

## Технические навыки чтения и технология их формирования в период первоначального обучения

Г.Г. Мисаренко

Уверенное владение навыком чтения – одно из основных условий успешности детей в учении. Однако читательские навыки сегодняшних школьников вызывают серьезную тревогу и у педагогов, и у родителей.

Причины нарушений в сфере читательской деятельности давно находятся в поле зрения специалистов и достаточно хорошо изучены. Однако в большинстве работ они рассматриваются с точки зрения нейрофизиологии и нейропсихологии и в меньшей степени связываются с методикой обучения. Вместе с тем **способы обучения оказывают решающее влияние на становление навыка**: они могут как компенсировать недостатки развития механизмов чтения у ребенка, так и затруднить его научение. Сегодня практикующие педагоги отмечают, что **известные методики работают все с меньшим и меньшим коэффициентом полезного действия**. Причина этого, на наш взгляд, кроется в том, что в последние десятилетия во внутреннем мире детей произошли определенные изменения, обусловленные различными внешними факторами современной жизни, но эти изменения пока не отразились в методике обучения чтению.

В частности, **одним из таких факторов**, и весьма существенным, является активное (можно даже сказать – агрессивное) вытеснение книг, настольных игр и печатных картинок электронными играми. В этих условиях зрительное восприятие ребенка формируется уже иначе, нежели в те годы, когда разрабатывались действующие методики обучения чтению.

Что же означает это «иначе»?

Согласно теории Г. Гельмгольца наиболее отчетливое зрительное восприятие осуществляется в центральной впадине сетчатки глаза, куда информация поступает через зрачок. По мере удаления от центра острота зрения уменьшается. Если оптическое раздражение попадает на боковую область сетчатки, оно воспринимается расплывчато и неясно, и сразу же глаза бессознательно и произвольно поворачиваются к источнику раздражения, помещая его в фокус зрения. Рассматривая огромный трехмерный мир или небольшую неподвижную картинку, глаза все время «бегают», т. е. хаотично двигаются, сначала произвольно фиксируясь на отдельных элементах, от которых пришел импульс-раздражитель, рассматривают их и откладывают в память, а затем уже произвольно могут возвращаться к отдельным фрагментам, чтобы лучше разглядеть их и соотнести с общим сюжетом. Так собирается целостный смысловой образ; при этом происходит аналитико-синтетическая мыслительная работа, подобная той, которую ребенку впоследствии нужно будет осуществлять при чтении, развивается устойчивость зрительного внимания. И что самое важное – внимание сфокусировано в том месте, куда обращен зрачок, ибо здесь находится главная, наиболее значимая информация.

В ситуации электронной игры действуют иные механизмы. Зрачок глаза прикован к центральному движущемуся объекту, например человечку, но внимание ребенка при этом должно быть направлено не на человечка, а на пространство, окружающее его, чтобы вовремя отреагировать на опасность. Другими словами, наиболее значимой является та информация, которая поступает через боковое зрение. И чем больше времени ребенок уделяет электронным играм, тем в большей степени его мозг привыкает считать главной ту информацию, которая находится вокруг объекта. Происходит смещение ценностных аспектов, ведущее к трудностям чтения,

а именно: то, к чему обращен зрачок (т.е. буквы и слова), не осознается как главный предмет внимания.

Помимо этого, в электронных играх не развивается умение целенаправленно рассматривать объект, поскольку в анализе нуждается не он, а окружающая среда. Современные дети уже не дают себе труда длительно и внимательно разглядывать что-то, ограничиваясь лишь беглым взглядом. В результате замедляется или деформируется развитие аналитико-синтетической деятельности, в частности, не формируется умение следовать данному образцу (что является базой любого обучения), потому что образец сначала необходимо хорошенько разглядеть и проанализировать с внешней, визуальной стороны, а уже потом – и со стороны внутренней, смысловой.

Теперь спроецируем такой деформированный механизм зрительного восприятия на процесс чтения.

У начинающего читать ребенка главным объектом восприятия становится буква. Его глаза последовательно фиксируются на каждой букве, составляющей слово. При этом они должны двигаться по строке слева направо, что уже само по себе трудно для ребенка, не привыкшего сознательно и произвольно управлять движением глаз. Зрительный импульс от буквы поступает в мозг, соотносится с определенной фонемой и кинемой (артикуляционным укладом), опознается и откладывается в оперативную память для последующего слияния звуков в слоги, а слогов – в слово. Сложная работа, требующая значительных волевых усилий! И эта работа совершается примерно в тех же условиях, что и электронная игра, т.е. в условиях произвольного внимания. Здесь неизбежно включаются привычные механизмы восприятия окружающего поля через боковое зрение, и таким образом соседние буквы начинают влиять на читаемую, создают дополнительные «шумы». В результате возникают ошибки.

В последние годы офтальмологи указывают педагогам на тенден-

**цию снижения бинокулярного зрения.** Медики также отмечают ослабление у детей глазных мышц, в результате чего одно глазное яблоко может двигаться чуть быстрее другого. В результате восприятие объекта искажается – прямые линии искривляются, неподвижное начинает смещаться, нарушаются пропорции и пр.

Помимо проблем со зрением необходимо обратить внимание и на свойственную детям **слабость регуляции нервных процессов.** В начале обучения чтение слова вызывает сложнейшую смену возбуждающих и тормозительных процессов: стимульный импульс от буквы или группы букв (будем называть их единицами чтения) должен «оттормозиться», ему на смену приходит импульс от следующей единицы чтения и т.д. При слабости механизмов регуляции отдельные импульсы продолжают влиять на процесс чтения, и ребенок читает *молотолок* (вместо *молоток*), *за машиной* (вместо *за машиной*). Сказывается и влияние произносительных особенностей. В силу несовершенства артикуляции ребенку трудно произносить изолированный согласный звук без призвука гласного, и он читает *баба-шека* (вместо *бабушка*).

Соединив вместе указанные факторы и присовокупив к ним другие, которые освещены в специальной литературе, но остались за рамками данной статьи, мы поймем, какое огромное нервное напряжение испытывает наш маленький ученик при чтении.

Теперь обратимся к традиционной методике обучения. Учитель знакомит ребенка со звуком как исходным материалом и буквой как обозначающим его знаком. Поскольку методика нацелена на послоговое чтение, то эта буква сразу же начинает предъявляться в сочетании с другими буквами, образующими слог. Мы не будем останавливаться на трудностях слияния букв/звуков в слоги, а слогов – в слова: они всем хорошо известны. Здесь речь пойдет о другом – о существующем в методике **неоправданном**, на наш взгляд, **стремлении поскорее перейти**

к пониманию смысла прочитанного, т.е. к смысловому чтению, несмотря на то что специалистами достаточно аргументированно и подробно раскрыты психологические механизмы и последовательные стадии формирования навыка чтения.

Известно, что чтение представляет собой сложный акт, который включает **технические навыки и процесс понимания смысла читаемого**. Эти две составляющие находятся между собой в теснейшей взаимосвязи – совершенная техника приводит к быстрому и точному пониманию смысла, а более легкий в смысловом отношении текст читается быстрее и без ошибок. Однако эта взаимосвязь в полной мере осуществляется только у бегло читающего человека. А у ребенка, который еще обучается этому трудному делу, отчетливо прослеживается иная иерархическая связь: главенство технических навыков. Ведь если ребенок не может быстро и безошибочно опознать букву, прочесть ее в сочетании с последующими, синтезировать слово, а затем соотнести прочитанное орфографически слово с его орфоэпическим аналогом, имеющимся в его памяти, – другими словами, раскодировать написанное слово, – то он не поймет (или поймет с большим трудом) во всей полноте смысл даже хорошо узнаваемого по сюжету предложения, не говоря уже о тексте.

На основании изложенного можно вполне однозначно сделать вывод: современный ребенок в большей степени, чем дети 70–80-х годов, нуждается в тщательном и неторопливом формировании технических навыков чтения. Чтобы убедиться в этом, достаточно послушать, как читают сегодняшние восьми- и девятиклассники, причем не худшие из учеников. Их чтение лишено плавности и выразительности и больше похоже на прыжки кенгуру: они делают частые паузы для того, чтобы сначала про себя прочесть и опознать одно или несколько слов, потом произносят их вслух, зачастую делая те же ошибки, что и младшие школьники, причем эти паузы в предло-

жении не всегда совпадают со смысловыми. При такой технике чтения затруднено понимание даже прямого смысла текста, не говоря уже об информации, скрытой «между строк».

Вместе с тем в существующих буквах упражнения на развитие и автоматизацию технических навыков чтения встречаются очень редко, зато много текстов, а то и стихов, понимать которые в несколько раз труднее, чем прозаический текст. Торопясь переключить ребенка на работу со смыслом прочитанного, мы нарушаем естественный психологический процесс формирования навыка чтения и создаем условия для появления и закрепления ошибок чтения, обусловленных сформированными техническими навыками раскодирования или, по классификации С. Борель-Мезонни, «ложной» дислексии.

**В чем же заключаются те коррективы, которые необходимо внести в методику обучения чтению?**

В **технологизации** этого процесса.

Становление навыка чтения является по своей сути таким же технологическим процессом создания продукта, как, например, шитье платья, а следовательно, может рассматриваться как цепь последовательных периодов, этапов, операций.

Прежде всего обучение чтению целесообразно разделить на **три периода – первоначальное обучение** (то, что обычно называют обучением грамоте), **формирование читательских умений и развитие читательской компетентности**. Первый период охватывает время предшкольной подготовки (либо первый год обучения в школе), второй – начальную ступень школьного обучения, третий – среднюю и старшую ступень.

Главная цель первоначального периода обучения чтению, которому посвящена данная статья, – формирование полноценных технических навыков чтения (раскодирования). Конечный продукт – умение плавно, без ошибок читать предложение и понимать его прямой и скрытый смысл. Методиче-

ская основа – технологический план, где поэтапно представлены все операции, которыми ребенку необходимо овладеть, – от первого знакомства с буквами до анализа содержания предложения (одного или в составе небольшого текста из 2–4 предложений). Овладение этими операциями распределено во времени согласно этому же плану. Предполагается, что качественная реализация каждого этапа должна привести к качественному же результату.

Осуществление технологического плана может брать свое начало на уровне дошкольной подготовки, а может уходить далеко в дошкольное детство и обеспечить действительно содержательную преемственность между дошкольным развитием и начальным школьным обучением. В зависимости от условий старта технологический план имеет несколько разное содержание.

**На уровне дошкольного образования первым этапом** технологической цепи является знакомство с буквами русского алфавита, упражнения на закрепление их в памяти и быстрое опознавание, что вполне возможно уже в 4-летнем возрасте и даже чуть раньше, ибо на том уровне развития, когда ребенок способен отличить предмет, который называется «шкаф», от предмета, который называется «дверь», он способен также отличить предмет, называемый «а», от предмета, называемого «бэ».

**Второй этап** включает в себя формирование операции слияния букв в слоги и умения читать слоги (в том числе слоги-слова) различной структуры, от *ма* до *всплеск*, и слова, состоящие из слогов отрабатываемой структуры. При этом освоение структуры слогов проходит в определенной последовательности: *ма, мак, сто, кран* и т. д.

**Третий этап** технологического плана содержит упражнения в чтении и опознавании слов, словосочетаний, а в конце этапа – и небольших простых предложений с пониманием всей полноты заключенной в них информации.

Так, например, словосочетание

*большая картина* содержит в себе информацию о предмете, о жанрах живописи (портрет, пейзаж, натюрморт и т.д.), о художниках (например, Рокотов, Левитан и др.), о месте нахождения картины (комната, зал, картинная галерея, музей) и т. п.

Технологический план, каждый этап которого разбит на последовательные звенья, можно использовать не только в процессе обучения детей чтению, но и для коррекционной работы. Проследившая уровень сформированности каждой операции, педагог может найти то звено технологической цепи, где у ребенка произошел сбой, и восстановить недостающее специальными упражнениями.

**На уровне дошкольной подготовки (или первого года обучения в школе)** формирование технических навыков чтения осуществляется также в три этапа.

**Первый этап** – подготовительный, в течение которого дети уточняют имеющиеся у них знания обо всех буквах русского алфавита (или знакомятся с ними), соотносят их со звуками, различают и опознают буквы в разных шрифтах и положениях, находят заданные буквы в словах и маленьких текстах (по методу «корректирующей пробы»), конструируют их и пр. Так осуществляется относительное выравнивание стартовых возможностей детей. Основное внимание здесь уделяется развитию зрительных функций и отработке ясного и отчетливого произношения слов и предложений. Одновременно дети учатся читать слоги первых двух структурных групп *он, мы, дом* и слова, составленные только из этих слогов (без стечения согласных) – типа *луна, малина, замок, самокат*.

**На втором этапе** (самом длительном) дети в другой последовательности повторяют буквы группами. Умение читать последовательно развивается на материале слогов следующих структурных групп со стечением согласных: *сны, иск, гром, корм, вздох, гвоздь*. Ученики читают слова, составленные из подобных слогов в разной комбина-

ции: *сли-вы, шлан-ги, ра-дость* и т.п., распространенные словосочетания и небольшие предложения, состоящие из слов отработанной структуры. Значительное внимание уделяется развитию умения соотносить прочитанное слово с его лексическим значением («узнавать» его).

На третьем этапе дети знакомятся с порядком букв в алфавите, читают распространенные предложения из 5–6 слов и небольшие тексты в 3–4 строчки, состоящие из коротких предложений. Проводится работа над пониманием смысла прочитанного. Дети наблюдают возможности языка для выражения мыслей и эмоций, учатся рассказывать о своих наблюдениях над словами и прочитанными текстами, о своих действиях в ходе выполнения того или иного задания.

В ходе обучения на обоих уровнях (дошкольном и школьном) осуществляется большая работа по уточнению лексического значения слов. Дети знакомятся с явлением синонимии и антонимии (термины «синоним», «антоним» даются ознакомительно, без обязательного их использования всеми детьми), учатся понимать эпитеты и сравнения (без терминов), прямое и переносное значение слов. При составлении предложений и ответов на вопросы дети упражняются в подборе слов, наиболее точно выражающих суть заключенной в предложении информации, его эмоциональную и смысловую окраску. Равнозначное внимание уделяется осмыслению грамматического строя родного языка, развитию смысловой догадки и т. д.

Важное значение придается развитию умения произвольно владеть голосовым и артикуляционным аппаратом, пользоваться выразительными средствами устной речи (силой и тембром голоса, интонацией, логическим ударением, смысловыми паузами), при этом четко и ясно произнося слова. Другими словами, идет целенаправленная и тщательная подготовка детей к смысловому чтению текстов.

Освещая технологию формирова-

ния навыка раскодирования, скажем несколько слов о фонемном анализе, который в педагогической практике прочно слился с процессом обучения чтению. Детей принуждают проводить этот анализ и к месту, и не к месту, причем последнее, к сожалению, встречается значительно чаще, в результате чего сегодня фонемные операции фактически потеряли свои прикладные функции и превратились в искусство ради самого искусства.

В представленной здесь технологии дети при обучении чтению оперируют звуками без их подробной фонетической характеристики и в слуховой тренировочной работе преобладают операции синтеза, необходимые для опознавания прочитанного по частям слова: *к-о-ш-к-а = кошка, че-мо-дан-чик = чемоданчик*. А все знания о классификационных характеристиках звуков, как и умение производить фонемный анализ слова, формируются у детей в процессе обучения письму, ибо они являются операциями кодирования слова, в ходе которого нужно выбирать ту или иную букву для обозначения звука. Другими словами, при чтении преобладает синтез, при письме – анализ.

Эпоха информационного мышления, в которую мы входим вместе со всем цивилизованным миром, требует от педагогов кардинального изменения парадигмы обучения детей. И от того, насколько быстро мы сможем перестроиться, зависит, не побоимся громких слов, наше будущее.

*Галина Геннадьевна Мисаренко – канд. пед. наук, доцент кафедры коррекционно-развивающего образования Педагогической академии последипломного образования Московской области.*