

Научная статья  
УДК 37.015  
DOI 10.47438/2309-7078\_2022\_4\_39

# РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Ирина Дмитриевна Емельянова<sup>1</sup>

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина<sup>1</sup>  
Елец, Россия

<sup>1</sup>Кандидат педагогических наук, доцент,  
профессор кафедры дошкольного и специального образования,  
ORCID ID: 0000-0003-1087-2982, e-mail: [iemelyanova64@mail.ru](mailto:iemelyanova64@mail.ru)

**Аннотация.** В статье анализируется проблема обучения чтению младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). В связи с этим автор излагает свои представления о читательской компетентности и компетенциях, составляющих ее структуру. Описывается феномен «Тяжелые нарушения речи» и теоретически обосновываются этиологические факторы, ограничивающие продуктивность процесса обучения читательской деятельности у детей с ТНР. Для достоверности фактов автор проводит диагностику читательских компетенций у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи по двум направлениям: педагогическому и психологическому. Анализ результатов, подтвержденный статистической обработкой данных, позволяет судить о низком уровне компетенций, обеспечивающих овладение читательской деятельностью. Наиболее частым расстройством, препятствующим полноценному формированию читательской компетентности у учеников начальных классов с ТНР, выступает недостаточность навыков программирования связного речевого высказывания, что провоцирует искажение понимания смысла прочитанного текста. Обозначенная проблема позволяет, по мнению автора, направлять логопедическую работу на формирование коммуникативной, ценностно-смысловой, функциональной и познавательной компетенций, создающих условия для самореализации, самовыдвижения ребенка как читателя.

**Ключевые слова:** компетентность, компетенция, читательские компетенции, тяжелые нарушения речи, младшие школьники, читательская деятельность, коммуникативная компетенция, ценностно-смысловая компетенция, функциональная компетенция, познавательная компетенция.

**Для цитирования:** Емельянова И.Д. Развитие читательских компетенций у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2022. № 4. С. 39–47. DOI: 10.47438/2309-7078\_2022\_4\_39.

## Введение

Начальная школа ставит перед собой непростую задачу – формирование школьника как читателя. Эта проблема была рассмотрена в работах Н.Н. Сметанниковой, Т.А. Алтуховой, Е.Л. Гончаровой, М.М. Безруких и др. [1; 3; 5; 25 и др.].

Задача формирования навыков чтения отражена в тексте федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), где много внимания уделяется читательской компетентности учеников младших классов. Судя по стандарту, читательская компетентность включает в себя овладение чтением вслух и «про себя», приемами интерпретации, анализа, поиска информации, систематизации, сопоставления, обобщения и владения элементарными понятиями. Анализ положений ФГОС НОО позволяет понимать

читательскую компетентность как способность младшего школьника к целенаправленному осмыслению текста до, в процессе и после чтения [17; 18]. Данный феномен имеет разные определения.

Н.Н. Сметанникова считает, что «читательская компетентность – это качество сохранения прочитанного, сформированное на основе общей культуры человека, обеспечивающее возможность решения возникающих учебно-академических, социальных и профессиональных задач адекватно ситуациям в широком социальном взаимодействии и образовательно-профессиональной деятельности» [25, с. 60].

У авторов имеются следующие представления о структуре читательской компетентности.

М.М. Безруких исследует структуру читательской компетентности в динамике, показывая, что

каждому этапу свойственен свой собственный набор навыков [3, с. 153].

А.А. Гречихин предложил структуру, состоящую из трех блоков: формирование круга чтения (цели и потребности), информационный поиск, отбор и систематизация; чтение в процессе творчества; методы и формы воссоздания результатов чтения. Автор считает, что именно второй блок характеризует читательскую компетентность [9].

По мнению Н.Н. Сметанниковой, читательская компетентность включает 4 блока. Базовый характеризует интеллектуальное развитие и мыслительные действия. Благодаря второму блоку обеспечивается ответственность и целеустремленность. Третий блок представляет взаимодействие с обществом. Четвертый блок отражает адекватное отношение к деятельности [25].

Е.Л. Гончарова считает главным компонентом читательской компетентности способность, обеспечивающую превращение содержания текста в личный опыт ребенка. Очень важно, что только слаженная работа всех компонентов и подчинение их главному обеспечивает движение [5].

Анализ подходов к определению понятия «читательская компетентность» позволил трактовать этот феномен как особую форму личностного образования, отражающую систему ключевых знаний, умений, навыков, приобретенных ребенком в процессе обучения читательской деятельности, ориентированную на его успешную социализацию в обществе.

На наш взгляд, существуют следующие основные компетенции, составляющие структуру читательской компетентности:

- 1) коммуникативная;
- 2) ценностно-смысловая;
- 3) функциональная;
- 4) познавательная.

Коммуникативная компетенция построена на взаимодействии учителя и учеников, учащихся между собой и проявляется через вербальную коллективную работу на занятии. Данная компетенция определяет продуктивную способность и качество овладения чтением, самопознание и самореализацию. Коммуникативная компетенция раскрывает способность к отбору информации, размышлению и рассуждению о прочитанном; создает условия для самореализации, самовыдвижения как читателя, формирования «образа я».

Ценностно-смысловая компетенция характеризуется наличием кругозора читающего: знаний о литературных произведениях, авторах, тематике и жанрах произведения; умениях давать правильные ответы на вопросы о произведении, раскрывать характерные особенности героя, делить текст на составные части, самостоятельно определять главную мысль в прочитанном тексте. Ценностно-смысловая компетенция включает следующие компоненты: побуждение интереса к самостоятельному чтению, соотнесение полученного материала после прочтения с окружающим миром, усвоение ценностных ориентиров, развитие положительного отношения к читательской деятельности.

В содержание функциональной компетенции входят следующие характеристики: развитие просодической стороны речи, восприятия фонем, артикуляционной моторики, звукопроизношения, понимание логической связи в разных частях читаемого произведения, овладение связной речью, технические характеристики чтения (скорость, способ чтения, ошибки, и т.д.).

Познавательная компетенция обуславливает самостоятельную готовность к работе с книгой, развитие читательских умений, которые отражаются в самостоятельной работе с художественным произведением и с научно-познавательными текстами. Познавательная компетенция основана на таких видах деятельности, как построение заданий от простого к сложному с целью переосмысления и создания базы для новых знаний и умений.

Основой для формирования читательских компетенций выступают читательские умения и навыки. Читательские умения – это способность осмысленно реализовывать определенную работу, выполнение которой невозможно без владения теоретическими знаниями и практическими навыками. Установленные умения выступают как основа для формирования читательской деятельности. Базовыми читательскими умениями является самостоятельное чтение и пересказ прочитанного. Читательский навык – это сочетание физических действий и мыслительных операций, которые выполняются в установленной последовательности в рамках определенной работы [26].

Анализ различных подходов по формированию читательской компетентности младших школьников подтверждает сложную структуру этого явления. Для полноценного достижения результативности необходимыми условиями являются овладение качественным навыком чтения, владение читательской самостоятельностью в работе с книгой, целостное восприятие художественных произведений, развитие литературоведческих представлений о произведениях, авторах, темах и жанрах детской литературы и др.

### Результаты

Обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) – это разнородная группа детей не только по степени выраженности речевого дефекта, но и по механизму его возникновения, уровню общего и речевого развития, наличию или отсутствию сопутствующих нарушений [22; 23].

Речевое развитие детей с ТНР характеризуется несоответствием возрастной норме. Расстройства речи возникают вследствие поражения и нарушения функционирования органов центрального или периферического речевого аппарата, отличаются стойкостью и отрицательным влиянием на развитие высших психических функций ребенка. В зависимости от характера расстройства с детьми проводится логопедическая работа. Нарушения распространяются как на устную, так и на письменную речь (письмо и чтение).

В современной литературе для обозначения нарушений чтения используется термин дислексия (от лат. dys – «расстройство», lexio – «читаю») – частичное расстройство процесса чтения, характеризующееся наличием стойких специфических ошибок (замены, перестановки, пропуски, добавления букв

(словов). Возможна алексия – полная неспособность читать. Р.Е. Левина обращала внимание на то, что нарушения чтения распространяются не только на способы овладения чтением, но и на его темп, а также на понимание прочитанного [12; 14; 15; 16].

Фонетические, графические, лексические, морфологические и синтаксические трудности нередко наслаиваются и дополняют друг друга, что приводит к значительным нарушениям читательской деятельности и тормозит, на наш взгляд, развитие читательской компетентности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи.

В исследовании приняли участие 14 учащихся 1 и 2 класса, имеющие заключение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) о наличии у них ТНР. Это количество исследуемых было разделено поровну, образовано экспериментальную и контроль-

ную группы (7 человек в каждой группе: по 3 учащихся 1 класса и 4 учащихся 2 класса). Количество испытуемых на всем протяжении эксперимента оставалось неизменным. Дети экспериментальной и контрольной групп обучались по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования (АООП НОО) для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (вариант 5.2). Экспериментальные коррекционно-развивающие занятия проходили в рамках внеурочной деятельности в форме специально организованных индивидуальных занятий 3 раза в неделю по 25 минут.

Диагностика читательских компетенций младших школьников с тяжелыми нарушениями речи включала два направления: психологическое [18; 24] и педагогическое [11; 16]. Предложенные методики диагностического исследования отражены в табл. 1.

Таблица 1 – Диагностика читательских компетенций младших школьников с тяжелыми нарушениями речи

<i>Психологическая диагностика</i>	<i>Педагогическая диагностика</i>
<i>Исследование особенностей внимания и характера работоспособности ребенка. Корректурная проба (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго)</i>	<i>Оценка уровня развития интереса к чтению (Е.П. Тельшева, Е.В. Колесникова)</i> Изучение эмоционально-ценностного отношения к книге
<i>Исследование особенностей зрительного восприятия. Буквенный гнозис (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго)</i>	Изучение читательского кругозора
<i>Исследование невербального и вербально-логического мышления. Простые аналогии (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго)</i>	Изучение читательской самостоятельности
<i>Исследование невербального и вербально-логического мышления. Понимание переносного смысла метафор, пословиц и поговорок (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго)</i>	<i>Изучение навыков чтения вслух и «про себя» (О.Б. Иншакова, Т.В. Ахутина)</i> Диагностика навыков чтения вслух
<i>Диагностика избирательности внимания (Г. Мюнстерберг)</i>	<i>Изучение навыков чтения вслух и «про себя» (О.Б. Иншакова, Т.В. Ахутина).</i> Диагностика навыков чтения «про себя»
<i>Диагностика слухоречевой памяти. Запоминание 10 слов (А.Р. Лурья)</i>	<i>Исследование понимания и воспроизведения текста (Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова)</i>
<i>Диагностика способности к обобщению и абстрагированию, умению выделять существенные признаки. Исключение лишнего (А. Отис, Р. Леннон)</i>	

В ходе анализа результатов диагностической методики «Корректурная проба» было выделены следующие итоги: средний результат по показателю «концентрация внимания» в экспериментальной группе составил  $4,2 \pm 0,8$  балла, а в контрольной группе –  $3,7 \pm 0,7$  балла, что свидетельствует о низкой концентрации внимания испытуемых. Показатель «устойчивость внимания» в экспериментальной группе характеризуется результатом в  $8 \pm 1,1$  баллов, в контрольной группе –  $7,8 \pm 0,9$  балла. Данный результат интерпретируется как низкий уровень устойчивости внимания. В ходе тестирования по показателю «переключаемость внимания» были получены следующие данные: средний результат в экспериментальной группе составил  $74 \pm 7$  балла, в контрольной группе –  $78,2 \pm 7,4$ , что говорит о низкой переключаемости внимания испытуемых.

Анализ результатов исследования по показателям особенностей зрительного восприятия позволил обнаружить, что 43 % младших школьников с ТНР экспериментальной группы узнают буквы в различных шрифтах, а 57 % узнают частично. В контрольной группе 46 % детей узнают буквы в различных шрифтах частично, в 54 % случаев происходит полное узнавание.

Узнавание букв в зеркальном изображении происходит в 43 % случаев у детей экспериментальной группы и в 14 % случаев у детей контрольной группы. Частично узнают буквы в зеркальном изображении 57 % детей экспериментальной и контрольной группы.

Узнавание наложенных и перечеркнутых букв характеризуется следующим образом: как в контрольной, так и в экспериментальной группе 57 % детей частично узнают буквы, а 43 % – нет (рис. 1).

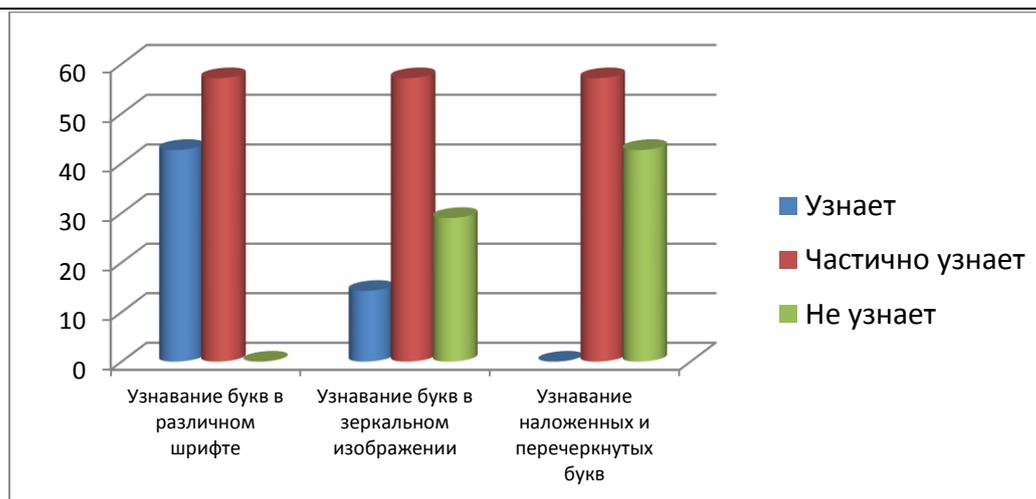


Рисунок 1 – Особенности зрительного восприятия букв

В результате анализа данных по диагностической методике «простые аналогии» на констатирующем этапе эксперимента было выявлено, что средний результат по данному тесту в экспериментальной группе составил  $4,5 \pm 1,5$  балла, а в контрольной группе –  $4,8 \pm 1,6$  балла. Данный результат интерпретируется как низкий уровень невербального и вербально-логического мышления.

Результат по тесту «Понимание переносного смысла метафор, пословиц и поговорок» оценивался по двум показателям: понимание метафор, понимание пословиц и поговорок. В экспериментальной группе получены следующие результаты: по показателю «понимание метафор» средний балл составил  $4,4 \pm 1,9$ , а по показателю «понимание пословиц и поговорок»  $4,4 \pm 0,7$  балла. В контрольной группе результаты оказались такими: по показателю «понимание метафор» средний балл представлен  $5,5 \pm 1,7$ , а по показателю «понимание пословиц и поговорок» –  $4,4 \pm 1,1$  балла. Анализ результатов по указанному тесту позволяет сделать вывод о низком уровне невербального и вербально-логического мышления у детей 2-х групп по показателю «понимание пословиц и поговорок», среднем уровне по показателю «понимание метафор» в контрольной группе и низком уровне по тому же показателю в экспериментальной группе.

Результаты диагностики избирательности внимания позволили сделать следующие выводы. Средний показатель в экспериментальной группе составил  $6,0 \pm 1,4$  балла, что соответствует среднему уровню избирательности внимания в группе. Средний показатель в контрольной группе составил  $5,5 \pm 1,5$  балла, что также свидетельствует о среднем уровне избирательности внимания в группе.

Анализ «кривых запоминания» по тесту «Запоминание 10 слов» говорит о нарушении у детей различных процессов памяти: запоминание, сохранение и воспроизведение. Объем слуховой кратковременной памяти снижен у 100 % детей экспериментальной группы и у 71 % детей контрольной группы; у 29 % младших школьников контрольной группы объем слуховой кратковременной памяти соответствует норме. Объем слуховой долговременной памяти в норме у 29 % детей экспериментальной и

43 % детей контрольной групп. Низкий объем слуховой долговременной памяти наблюдается у 71 % и 57 % школьников экспериментальной и контрольной групп.

Результаты диагностической методики «Исключение лишнего» представлены следующими данными. Средний показатель в экспериментальной группе составил  $69,6 \pm 10$  балла, а в контрольной –  $70,1 \pm 8,1$  балла. Итог диагностики отражает способность к обобщению и абстрагированию, умению выделять существенные признаки и соответствует среднему уровню в двух группах.

Данные, полученные в ходе педагогической диагностики представлены в табл. 2.

Анализ показателей по тесту, определяющему уровень развития интереса к чтению у школьников с ТНР, позволил выявить средний результат экспериментальной группы –  $12,0 \pm 2,8$  балла, что соответствует среднему уровню развития интереса к чтению в группе. Средний результат контрольной группы составил  $12,8 \pm 2,1$  балла, что также соответствует среднему уровню развития.

Согласно результатам теста, оценивающего развитие навыка чтения вслух, средний показатель у младших школьников экспериментальной группы соответствует  $2,7 \pm 0,6$  балла. В контрольной группе средний показатель составил  $2,8 \pm 0,7$  балла. Данный результат соответствует оценке «неудовлетворительно».

Согласно результатам теста, оценивающего навык чтения «про себя», средний показатель у младших школьников экспериментальной группы составил  $2,5 \pm 0,4$  балла, что соответствует низкому уровню развития. В контрольной группе средний показатель составил  $2,4 \pm 0,4$  балла, что также соответствует низкому уровню развития.

Также нами были проанализированы результаты методики, выявляющей уровень понимания и воспроизведения текста. Данные по этому тесту составили  $2,8 \pm 0,2$  балла в экспериментальной группе и  $2,8 \pm 0,4$  балла в контрольной группе, что оценивается ниже среднего.

Таблица 2 – Показатели уровня развития интереса к чтению

№ п/п	Показатели	Экспериментальная группа	Контрольная группа
1.	Уровень развития интереса к чтению	12,0 ± 2,8	12,8 ± 2,1
2.	Навык чтения вслух	2,7 ± 0,6	2,8 ± 0,7
3.	Навык чтения «про себя»	2,5 ± 0,4	2,4 ± 0,4
4.	Оценка понимания и воспроизведения текста	2,8 ± 0,2	2,8 ± 0,4

Крайне интересными оказались результаты обследования способов чтения текстов. Обнаруженные данные говорят о том, что 48 % обучающихся 2–3 классов владеют побуквенным чтением, у остальной части исследуемых – чтение послоговое. В процессе чтения допускались типичные ошибки: опускание букв в соединении согласных и в начале слова, а также слогов в начале и середине слова, реверсии слогов; антиципации букв по принципу более удаленной из них в слове; отмечалось смещение букв по оптическому сходству, включение в слова ненужных букв; в словах обнаруживалось неправильное прочтение окончаний, ошибки «угадывающего» чтения по принципу смыслового и оптического сходства слов; перестановки, персеверации, пропуски слов в предложениях; аграмматизм выражался в неверном использовании форм числа, времени и рода. В тексте наблюдались повторы и пропуски строк, отдельных частей, часто искажался смысл прочитанного. Обнаруживался ошибочный выбор ударения в словах либо с преобладанием на последнем слоге, замечены нарушения в выделении границ и интонационным оформлением предложения (несоблюдение пауз к концу предложения, логического ударения в нем, интонационные возможности).

Произведенный анализ полученных данных констатирует, что младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи имеют особые образовательные потребности, которые необходимо учитывать при формировании читательской компетентности. Одним из наиболее частых расстройств, мешающих полноценному формированию читательской компетентности у учеников начальных классов с ТНР, выступает неполноценность навыков программирования связного речевого высказывания, что провоцирует искажение понимания смысла прочитанного текста.

Выявленные проблемы, касающиеся особенностей читательской компетентности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи, позволяют формировать ее с учетом набора компетенций.

Развитие коммуникативной компетенции предполагает создание условий для самореализации, самовыдвижения ребенка как читателя. В этой связи оно основывается на классических видах творческих работ (свободных диктантах, изложениях и сочинениях). Одним из условий эффективного развития коммуникативной компетенции является формирование интонационной выразительности речи. Логопедическая работа по её созданию проходит в строгой последовательности. Сначала необходимо ознакомить детей с интонацией и средствами ее выражения (темп, ритм, высота, тон, ударение, мимика). Затем следует развивать восприятие интонации повествовательного, вопросительного, восклицательного типов, дифференциации различных видов интонации [2; 21].

В младших классах проводится работа по формированию интонационной выразительности речи в процессе выразительного чтения, заучивания стихотворений. Вопрос о заучивании стихотворений связан с развитием эстетического восприятия поэзии, художественного слова. Дети вместе с учителем на уроках анализируют прочитанный текст и согласно его содержанию находят нужную выразительную интонацию. На уроках риторики полезно давать учащимся младших классов с ТНР представление о сути общения как взаимодействия между людьми, знакомить с его видами, коммуникативными качествами речи, речевой ситуацией и ее компонентами. На основе этого у детей постепенно формируется привычка и умение ориентироваться в ситуации общения. Целесообразно знакомство с текстами разных речевых жанров. Эффективной в развитии коммуникативной компетенции можно считать работу по составлению просьб, объявлений, аннотаций, хроник.

Для развития коммуникативной компетенции целесообразно проводить логопедическую дыхательную гимнастику. Правильное речевое дыхание обеспечивает нормальное звукообразование и создает условия для поддержания громкости речи, соблюдения пауз, сохранения плавности речи и интонационной выразительности. Выразительную речь обеспечивает плавный длительный выдох и четкая артикуляция [3; 12; 13].

С целью развития полноценного артикулирования важно систематически проводить артикуляционную гимнастику. Правильное произношение звуков обеспечивается подвижностью и дифференцированной работой органов артикуляции. Артикуляционная гимнастика помогает развить силу органов артикуляции, выработать их точность при произношении звуков, увеличить объем при движении [13].

Овладение ценностно-смысловой читательской компетенцией включает развитие интереса к самостоятельному чтению, наличие читательского кругозора, восприятие литературного произведения и усвоение ценностных ориентиров, формирование положительного отношения к книге.

Ценностно-смысловая компетенция на логопедических занятиях формируется с помощью сказкотерапии с элементами песочной терапии.

Сказкотерапия – метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром. Тексты сказок вызывают интенсивный эмоциональный отклик, что позволяет снизить агрессивность у детей, устранить тревожность и страхи, развить эмоциональную саморегуляцию и настроить на позитивное отношение к окружающему.

Элементы песочной терапии помогают познать мир через тактильно-кинестетические ощущения.

На занятиях с применением песочной терапии у ребенка развиваются мелкая и крупная моторика, умение соотносить речь с движением.

Через сказки школьники усваивают ценностные ориентиры: преодолевают барьеры, учатся находить выход из трудной ситуации, получают знания об окружающем мире и о взаимоотношениях людей [7; 8; 10].

На индивидуальном логопедическом занятии ребенку предлагается выполнить упражнения на тренировку дыхания и фиксацию внимания, а затем прослушать сказку. После прослушивания выделяет главную мысль и переносит свой образ на песок. Затем выполняется ряд упражнений, направленных на конкретизацию сюжета сказки и пояснение ситуаций.

Овладению ценностно-смысловой компетенцией способствует комплекс приемов.

*Приемы визуализации прочитанного произведения:* графическое и словесное рисование, подбор музыкального произведения к тексту, создание диафильмов, портретные характеристики, прием «лечим книгу» (бережное отношение к книге).

*Приемы, направленные на понимание авторской позиции:* определение авторской позиции; создание развернутой характеристики героя по определенному плану, творческий пересказ от лица героя с целью выявления его характера и внутренних переживаний, портретные характеристики, характеристика книги по обложке; анализ поступков главных героев, дискуссия [20].

*Приемы, направленные на установление причинно-следственных связей:* инсценирование отдельных эпизодов произведения; предположение конца; составление плана произведения из картинок; рисование диафильмов; чтение по ролям, работа над выразительностью речи персонажа; чтение стихов наизусть [19].

*Ведение читательского дневника* (способствует расширению читательского кругозора, побуждению интереса к самостоятельному чтению, мотивации к читательской деятельности, обогащению активного словаря ребенка, развитию творческих способностей).

*Приемы, повышающие интерес к чтению:* составление кроссвордов, проведение викторин после прочтения произведения, тестирование на знание произведения, инсценировка фрагмента произведения средствами пантомимы, составление диалога героев, интервью действующих лиц, изготовление обложки к прочитанному произведению, применение нетрадиционной формы – урока-путешествия.

В содержание *функциональной* компетенции входят такие характеристики, как просодика, восприятие фонем, состояние артикуляционной моторики, звукопроизношения, понимание логической связи в произведении, уровень развития связной речи, технические характеристики чтения (скорость, способ чтения, качество чтения и т.д.).

*Приемы антиципации* являются одними из важных аспектов беглого и осмысленного чтения (смысловая догадка). Этот навык помогает узнавать знакомые конструкции и пропускать лишнюю информацию. Данный прием позволит увеличить скорость

чтения путем выполнения упражнений [4; 11]. Развитие функциональной компетенции предусматривает антиципацию букв, слов и словосочетаний, текста. К приемам антиципации относятся: заполнение буквенных пропусков, деление слов на слоги, чтение текста по нижней или верхней части букв, чтение слов, записанных разным шрифтом, чтение «наоборот», чтение с помощью «решетки», продолжение пословиц и поговорок, создание текста из частей, работа с «дырявым» текстом, предугадывание по началу текста, предугадывание концовки текста, составление текста из элементов.

Для развития умения анализировать текст необходима словарная работа (используются различные приемы толкования новых слов: объяснение, показ картинок, работа с синонимами и антонимами, пословицами и загадками, работа с толковым словарем). Включаются приемы развития выразительного чтения (чтение предложения с разными интонациями, чтение скороговорок, работа над логическим ударением, чтение по ролям и под музыку).

В работу по развитию функциональной компетенции включаются и приемы формирования просодических компонентов речи (восприятие и воспроизведение интонации, логического ударения), развитие фонематических процессов (восприятие, анализ, синтез). Работа осуществляется в зависимости от уровня сформированности фонематических процессов: восприятия, анализа и синтеза; памяти, внимания, и общей готовности учащихся [19; 25].

Популярностью пользуются приемы развития правильного, беглого, осознанного чтения: чтение скороговорок, использование таблиц Шульте, «лесенок слов», перечитывание отрывков, антиципация, использование упражнений на развитие зрительного восприятия, артикуляционного аппарата, речевого дыхания.

Развитие *познавательной* читательской компетенции связано с самостоятельной готовностью к работе с книгой, развитием читательских умений, которые отражаются в самостоятельной работе с художественным произведением. К приемам развития логического мышления мы относим формирование понятий, умозаключений и суждений, а в качестве приемов поисковой работы полезно использовать уточнение значения слова, прогнозирование содержания текста, создание на занятии проблемных поисковых ситуаций. В работе целесообразно использовать электронные образовательные ресурсы как поддержку коррекционного процесса [6].

Для достижения высокой результативности логопедические занятия должны быть эмоционально окрашенными, наполненными учебно-игровой деятельностью, привлекать внимание учащихся. Красочные наглядные пособия, демонстрационный и раздаточный материалы, картинки, схемы и игры – без этого эффективная работа учителя-логопеда невозможна. В современных условиях решение образовательных задач предполагает создание современной предметно-развивающей среды. Использование электронных образовательных ресурсов не заменяет привычных коррекционных методов и технологий ра-

боты, а является эффективным дополнением, позволяющим значительно повысить результативность работы по воспитанию интереса к книге.

Важная роль в повышении мотивации к читательской деятельности принадлежит семье. Семейное чтение предполагает совместное прочтение произведений, пересказ содержания друг другу, обмен мнениями. Такой вид деятельности способствует установлению более близкого семейного общения. Педагогическому персоналу образовательных учреждений необходимо проводить консультации для родителей с целью знакомства с детской литературой, оказания помощи в ее выборе для чтения, обсуждения вопросов мотивации и поощрения детей, организации семейного чтения.

### Выводы

Использование диагностического инструментария с учетом двух направлений исследования, к которым относятся психологическое и педагогическое, позволило создать объективную картину читательской компетентности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. Был выявлен низкий уровень читательской компетентности, повышение которого возможно в результате расширения спектра видов продуктивной деятельности в отношении коммуникативной, ценностно-смысловой, функциональной и познавательной компетенций.

### Конфликт интересов

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

### Библиографический список

1. Алтухова Т.А., Российская Е.Н. Преодоление трудностей формирования чтения обучающихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи // Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция. М. : Логомаг, 2018. С. 274–287.
2. Андрушина И.И., Лебедева Е.Л. Выразительное чтение : учебное пособие. М. : Прометей, 2012. 160 с.
3. Безруких М.М. Дети с трудностями обучения письму и чтению. Екатеринбург : У-Фактория, 2006. 371 с.
4. Большакова Н.Г. Развитие языковой догадки в процессе работы над учебными текстами : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. : Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. Мориса Тореза, 1974. 28 с.
5. Гончарова Е.Л. Ранние этапы читательского развития. К теории вопроса. М. : Школа-Пресс, 2007. 11 с.
6. Горбунова С.Ю. Формирование прогностических операций в процессе обучения чтению младших школьников с системными нарушениями речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. : Моск. гос. откр. пед. ун-т им. М.А. Шолохова, 2001. 43 с.
7. Грабенко Т.М., Зинкевич-Евстигнеева Т.М. Чудеса на песке. Песочная терапия. Практикум по песочной терапии. СПб. : Речь, 2005. 340 с.
8. Грабенко Т.М., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Фролов Д. Волшебная страна внутри нас. Тренинг по сказкотерапии. М. : Речь, 2005. 27 с.
9. Гречихин А.А. Социология и психология чтения. М. : МГУП, 2007. 381 с.
10. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Игры в сказкотерапии. СПб. : Речь, 2006. 208 с.
11. Иншакова О.Б. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. М. : Педагогика, 2000. 246 с.
12. Коваленко О.М. Коррекция письменной и устной речи у учащихся младших классов. М. : Астрель, 2005. 157 с.
13. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Артикуляционная, пальчиковая гимнастика и дыхательно-головые упражнения. Приложение к комплекту тетрадей для закрепления произношения звуков у дошкольников. 2-е изд., доп. М. : ГНОМ и Д, 2001. 16 с.
14. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб. : Речь, 2003. 245 с.
15. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников : учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1983. 136 с.
16. Левина Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей. М. : Учпедгиз, 1940. 254 с.
17. Львов М.Р. Основы теории речевой деятельности. М. : Академия, 2000. 248 с.
18. Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе. М.-Воронеж : Ин-т практ. медицины, 1997. 64 с.
19. Морозова Н.Г. Психологические предпосылки понимания прочитанного младшими школьниками. Основы методики начального обучения русскому языку. М. : Просвещение, 1965. 337 с.
20. Нишанов В.К. Типы художественного текста и их восприятие // Вопросы психологии. 1990. № 1. С. 173–175.
21. Оморокова М.И. Совершенствование чтения младших школьников : метод. пособие для учителя. М. : Аркти, 1997. 154 с.
22. Русецкая М.Н. Дислексия в контексте когнитивно-коммуникативного развития учащихся с речевыми нарушениями : монография. М. : МГПУ, 2009. 240 с.
23. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия : технология преодоления : пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей. М. : Парадигма, 2011. 279 с.
24. Семаго Н.Я. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. 2-е изд. М. : Айрис-пресс, 2007. 47 с.
25. Сметанникова Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению. М. : Школьная библиотека, 2005. 512 с.
26. Хакимова Н.Г. Теория обучения младших школьников : учебное пособие. Набережные Челны : Набережночелнинский государственный педагогический университет, 2013. 224 с.

## References

1. Altuhova, T.A. (2018) [Overcoming difficulties of students' reading formation primary school age with severe speech disorders]. In: *Violations of writing and reading in children: study and correction*. Moscow, Logmag publ., pp. 274–287. (In Russian)
2. Andryushina, I.I., Lebedeva, E.L. (2012) *Vyrazitel'noe chtenie: uchebnoe posobie* [Expressive reading: a textbook]. Moscow, Prometei publ. 160 p. (In Russian)
3. Bezrukih, M.M. (2006) *Deti s trudnostyami obucheniya pis'mu i chteniyu* [Children with difficulties learning to write and read]. Ekaterinburg, U-Faktoriya publ. 371 p. (In Russian)
4. Bol'shakova, N.G. (1974) *Razvitie yazykovoï dogadki v processe raboty nad uchebnymi tekstami*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Development of language guesswork in the process of working on educational texts. Cand. pedagog. sci. diss. abstr.]. Moscow, Mosk. gos. ped. intinostr. yaz. im. Morisa Toreza publ. 28 p. (In Russian)
5. Goncharova, E.L. (2007) *Rannie etapy chitatel'skogo razvitiya. K teorii voprosa* [Early stages of reader development. To the theory of the question]. Moscow, Shkola-Press publ. 11 p. (In Russian)
6. Gorbunova, S.Yu. (2001) *Formirovanie prognosticheskikh operatsii v processe obucheniya chteniyu mladshihshkol'nikov s sistemnymi narusheniyami rechi*. Avtoref. diss. kand. ped. nauk [Formation of prognostic operations in the process of teaching reading to younger schoolchildren with systemic speech disorders. Cand. pedagog. sci. diss. abstr.]. Moscow, Moskovskii gosudarstvennyi otkrytyi pedagogicheskii universitet im. M.A. Sholohova publ. 43 p. (In Russian)
7. Grabenko, T.M., Zinkevich-Evstigneeva, T.D. (2005) *Chudesa na peske. Pesochnaya terapiya. Praktikum po pesochnoi terapii* [Miracles in the sand. Sand therapy. Workshop on sand therapy]. St. Petersburg, Rech' publ. 340 p. (In Russian)
8. Grabenko, T.M., Zinkevich-Evstigneeva, T.D., Frolov, D. (2005) *Volshebnyaya strana vnutri nas. Trening po skazkotterapii* [The magic country inside us. Training in fairy tale therapy]. Moscow, Rech' publ. 27 p. (In Russian)
9. Grechihin, A.A. (2007) *Sociologiya i psikhologiya chteniya* [Sociology and psychology of reading]. Moscow, MGUP publ. 381 p. (In Russian)
10. Zinkevich-Evstigneeva, T.D., Grabenko, T.M. (2006) *Igry v skazkotterapii* [Games in fairy tale therapy]. St. Petersburg, Rech' publ. 208 p. (In Russian)
11. Inshakova, O.B. (2000) *Pis'mo i chtenie: trudnosti obucheniya i korrekciya* [Writing and reading: learning difficulties and correction]. Moscow, Pedagogika publ. 246 p. (In Russian)
12. Kovalenko, O.M. (2005) *Korrekciya pis'mennoi i ustnoi rechi u uchashchihsya mladshih klassov* [Correction of written and oral speech in elementary school students]. Moscow, Astrel' publ. 157 p. (In Russian)
13. Konovalenko, V.V., Konovalenko, S.V. (2001) *Artikulyacionnaya, pal'chikovaya gimnastika i dyhatel'no-golosovye uprazhneniya. Prilozhenie k kompletu tetradei dlya zakrepleniya proiznosheniya zvukov u doshkol'nikov* [Articulation, finger gymnastics and breathing and vocal exercises. An appendix to a set of notebooks for fixing the pronunciation of sounds in preschoolers]. Moscow, GNOM i Dpubl. 16 p. (In Russian)
14. Kornev, A.N. (2003) *Narusheniya chteniya i pis'ma u detei* [Violations of reading and writing in children]. St. Petersburg, Rech' publ. 245 p. (In Russian)
15. Lalaeva, R.I. (1983) *Narushenie processa ovladeniya chteniem u shkol'nikov* [Violation of the process of mastering reading in schoolchildren]. Moscow, Prosveshchenie publ. 136 p. (In Russian)
16. Levina, R.E. (1940) *Nedostatki chteniya i pis'ma u detei* [Disadvantages of reading and writing in children]. Moscow, Uchpedgiz publ. 254 p. (In Russian)
17. L'vov, M.R. (2000) *Osnovy teorii rechevoi deyatel'nosti* [Fundamentals of the theory of speech activity]. Moscow, Akademiya publ. 248 p. (In Russian)
18. Luriya, A.R., Cvetkova, L.S. (1997) *Neiropsihologiya i problemy obucheniya v obshcheobrazovatel'noi shkole* [Neuropsychology and problems of education in a secondary school]. Moscow-Voronezh, In-t prakt. Mediciny publ. 64 p. (In Russian)
19. Morozova, N.G. (1965) *Psihologicheskie predposylki ponimaniya pročitannogo mladshimi shkol'nikami. Osnovy metodiki nachal'nogo obucheniya russkomu yazyku* [Psychological prerequisites for reading comprehension by younger schoolchildren. Fundamentals of the methodology of primary teaching of the Russian language]. Moscow, Prosveshchenie publ. 337 p. (In Russian)
20. Nishanov, V.K. (1990) *Tipy hudozhestvennogo teksta i ih vospriyatie* [Types of literary text and their perception]. *Voprosy psikhologii*. (1), 173–175. (In Russian)
21. Omorokova, M.I. (1997) *Sovershenstvovanie chteniya mladshih shkol'nikov: metod. posobie dlya uchitelya* [Improving the reading of younger schoolchildren]. Moscow, Arkti publ. 154 p. (In Russian)
22. Ruseckaya, M.N. (2009) *Disleksiya v kontekste kognitivno-kommunikativnogo razvitiya uchashchihsya s rechevymi narusheniyami* [Dyslexia in the context of cognitive and communicative development of students with speech disorders]. Moscow, MGPU publ. 240 p. (In Russian)
23. Sadovnikova, I.N. (2011) *Disgrafiya, disleksiya: tekhnologiya preodoleniya: posobie dlya logopedov, uchitelei, psikhologov, studentov pedagogicheskikh special'nostei* [Dysgraphia, dyslexia: overcoming technology: a manual for speech therapists, teachers, psychologists, students of pedagogical specialties]. Moscow, Paradigma publ. 279 p. (In Russian)

24. Semago, N.Ya. (2007) *Diagnosticheskiy al'bom dlya ocenki razvitiya poznavatel'noi deyatel'nosti rebenka. Doshkol'nyi i mladshii shkol'nyi vozrast* [Diagnostic album for assessing the development of cognitive activity of a child. Preschool and primary school age]. Moscow, Airis-press publ. 47 p. (In Russian)

25. Smetannikova, N.N. (2005) *Strategial'nyi podhod k obucheniyu chteniyu* [Strategic approach to teaching reading]. Moscow, Shkol'naya biblioteka publ. 512 p. (In Russian)

26. Hakimova, N.G. (2013) *Teoriya obucheniya mladshih shkol'nikov* [Theory of teaching younger schoolchildren]. Naberezhnye Chelny, Naberezhnochelninskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet publ. 224 p. (In Russian)

Поступила в редакцию 14.11.2022

Подписана в печать 26.12.2022

Original article

UDC 37.015

DOI 10.47438/2309-7078\_2022\_4\_39

## DEVELOPMENT OF READING COMPETENCIES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Irina D. Emelyanova<sup>1</sup>

*I.A. Bunin Yelets State University<sup>1</sup>*

*Yelets, Russia*

<sup>1</sup>*Cand. Pedagog. Sci., Docent,*

*Professor of the Department of Preschool and Special Education,*

*ORCID ID: 0000-0003-1087-2982, e-mail: iemelyanova64@mail.ru*

**Abstract.** The article analyzes the problem of teaching reading to younger schoolchildren with severe speech disorders. In this regard, the author presents his ideas about the reader's competence and the competencies that make up its structure. The phenomenon of "Severe speech disorders" is described and the etiological factors limiting the productivity of the learning process of reading activity in children with SSD are theoretically substantiated. For the reliability of the facts, the author conducts diagnostics of reading competencies of primary school children with severe speech disorders in two directions: pedagogical and psychological. The analysis of the results, confirmed by statistical data processing, allows us to judge the low level of competencies that ensure the mastery of reading activity. The most frequent disorder that prevents the full-fledged formation of reading competence in primary school students with SSD is the lack of programming skills of coherent speech utterance, which provokes a distortion of the understanding of the meaning of the read text. The indicated problem allows, according to the author, to direct speech therapy work to the formation of communicative, value-semantic, functional and cognitive competencies that create conditions for self-realization, self-promotion of the child as a reader.

**Key words:** competence, expertise, reading competence, severe speech disorders, junior schoolchildren, reading activity, communicative competence, value-semantic competence, functional competence, cognitive competence.

**Cite as:** Emelyanova, I.D. (2022). Development of reading competencies of primary school children with severe speech disorders. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University*. (4), 39–47. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078\_2022\_4\_39.

Received 14.11.2022

Accepted 26.12.2022