по ноябрь 2020 г. На констатирующем этапе была определена экспериментальная группа 1 (ЭГ1), в которую вошли 60 младших школьников с ТМНР.

Большое внимание при организации исследования готовности к обучению чтению младших школьников с ТМНР уделялось созданию особых условий диагностики. Исследование проводилось в процессе индивидуальных занятий. Так, для детей было выбрано максимально комфортное время, а продолжительность занятия ва-

рьировалась от 10 до 30 минут в зависимости от работоспособности каждого отдельного ребенка и проявления у него признаков истощаемости. Также на основании ранее полученных сведений ученикам предлагался индивидуальный пакет заданий. В некоторых случаях на диагностическом занятии присутствовал ведущий для ребенка педагог, что позволило избежать поведенческих проблем и создать привычную ситуацию (обстановку). Задания предоставлялись по принципу «от простого к сложному», а при необходимости давались подсказки и оказывалась соответствующая помощь.

### Методы и методика исследования

На констатирующем этапе исследования были использованы следующие методы: не инструментальные (изучение медицинской документации, анализ документации специалистов, наблюдение за ребенком в учебной и свободной деятельности, беседа с учителями, анкетирование педагогов и родителей); инструментальные (использование диагностических методик); экспериментальные (выполнение действий по образцу).

В качестве диагностических методик были использованы нейропсихологические задания, направленные на изучение функционального базиса чтения (Ахутина Т.В., Иншакова О.Б., Марковская И.Ф.). Диагностический комплекс состоял из 7 блоков, 6 из которых были направлены на оценку функционального базиса чтения (зрительное восприятие, слуховое восприятие, праксис, речь, память). Подробное описание методик исследования представлено в таблице 1.

Все диагностические задания были адаптированы в соответствии с возможностями и особенностями детей с ТМНР. Младшим школьникам предлагалось несколько уровней сложности в каждом задании; разнообразный стимульный материал; вариативные способы выполнения; вербальные и невербальные инструкции; помощь и подсказки в ходе выполнения заданий; качественно-количественная оценка. Максимальный балл для оценивания высших результатов равен 4, минимальный балл для оценивания низших результатов был равен 0. Результаты были занесены в протоколы, и после - проведен качественно-количественный анализ.

### Результаты исследования функционального базиса чтения

В исследовании приняло участие 60 обучающихся с ТМНР, из которых: 67% (38 ч.) – мальчики и 37% (22 ч.) – девочки. Возраст детей составил 7-11 лет. Распределение обучающихся по группам представлено на рисунке 1.

Согласно вышеуказанному рисунку, 100% участников ЭГ1 имели интеллектуальные нарушения: у 50% диагно-

Описание методик исследований

№	Блоки	Направленность заданий
1.	Блок 1. Исследование зрительного гнозиса	Предложенные задания позволяли выявить следующие возможности зрительного восприятия: различение цветов и геометрических фигур, узнавание реальных предметов и соотнесение их с изображениями; распознавание контурных, перечеркнутых, недорисованных и наложенных изображений; различение букв.
2.	Блок 2. Исследование слухового гнозиса	Задания данного блока были направлены на выявление способности к различению неречевых звуков окружающего мира и возможности восприятия и воспроизведения простых ритмов.
3.	Блок 3. Исследование движений и действий	Третий блок представлен заданиями, позволяющими выявить навыки имитации разной сложности; способность к выполнению действий одной рукой, обеими руками; возможность действовать по образцу, инструкции; особенности переключения с одного действия на другое; трудности осуществления тонких дифференцированных движений пальцев рук; способность к выполнению движений по памяти и усвоению двигательной программы.
4.	Блок 4. Исследование конструктивного праксиса	В четвертый блок вошли задания, направленные на исследование: зрительно-пространственной ориентировки и зрительно-моторной координации; особенностей наглядно образного мышления, умения действовать по образцу и памяти.
5.	Блок 5. Исследование программирования, регуляции и контроля	Пятый блок представлен более сложными заданиями, направленными на исследование вербально-логического мышления, функций планирования, регуляции и контроля.
6.	Блок 6. Исследование речевых функций и слухо-речевой памяти	Шестой блок диагностического комплекса направлен на исследование речевых функций, а именно экспрессивной и импрессивной речи, фонематического слуха, спонтанной речи, слухоречевой памяти.
7.	Блок 7 Исследование навыка чтения	Седьмой блок включал задания, позволяющие выявить сформированность навыков чтения: чтение букв, слогов, слов, предложений, текстов, ответы на вопросы по содержанию прочитанного.



Рис. 1. Состав участников экспериментальной группы 1

стировано РАС; у 13% - нарушения опорно-двигательного аппарата; у 19% - Синдром Дауна; в оставшиеся 8% вошли дети, имеющие редкие наследственные заболевания (Синдром кошачьего крика, фенилкетонурия и др.). В исследовании не принимали участие дети, имеющие нарушения зрения и слуха. У 100% участников экспериментальной группы имелось системное недоразвитие речи тяжелой степени.

Особенности поведенческой сферы представлены на рисунке 2.

В соответствии с представленными данными, у 92% обучающихся ЭГ1 были выявлены те или иные поведенческие проблемы: у 37% - незначительные трудности в поведении; у 43% - значительные поведенческие проблемы, препятствующие процессу обучения, как самого ребенка, так и других детей в классе; у 7% - выраженные нарушения поведения, проявляющиеся в виде агрессии и аутоагрессии.

Результаты исследования зрительного гнозиса представлены на рисунке 3.



Рис. 2. Поведенческие особенности участников экспериментальной группы



Рис. 3. Результаты исследования зрительного гнозиса участников ЭГ-1



Рис. 4. Результаты исследования слухового гнозиса участников ЭГ-1

При анализе полученных данных исследования зрительного гнозиса определено следующее: 35% участников ЭГ-1 имеют достаточный уровень развития зрительного восприятия; у 24% – уровень выше сред-

него; у 5% – средний уровень; у 9% – ниже среднего; у 27% – низкий уровень. Наименьшее количество ошибок было допущено при выполнении заданий, требующих различения цветов и соотнесения идентичных

изображений, а наиболее сложными оказались задания, предполагающие узнавание недорисованных и перечеркнутых изображений.

Результаты исследования слухового гнозиса представлены на рисунке 4.

Согласно данным, представленным на рисунке выше, участники ЭК-1 имеют низкие показатели слухового гнозиса: дети имеющие достаточный уровень отсутствовали - 0%; у 8% - уровень выше среднего; у 13% - средний уровень; у 35% - уровень ниже среднего; у 44% - низкий уровень. Крайне сложным для выполнения оказалось задание, направленное на восприятие и воспроизведение простых ритмов.

Результаты исследования движений и действий представлены на рисунке 5.

Анализ результатов исследования движений и действий показал, что: у 2% участников ЭГ-1 достаточный уровень движений и действий; у 10% - уровень выше среднего; у 3% -средний уровень; у 22% - уровень ниже среднего и у 63% - низкий уровень. Большая часть детей не справилась с предложенными заданиями, что свидетельствует о выраженных трудностях имитации и осуществления целенаправленных движений. Следует отметить, что некоторые участники ЭГ справились с заданиями, требующими выполнения действий по образцу.

Результаты исследования конструктивного праксиса представлены на рисунке 6.

Анализ результатов исследования конструктивного праксиса показал, что: у 3% участников ЭГ-1 достаточный уровень конструктивного праксиса; у 12% - уровень выше среднего; у 20% - средний уровень; у 22% - ниже среднего;

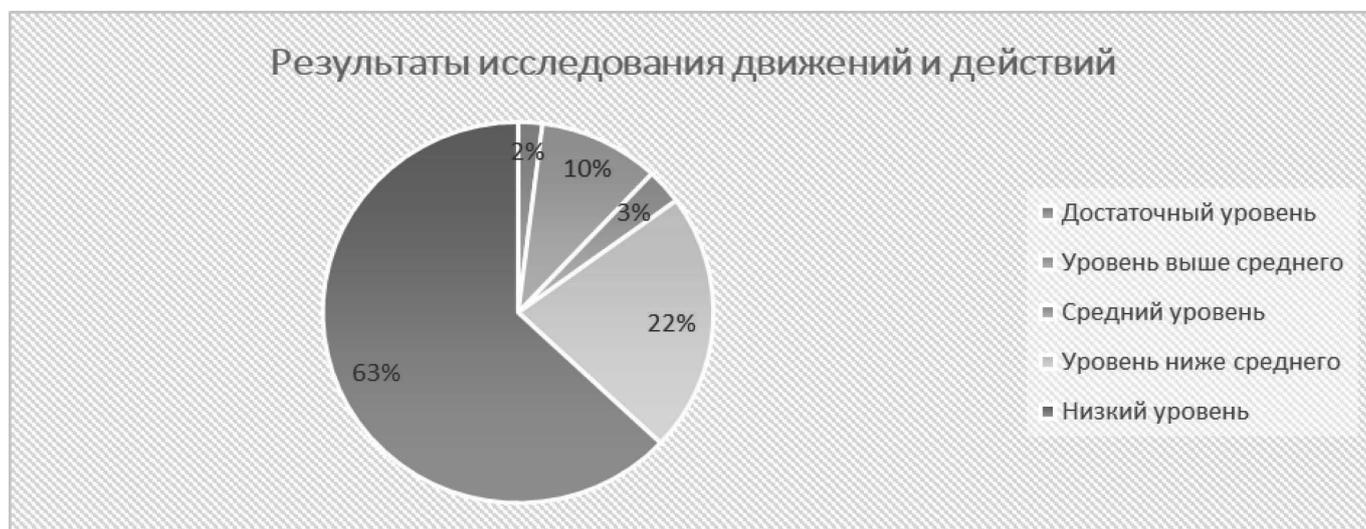


Рис. 5. Результаты исследования движений и действий участников ЭГ-1



Рис. 6. Результаты исследования конструктивного праксиса участников ЭГ-1

у 43% – низкий. Стоит отметить, что младшие школьники с ТМНР испытывали наименьшие трудности при выполнении таких заданий, как «Складывание разрезных картинок» и «Складывание из палочек по образку».

Результаты исследования программирования, регуляции и контроля представлены на рисунке 7.

Анализ результатов исследования программирования, регуляции и контроля показал, что: у 2% участников ЭГ-1 достаточный уровень программирования, регуляции и контроля; у 7% – выше среднего; у 7% – средний уровень; у 7% – ниже среднего и у 77% – низкий уровень. Полученные результаты свидетельствуют о выраженных трудностях вербально-логического мышления, способностей к выделению категорий и обобщению, а также неспособности к установлению причинно-следственных связей.

Результаты исследования речевых возможностей представлены на рисунке 8.

Анализ результатов исследования речевых возможностей показал: среди участников ЭГ-1 отсутствуют младшие школьники с достаточным уровнем развития речевых функций; 5% – имеют уровень выше среднего; 7% – средний уровень; 26% – уровень ниже среднего; 62% – низкий. Полученные данные свидетельствуют о том, что большая часть школьников с ТМНР неспособна к подражательной речевой деятельности, звуковому анализу и синтезу, различению схожих фонем. Также это говорит о том, что большая часть детей исследуемой группы испытывает сложности в понимании отдельных слов, обозначающих знакомые предметы, части тела, а кроме того сложности возникают в понимании простых инструкций.

Результаты оценки сформированности навыка чте-

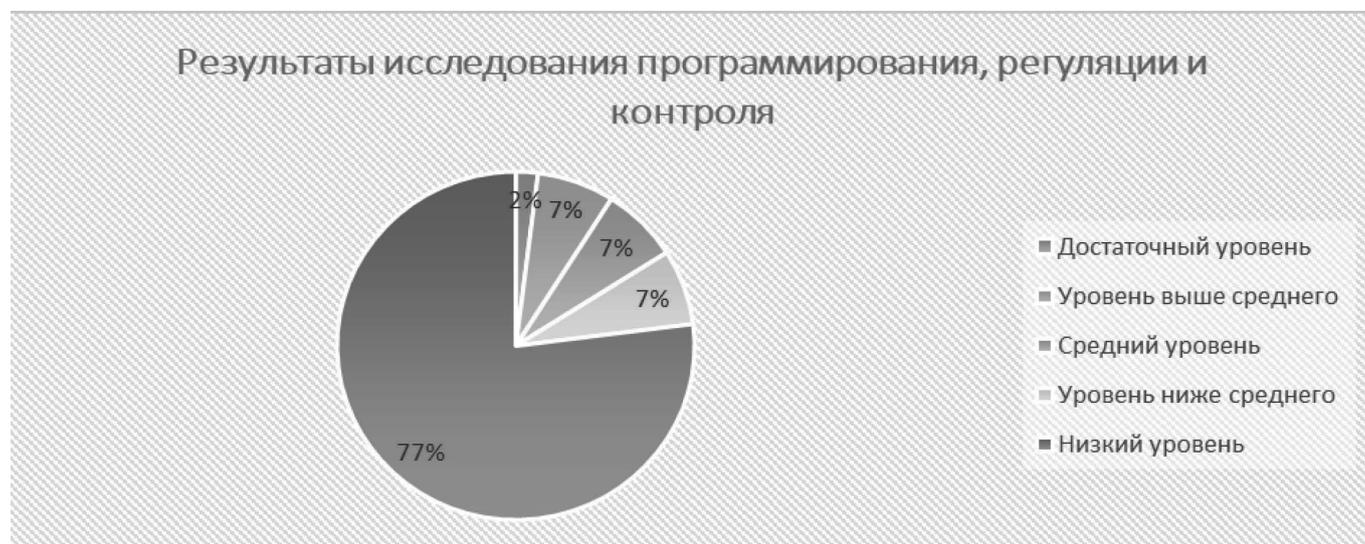


Рис. 7. Результаты исследования программирования, регуляции и контроля участников ЭГ-1

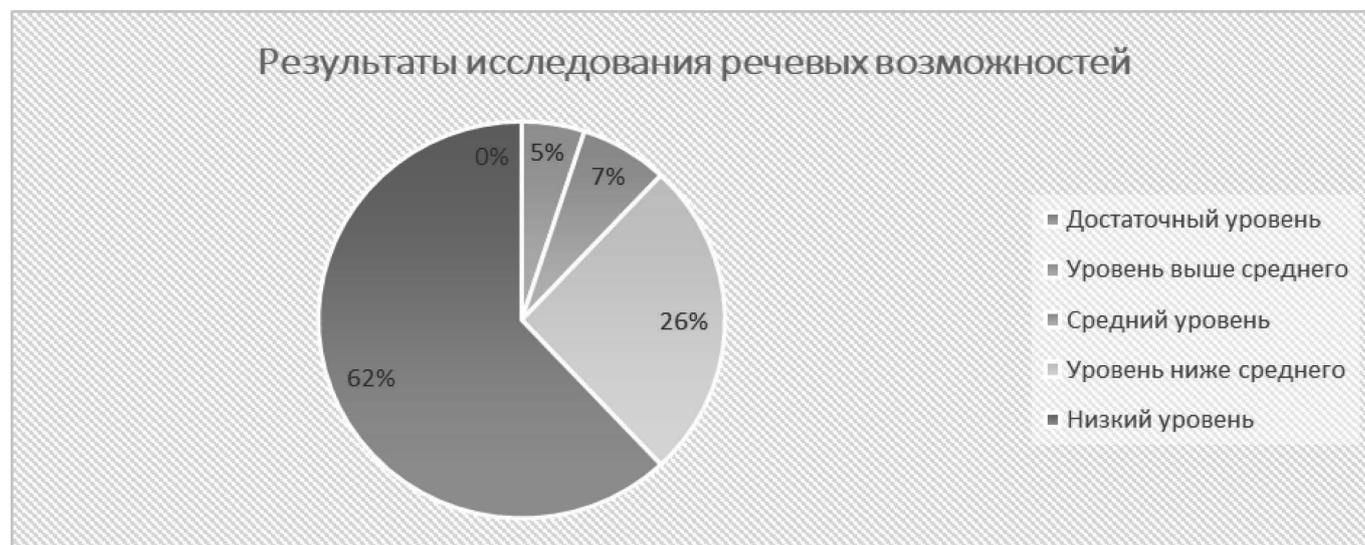


Рис. 8. Результаты исследования речевых возможностей участников ЭГ-1

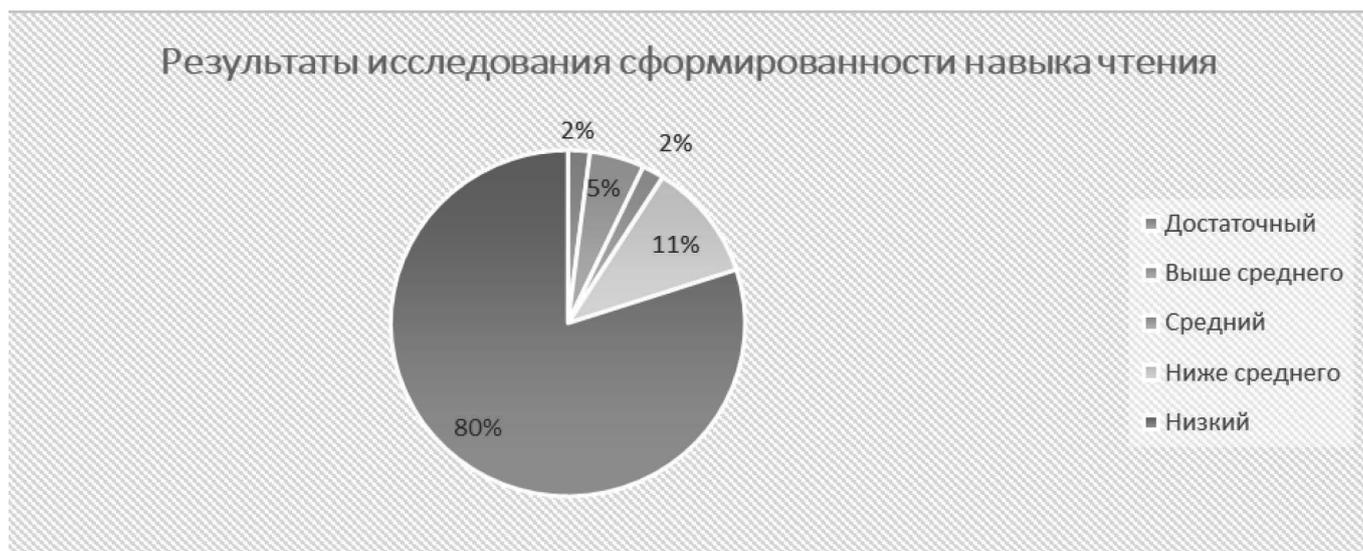


Рис. 9. Результаты исследования сформированности навыка чтения участников ЭГ-1

ния представлены на рисунке 9.

Анализ полученных результатов исследования сформированности навыка чтения показывает, что: у 2% участников ЭГ-1 отмечается достаточный уровень сформированности навыков чтения; у 5% – уровень выше среднего; у 2% – средний уровень; у 11% – уровень ниже среднего; у 80% – низкий уровень.

#### Выводы

Готовность к обучению чтению является сложным феноменом, включающим в себя следующие составляющие: зрительное восприятие, слуховое восприятие, произвольное внимание, мышление, речь, мелкую моторику, память. Нарушение одного или нескольких составляющих ФБЧ приводит к различным сложностям освоения чтения. Это могут быть, как трудности овладения технической стороной чтения, так и трудности в понимании смысла прочитанного.

Изучение готовности к обучению чтению показало, что младшие школьники с ТМНР в большинстве своем не готовы к освоению чтения и нуждаются в коррекционно-развивающей работе. Анализ результатов исследования позволил сделать вывод о том, что у всех участников ЭГ-1 наблюдается: недостаточность мотивационного компонента (дети не проявляли интерес к предъявленным заданиям и взаимодействию с педагогом в целом); низкая работоспособность и повышенная истощаемость (дети нуждались в частых перерывах). В некоторых случаях возникающие проблемы приводили к проявлениям нежелательного поведения (отказ от выполнения заданий). Также у всех участников ЭГ-1 отмечалось резкое снижение представлений об окружающем мире, а выраженные проблемы речевой функции проявлялись в трудностях понимания обращенной речи и выраженных

проблемах экспрессивной речи.

В ходе диагностики дети нуждались в организующей, направляющей и стимулирующей помощи. При этом стоит отметить, что оказание обучающей помощи часто оказывалось непродуктивным. При выполнении заданий, дети с ТМНР нуждались в повторении инструкции, визуальной и моделирующей подсказках. Многие дети справлялись с заданиями лишь при частичной физической помощи.

Низкие результаты, полученные в ходе исследования готовности к обучению чтению, свидетельствуют о тяжести психофизического состояния младших школьников с ТМНР, а также о недостаточном развитии психических функций, необходимых для овладения чтением.

Проанализировав полученные данные, мы пришли к выводу о неравномерности распределения показателей исследования функционального базиса чтения по блокам. У подавляющего большинства младших школьников с ТМНР имеются более высокие показатели развития зрительного восприятия в сравнении с другими составляющими функционального базиса чтения. Также можно отметить, что более чем у половины участников ЭГ-1 результаты исследования слухового восприятия и конструктивного праксиса находятся на уровнях: выше среднего, средний, ниже среднего. Наиболее низкие результаты получены при исследовании движений и действий; программирования, регуляции и контроля; речевых функций и слухоречевой памяти.

Сравнительный анализ результатов демонстрирует незначительное отличие показателей у детей с ТМНР разных категорий. Так, у детей с РАС и интеллектуальными нарушениями, при построении индивидуальных профилей наблюдается «скачок» в первом блоке. У младших

школьников с Синдромом Дауна показатели, отражающие уровень понимания обращенной речи, являются выше. У обучающихся с НОДА и интеллектуальными нарушениями индивидуальные профили более стабильны, а резкие спады и скачки не наблюдаются.

Таким образом, у младших школьников с ТМНР значительно снижены все составляющие, обеспечивающие возможности для обучения чтению, поэтому классические методы обучения чтению являются неэффективными. Классические методы предполагают достаточный уровень развития речевых функций, сформированность представлений об окружающем мире, наличие мотивации и способности к осуществлению определенных мыслительных операций (анализу и синтезу).

Исходя из всего вышеизложенного, можно сделать вывод, что в процессе обучения чтению детей с ТМНР важно опираться на сильные стороны ребенка и подтягивать слабые.

По результатам констатирующего исследования,

из экспериментальной группы 1 была выделена экспериментальная группа 2 (ЭГ 2), которая впоследствии участвовала в обучающем эксперименте. В ЭГ 2 вошли младшие школьники с ТМНР имеющие определенный уровень развития ВПФ, необходимый для освоения чтения. Дети, не вошедшие в ЭГ 2, нуждаются в проведении специализированной подготовительной работы, предполагающей развитие ВПФ составляющих функциональный базис чтения, формирование мотивации к обучению, расширение представлений об окружающем мире.

Полученные качественно-количественные результаты исследования функционального базиса чтения на констатирующем этапе исследования, свидетельствуют о необходимости разработки технологии обучения чтению, содержащей следующие направления работы: формирование мотивационного компонента; определение уровня развития составляющих функциональный базис чтения для каждого ребенка; индивидуализация процесса обучения с учетом возможностей ребенка; подбор дидактического материала, отражающего личный опыт ребенка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 316 с.
2. Марковская, И.Ф. Задержка психического развития (клинико-нейропсихологическая диагностика). – М.: Изд. «Компенс-центр», 1993. – 198 с.
3. Ахутина, Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под общей редакцией Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. — М.: В. Секачев, 2008; 128 с.
4. Каткова, И.А. Технология обучения чтению умственно отсталых детей со сложными нарушениями развития: // дисс. канд. пед. наук. (13.00.03) - Москва, 2017. - 322 с.
5. Резниченко, Т.С. Обучение чтению как средство коррекции системных нарушений речи у дошкольников // дисс. канд. пед. наук. (13.00.03) / Резниченко Татьяна Семеновна; — Москва, 2007. – 172 с.

© Чернышова Елизавета Александровна (lizza999@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»