

2. Психологические особенности развития детей младшего школьного возраста

Известные российские психологи Л.С. Выготский и Д.Б. Эльконин, описывая возрастные периоды, отмечали три главные характеристики этого возраста:

- социальную ситуацию развития;
- ведущую деятельность;
- возрастные психические новообразования.

Социальная ситуация – это специфическая для каждого возрастного периода система отношений субъекта в социальной действительности, отраженная в его переживаниях и реализуемая им в совместной деятельности с другими людьми. Поскольку в каждом возрасте ребенок взаимодействует с окружающими по-разному, то отношения, складывающиеся между ним и его ближайшим социальным окружением на определенном возрастном этапе, играют важную роль в его психическом развитии.

Социальная ситуация развития младших школьников связана с особенностями школьного обучения, которые способствуют ее изменению. Так, младшие школьники становятся «общественными» субъектами. С поступлением в школу они приобретают определенный социальный статус ученика. Меняются их интересы, ценности, образ жизни, изменяется режим дня, они учатся самостоятельно распределять свое время. Младшие школьники приобретают социально значимые обязанности, за выполнение которых получают общественную оценку. У них появляются отношения зависимости и подчинения определенным правилам: выполнение домашнего задания, соблюдение режима дня. Вся система их жизненных отношений перестраивается и во многом определяется тем, насколько успешно они справляются с новыми требованиями.

Таким образом, в младшем школьном возрасте социальной ситуацией развития становится ситуация обучения, т.е. учебная деятельность.

По мнению Б.С. Волкова, учебная деятельность – это систематическое и целенаправленное усвоение знаний, способов действий и развития самого ученика. В отличие от игровой деятельности, этот вид деятельности у младших школьников носит обязательный, целенаправленный, общественно значимый и систематизированный характер.

Ведущая деятельность – деятельность, определяющая характер психологического развития на том или ином этапе и закладывающая основу для будущего возрастного периода развития.

В дошкольном возрасте (3–6 лет) ведущей деятельностью становится ролевая игра, в которой дети воспроизводят (или моделируют) различные социальные роли и отношения между людьми.

В младшем школьном возрасте (7–11 лет) ведущей становится учебная деятельность, в которой учащиеся с помощью учителя осваивают правила и способы учебных действий и в которой развиваются интеллектуальные и познавательные способности.

Поступление в школу вносит важнейшие изменения в жизнь ребенка. Резко меняется весь уклад его жизни, социальное положение в коллективе, семье. Его первой и важнейшей обязанностью становится отныне учение. Школьник включается в новый для него коллектив, в котором он будет жить, учиться, развиваться целых 11 лет.

Содержанием учебной деятельности младшего школьника выступают научные понятия, законы науки и общие способы решения практических задач.

Предметом учебной деятельности младших школьников является собственная оценка своих достижений. Поэтому целью обучения для младших школьников становится процесс собственного изменения, а результатом этой деятельности – изменение своей личности и саморазвитие.

Разумеется, далеко не сразу у младших школьников формируется правильное отношение к учению как к приобретению новых знаний, умений и навыков, накоплению систематических сведений об окружающем мире,

природе и обществе. Они пока не понимают, зачем нужно учиться. Но вскоре оказывается, что это труд, требующий волевых усилий, мобилизации внимания, интеллектуальной активности, самоограничений. Если ребенок не привык трудиться, то у него наступает разочарование, возникает отрицательное отношение к обучению. Для того чтобы этого не случилось, учитель и родители должны объяснять ребенку мысль, что учение – это серьезное и очень интересное дело, позволяющее узнать много нового, занимательного, нужного.

Ученые отмечают, что для детей 6–7-летнего возраста, которые только начинают учиться, учебная деятельность не сразу становится ведущей, «осознано направляемой», а цели обучения – не сразу становятся их личными целями. Формирование учебной деятельности у младших школьников предполагает развитие умений учиться:

- уметь принимать учебную задачу;
- находить способы ее решения;
- отбирать нужные средства;
- контролировать свои шаги;
- самому оценивать полученные результаты

Учебная деятельность — это деятельность по овладению обобщенными способами действий в сфере научных понятий. Такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Таким образом, первый важнейший элемент структуры учебной деятельности — учебно-познавательные мотивы. Их формирование — важнейшая задача начального обучения, и оттого, насколько уже в начальных классах будут сформированы такие мотивы, многом зависит успешность дальнейшего обучения.

Второй важнейший элемент структуры учебной деятельности – учебная задача. Учебная задача не просто задание, которое выполняет ученик на уроке или дома, и, прежде всего, это не одно задание, а целая система. В результате решения системы заданий открываются и осваиваются наиболее общие способы решения.

Правильное решение отдельных конкретных задач должно быть следствием формирования общего способа действий. Самое главное при формировании учебной деятельности — перевести ученика от ориентации на получение правильного результата при решении конкретной задачи к ориентации на правильность применения усвоенного общего способа действий.

Важный элемент структуры учебной деятельности — учебные операции, входящие в состав способа действий.

Постепенно те из операций, которые отработаны, могут производиться не материально, а путем проговаривания, а затем и в уме. Шаг за шагом происходит сокращение состава производимых операций, и, наконец, ученик как бы сразу дает ответ на поставленный вопрос, одновременно выдает решение задачи.

Один из важнейших компонентов учебной деятельности — контроль. Под контролем, как мы уже сказали, следует понимать, прежде всего, контроль за правильностью и полнотой выполнения операций, входящих в состав действий.

Следующим компонентом учебной деятельности является оценка. Собственно функция оценки в учебной деятельности заключается в том, чтобы определить, освоил ли ученик заданный способ действий и продвинулся ли на ступеньку выше именно в этом отношении.

Формирование учебной деятельности — это весьма сложный и длительный процесс, который происходит в совместной работе с учителем. Ребенок, пришедший в школу, не обладает учебной деятельностью. Все делает учитель: он ставит учебную задачу, он дает ее полную операционно-предметный состав, образцы выполнения каждой отдельной операции и их порядок, он контролирует процесс выполнения каждого действия и операции, он, наконец, оценивает, выполнена ли учебная задача каждым учеником, а если не выполнена, то какие ее элементы должны быть доработаны.

Формирование учебной деятельности есть процесс постепенной передачи выполнения отдельных элементов этой деятельности самому ученику для самостоятельного осуществления без вмешательства учителя.

Доминирующей функцией в младшем школьном возрасте становится мышление. Благодаря этому интенсивно развиваются, перестраиваются сами мыслительные процессы. Школьное обучение строится таким образом, что словесно-логическое мышление получает преимущественное развитие. Если в первые два года дети много работают с наглядными образцами на уроках, то дальше объем таких заданий сокращается.

Поэтому в младшем школьном возрасте начинает интенсивно развиваться и третий вид мышления: словесно-логический, отвлеченное мышление, в отличие от наглядно-действенного и наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста.

Это соответствует возрастным тенденциям, но обедняет интеллект ребенка, поэтому большое значение имеет развитие творческого образного мышления наряду со словесно-логическим в процессе выполнения творческих работ, проектов, заданий и освоения творческих учебных предметов, таких как музыка, изобразительное искусство, чтение художественных произведений.

Мышление детей младшего школьного возраста значительно отличается от мышления дошкольников. Так если для мышления дошкольника характерно такое качество, как произвольность, малая управляемость и в постановке мыслительной задачи, и в её решении, они чаще и легче задумываются над тем, что им интересней, что их увлекает. То младшие школьники в результате обучения в школе, когда необходимо регулярно выполнять задания в обязательном порядке, научиться управлять своим мышлением, думать тогда, когда надо.

Овладение в процессе обучения системой научных понятий дает возможность говорить о развитии у младших школьников основ теоретического мышления. Развитие теоретического мышления зависит от

того, как и чему учат ребенка. Поэтому использование различных типов развивающего обучения дает значительный эффект.

Во многом формированию такому произвольному, управляемому мышлению способствует указание учителя на уроке, побуждающие детей к размышлению. При общении в начальных классах у детей формируется осознанное критическое мышление. Это происходит благодаря тому, что в классе обсуждаются пути решения задач, рассматриваются различные варианты решения. Учитель постоянно требует от школьников обосновывать, рассказывать, доказывать правильность своего суждения, требует от детей, чтобы они решали задачи самостоятельно.

Таким образом, о наличии того или иного вида мышления у ребёнка можно судить по тому, как он решает соответствующие данному виду задачи. Если ребёнок успешно решает лёгкие задачи, предназначенные для применения того или иного вида мышления, но затрудняется в решении более сложных, то в этом случае считается, что у него второй уровень развития в соответствующем виде мышления.

Именно в младшем школьном возрасте развивается внимание, а именно следует развивать произвольное внимание, без сформированности которого процесс обучения невозможен. На уроке учитель привлекает внимание учеников к учебному материалу, удерживает его длительное время. Для учащихся начальных классов характерна слабость произвольного внимания, при этом возможности волевого регулирования, управления им ограничены. Ребенок в этом возрасте может сосредоточенно заниматься одним делом только 10–20 минут. Если учащиеся старших классов могут заставить себя сосредоточиться на неинтересной и трудной работе ради результата, который ожидается в будущем, то младший школьник обычно может заставить себя сосредоточенно работать лишь при наличии близкой мотивации (перспективы получить отличную отметку, заслужить похвалу учителя, лучше всех справиться с заданием и т.д.).

Значительно лучше в этом возрасте развито произвольное внимание. Все новое, неожиданное, яркое, интересное само собой привлекает внимание учеников, без всяких усилий с их стороны. Причинами слабого произвольного внимания могут быть как отсутствие серьезного отношения к учебе, так и повышенная возбудимость центральной нервной системы и др.

В организации процесса обучения младших школьников важно учитывать возрастные особенности памяти, развитие ее различных видов. Под влиянием обучения усиливаются роль и удельный вес словесно-логического, смыслового запоминания и развивается возможность сознательно управлять своей памятью и регулировать ее проявления.

Младшие школьники лучше, быстрее запоминают и прочнее сохраняют в памяти конкретные сведения, события, лица, предметы, факты, чем определения, описания, объяснения. Младшие школьники склонны к механическому запоминанию без осознания смысловых связей внутри запоминаемого материала.

Намерение запомнить тот или иной материал ещё не определяет содержание мнемической задачи, которую предстоит решить субъекту. Для этого он должен выделить в тексте конкретный предмет запоминания, что представляет собой особую задачу. Одни школьники в качестве такой цели запоминания выделяют познавательное содержание текста (около 20% школьников), другие его сюжет (23%), третьи вообще не выделяют определённого предмета запоминания. Таким образом, задание трансформируется в разные мнемические задачи, что может быть объяснено различиями в учебной мотивации и уровне сформированности механизмов целеполагания.

Поэтому необходимо учить школьников дифференцировать задачи запоминания: что надо запомнить дословно, а что в общих чертах, научить школьника правильно ставить цели для запоминания материала, именно от мотивации зависит продуктивность запоминания. У мальчиков и девочек младшего школьного возраста есть различия в запоминании. Девочки умеют

заставить себя, их произвольная механическая память лучше. Мальчики оказываются более успешными в овладении способами запоминания.

Разница в темпах развития мальчиков и девочек (девочки по-прежнему опережают мальчиков), позволяет некоторым ученым указывать на то, что фактически в младших классах «за одной и той же партой сидят дети разного возраста: в среднем мальчики моложе девочек на год-полтора, хотя это различие и не в календарном возрасте».

Существенно изменяется деятельность, связанная с запоминанием и воспроизведением того, что осталось в памяти. Первоклассники легко запоминают яркое, эмоционально впечатляющее. Они склонны к буквальному запоминанию. Но учение постоянно требует нового типа запоминания, где вначале происходит анализ запоминаемого, выделение главного, группировка материала и т.д. Постепенно формируются приемы произвольного, осмысленного запоминания.

Непроизвольное запоминание сохраняет свою ценность, но и оно претерпевает изменения, идущие в сторону осмысления запоминаемого материала. Предварительная работа с материалом оказывается решающей для запоминания: материал запоминается как бы сам собой. Постепенное формирование внутреннего плана действий приводит к существенным изменениям во всех интеллектуальных процессах. Вначале дети склонны делать обобщения по внешним, как правило, несущественным признакам. Но в процессе обучения учитель фиксирует их внимание на связях, отношениях, на том, что непосредственно не воспринимается, поэтому учащиеся переходят на более высокий уровень обобщений, оказываются способными усваивать научные понятия, не опираясь на наглядный материал.

Продуктивность запоминания повышает также осмысливание материала. Пути осмысления различны. Например, для удержания в памяти какого-то текста, рассказа, сказки большое значение имеет составление плана. Самым маленьким доступно и полезно составлять план в виде последовательного ряда картин, так как лучше развита зрительная память.

Если нет иллюстраций, то можно называть, какую картину следовало бы нарисовать к началу рассказа, какую потом. Затем картины следует заменить перечнем основных мыслей, уточнением, о чем говорится в начале рассказа.

Любые попытки обеспечить развитие памяти разными способами без реального формирования саморегуляции (в первую очередь целеполагания) дают неустойчивый эффект. Решение проблемы памяти в младшем школьном возрасте возможно только при планомерном формировании всех компонентов учебной деятельности.

При любом обучении дети, заканчивающие начальную школу, существенно отличаются от поступивших в первый класс. Требования учебной деятельности неизбежно ведут учеников к формированию произвольности как характеристики всех их психических процессов. Произвольность формируется в результате того, что ребенок ежедневно делает то, что требует его позиция ученика: слушает объяснения, решает задачи и т.д. Постепенно, он научается делать то, что надо, а не то, что ему хотелось бы. Таким образом, учащиеся научаются управлять своим поведением (в той или иной степени), преодолевать трудности, двигаться к поставленной цели, искать лучшие пути ее достижения.

Второе важное новообразование - рефлексия. Учитель требует от ребенка не только решения задачи, но и обоснования его правильности. Это постепенно формирует способность у ребенка осознавать, отдавать себе отчет в том, что он делает, что сделал. Больше того - оценить, а правильно ли он сделал и почему он считает, что правильно. Таким образом, ученик постепенно научается смотреть на себя как бы глазами другого человека - со стороны - и оценивать свою деятельность. Умение человека осознавать то, что он делает, и аргументировать, обосновывать свою деятельность и называется рефлексией.

В начальный период обучения учащимся первого класса требуется опора на внешние предметы, модели, рисунки. Постепенно они научаются заменять предметы словами (устный счет, например), удерживать в голове образы

предметов. К окончанию начальной школы учащиеся уже могут выполнять действия про себя - в умственном плане. Это означает, что их интеллектуальное развитие поднялось на новую ступеньку, у них сформировался внутренний план действий.

Итак, психическая деятельность ученика, закончившего начальную школу, должна характеризоваться тремя новообразованиями: произвольностью, рефлексией, внутренним планом действий.

Новообразования, с которыми ребенок пришел в школу, развились в процессе его игровой деятельности и позволили ему приступить к учению. Участие в учебной деятельности, систематическое учение сформировали новые особенности психической деятельности младшего школьника. Эти новообразования, в свою очередь, подготовили учащихся к переходу на следующую ступень образования - в среднюю школу.

Вывод: в результате учебной деятельности возникают психические новообразования: произвольность психических процессов, рефлексия (личностная, интеллектуальная), внутренний план действий (планирование в уме, умение анализировать). Увеличивается словарный запас до 7 тыс. слов. Потребность в общении младших школьников определяет развитие речи. Мышление в младшем школьном возрасте становится доминирующей функцией. К концу младшего школьного возраста проявляются индивидуальные различия в мышлении (теоретики, мыслители, художники). Память развивается в двух направлениях – произвольности и осмысленности. В учебной деятельности развиваются все виды памяти: долговременная, кратковременная и оперативная. Развитие памяти связано с необходимостью заучивать учебный материал. Активно формируется произвольное запоминание. Дети способны концентрировать внимание, но у них еще преобладает непроизвольное внимание. Внимание активизируется, но еще не стабильно.

Таким образом, в начальной школе происходит развитие всех познавательных процессов, но Д.Б. Эльконин, вслед за Л.С. Выготским,

считает, что изменения в восприятии, в памяти являются производными от мышления. Именно мышление становится в центр развития в этот период детства. В силу этого развитие восприятия и памяти идет по пути интеллектуализации. Учащиеся используют мыслительные действия при решении задач на восприятие, запоминание и воспроизведение. «Благодаря переходу мышления на новую, более высокую ступень происходит перестройка всех остальных психических процессов, память становится мыслящей, а восприятие думающим. Переход процессов мышления на новую ступень и связанная с этим перестройка всех остальных процессов и составляют основное содержание умственного развития в младшем школьном возрасте» (Д.Б. Эльконин).

Младший школьный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Высокая сензитивность этого возрастного периода определяет большие потенциальные возможности разностороннего развития ребёнка. Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются во многом определяющими для последующих лет обучения: к концу младшего школьного возраста ребёнок должен хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы.

Для этого содержание учебного материала должно быть, конечно, вполне доступно учащимся, должно исходить из имеющихся у них знаний и опираться на них и на жизненный опыт детей, но в то же время материал должен быть достаточно сложным и трудным. Изучение облегченного материала становится для учащихся скучным и тягостным делом, которое, естественно, не способствует становлению мотивации учебной деятельности, а, наоборот, убивает всякий интерес к ней. Важно, чтобы каждый ученик, в том числе и неуспевающий сегодня, ощутил счастье в преодолении трудностей, радость победы, свершения сложной работы. Учебный материал по содержанию обязательно должен опираться на прошлые знания учащихся. Но в то же время он должен нести новую информацию, в свете которой могут быть осмыслены прошлые знания и опыт. Только при этом условии у

учащихся возникнет и разовьется личностная потребность в научном познании мира, без которой обучение просто невозможно. Ситуация успеха должна быть, но она должна достигаться путем преодоления определенных трудностей и решения поставленных задач.

Формирование уже в начальных классах мотивов, придающих дальнейшей учебе ребенка значимый для него смысл, в свете которого его собственная учебная деятельность становилась бы для него сама по себе жизненно важной целью, а не только средством для достижения других целей (например, престижных или выполнения требований родителей и т.д.), является крайне необходимым, без чего дальнейшая учеба школьника может оказаться просто невозможной. Надеяться на то, что такие мотивы возникнут сами по себе, не приходится. Важно обеспечить такое формирование мотивации, которое поддержало бы эффективную и плодотворную учебную работу каждого ученика на протяжении всех лет его пребывания в школе и было бы основой для его самообучения и самосовершенствования в будущем.

3. Специфика обучения чтению младших школьников

Итак, деятельность младшего школьника направляется на формирование общих умственных действий – умений учиться и специальных предметных действий в системе любого учебного курса. Общие структурные элементы учебной деятельности: учебная задача, цель и мотив, ориентировочные и исполнительские действия, самоконтроль и самооценка продукта деятельности – должны присутствовать в обучении всегда. Значит, содержанием обучения должны стать не только предметные знания, умения и навыки, но и деятельность по их усвоению.

В систему формирования учебной деятельности включено и обучение чтению. Своеобразие чтения состоит в том, что оно является не только предметным (специальным), но и общеучебным умением, от которого зависит успешность обучения детей по другим предметам. Чтение, как один из видов

речевой деятельности соотносится с общей структурой деятельности, в том числе и учебной, поэтому навык чтения не может формироваться полноценно без мотивации учения, без наличия ориентировочных и исполнительских действий в процессе его освоения, а также без воспитания при этом у учащихся чувства самоконтроля и самооценки.

Чтение – это важнейшее условие формирования мыслительных способностей. В.А. Сухомлинский, когда исследовал причины умственной отсталости школьников, правильно подметил: «Если в начальной школе дети мало читали, мало мыслили, у них складывалась структура малодетельного мозга».

Чтение осуществляется с помощью литературы, но основной проблемой является формирование читателя на начальном этапе его развития, а именно: овладение прочными навыками чтения и способами работы с текстом.

Несмотря на то, что начальную школу называют школой навыка, недооценивающей общее или умственное развитие ребёнка, но можно утверждать, что навык чтения формируется на уровне букваря. Далее навык чтения развивается спонтанно и его формирование не управляется. Вот почему некоторые обучающиеся не понимают смысла текста, особенно в процессе его чтения молча, читают медленно, с наличием остаточных внешних речевых движений, а их чтение вслух технически несовершенно, невыразительно. Они с трудом понимают и запоминают условие арифметической задачи, затрудняются вычленить главное в научно-познавательной статье, учебном тексте.

Существует ряд причин, в том числе и социальных: общий спад интереса к чтению, обилие источников информации помимо чтения и т.д.

Однако главной причиной такого явления всё-таки следует признать несовершенство обучения чтению, отсутствие системы целенаправленного формирования читательской деятельности школьников.

Понятие читательской деятельности относительно новое, оно возникло среди психологов, библиотековедов и методистов, которые рассматривают

чтение как коммуникативную речевую познавательную деятельность, направленную на восприятие, осмысление, воссоздание и воспроизведение читаемого. В процессе чтения имеют место как технические действия (восприятие знаковой системы данного языка), так и осмысления текста (переведение авторского кода на свой смысловой код). Чтение обязательно предполагает общение с автором, общение с самим собой (осознание собственного «я», своего отношения к описываемому), общение со слушателями при чтении вслух.

Интерес к чтению возникает в том случае, когда читатель свободно владеет осознанным чтением и у него развиты учебно-познавательные мотивы чтения.

Условием овладения читательской деятельностью является также знание способов смысловой обработки текста, владение определёнными умениями и навыками, которые не должны развиваться спонтанно. Одним из вариантов повышения качества чтения в начальной школе является целенаправленное управление обучением чтению.

Начальная школа первая начинает реализовать общую основную цель обучения – формирование личности учащегося.

Поэтому так важно именно в этот период научить ребенка читать, сформировать у него техническую сторону чтения, умение работать с научно - познавательным и художественным текстом, обеспечить полноценное восприятие доступного художественного текста, чтобы оно оказало максимальное воздействие на растущего человека.

Уверенное владение навыком чтения является одним из основных условий успешности детей в учении.

Чтение – сложный психофизиологический процесс. В его акте принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. В основе его процесса, лежат сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем.

Первой операцией чтения является зрительное восприятие графически представленной информации (букв, слогов, слов). При обучении чтению ребенок прежде всего знакомится со зрительными образами букв. Запоминание всех букв алфавита и умение узнавать (идентифицировать) каждую из них является обязательным условием овладения навыком чтения.

Во время чтения глаза читающего движутся вдоль строки короткими и быстрыми скачками - саккадами. Между скачками существуют паузы, или неподвижные фиксации объектов. Начинающий читатель делает 10-12 таких фиксаций на строке, опытному обычно достаточно 3-4 фиксации. В начале чтения глаза фиксируют какую-либо информацию (букву, слог) и остаются неподвижными в течение некоторого времени. Именно в это время воспринимается изображение. Далее происходит скачок (саккада), перемещающий глаза вправо вдоль строки до фиксации следующего изображения, и так до конца строки. Во время чтения глаза посредством скачков и фиксаций доходят до конца строки и потом совершают быстрый регрессивный скачок влево, к началу следующей строки, и все повторяется сначала. Регрессивные движения глаз (возвращающие взор справа налево) необходимы не только при переходе к очередной строке, но и для возврата к уже прочитанному, чтобы уточнить, проверить понимание смысла, исправить допущенные ошибки. Частота регрессий в движениях глаз зависит от уровня автоматизации навыка чтения: чем опытнее читатель, тем меньше зрительных регрессий совершает он в процессе чтения, и, наоборот, чем меньше читательский опыт, тем чаще возврат к уже прочитанному. Кроме того. Количество регрессивных движений глаз зависит от характеристик читаемого текста - сложности, новизны, значимости для читающего.

Помимо регрессивных движений, при чтении отмечаются и антиципирующие движения глаз, которые позволяют «забегать» вперед по тексту.

Описанные глазодвигательные механизмы чтения опытным читателем не осознаются и не требуют от него произвольных усилий. Однако, прежде

чем стать неосознанными, то есть автоматизированными, эти операции проходят стадию произвольного, осознанного овладения. Ребенок, обучаясь читать, впервые попадает в ситуацию, когда движения глаз должны контролироваться и подчиняться топологическим свойствам читаемого текста: нужно уметь выделить начало текста, проследить строку слева направо, точно перейти от одной строки к другой без пропусков и повторов.

Процесс чтения на начальном этапе разделяется на отдельные операции, и они не менее сложны, чем в процессе письма. Ребенок должен освоить весь набор письменных знаков (букв), научиться сознательно различать и выделять их, соотносить эти графические знаки с отдельными звуками, усвоить правила воссоздания из графического образца слова его звучащий вариант, потом нужно узнать это слово, понять его смысл. И только научившись выполнять все эти «технические» операции, ребенок может учиться понимать не только слово, но и текст.

Егоров Т. Г. выделял следующие ступени овладения чтением:

- а) овладение звуко-буквенными обозначениями;
- б) послоговое чтение;
- в) ступень становления синтетических приемов чтения;
- г) ступень синтетического чтения.

Каждая из этих ступеней характеризуется своеобразием, качественными особенностями, определенной психологической структурой, своими трудностями, задачами и приемами овладения.

Ступень овладения звукобуквенными обозначениями. Овладение звукобуквенными обозначениями осуществляется в течение всего добукварного и букварного периодов. Вместе с тем психологическая структура этого процесса в добукварный период и в начале букварного будет иная, чем в его конце. На ступени овладения звукобуквенными обозначениями дети анализируют речевой поток, выделяют предложения и слова, делят на слоги и звуки. Выделив звук из речи, ребенок соотносит его с определенным графическим изображением, буквой. Затем в процессе чтения он

осуществляется синтез букв в слоги и слова, соотношение прочитанных слов со словами устной речи.

В процессе чтения в первую очередь зрительно воспринимаются графические изображения, различаются и узнаются буквы, которые соотносятся с их звуковыми значениями. Однако восприятие и различение есть лишь внешняя сторона процесса чтения, за который скрываются самые существенные и основные действия со звуками языка.

Не звук является названием буквы, а наоборот, буква представляет собой знак, символ обозначения речевого звука. Поэтому сложный процесс усвоения звукобуквенных обозначений начинается с познания звуковой стороны речи, с различения и выделения звуков речи. И только затем предлагаются буквы, являющиеся зрительным изображением звуков.

При выделении звука из речи ребенок должен во всем многообразии его звучания, уловить некоторое основное качество вариантов звука, т.е. выделить фонему. Только при этом условии в процессе обучения чтению формируются представления о фонеме, о соответствии буквы с фонемой. В этом случае, когда процесс овладения буквой начинается с восприятия ее зрительного образа, усвоение и соотношение ее со звуком носит механический характер.

Для того, чтобы отличить изучаемую букву от всех других букв, том числе и по начертанию, необходимо осуществить, прежде всего, оптический анализ каждой буквы на составляющие ее элементы. Поскольку отличие букв заключается в различном пространственном расположении одних и тех же элементов, то усвоение оптического образа буквы возможно лишь при достаточном развитии пространственных представлений у ребенка.

Таким образом, успешное и быстрое усвоение букв возможно лишь при достаточной сформированности следующих функций:

Фонематического восприятия;

Фонематического анализа;

Пространственных представлений;

Зрительного мнезиса (возможности запоминания зрительного образа буквы).

Усвоив букву, ребенок читает слоги и слова с ней. Однако в процессе чтения слога, единицей зрительного восприятия на этой ступени является буква. Ребенок сначала воспринимает первую букву, затем синтезирует их в единый слог. Таким образом, в этот период, он зрительно воспринимает сразу не целое слово или слог, а лишь отдельную букву. Эта ступень названа «послоговым чтением».

Таким образом, для преодоления трудностей слияния в слоги, необходимо сформировать у детей умение различать и выделять звуки, четкие представления о звуковом составе слова устной речи, т.е. достаточный уровень фонематического развития.

Темп чтения на этой ступени очень медленный, он определяется, прежде всего, характером читаемых слогов. Простые слоги (ма, ра) читаются быстрее, чем слоги со стечением согласных (ста, кра).

Процесс понимания читаемого характеризуется определенными особенностями. Так, понимание читаемого отдалено во времени от зрительного восприятия слова. Осознание слова осуществляется лишь после того, как читаемое слово произнесено вслух. Но прочитанное слово не всегда сразу осознается, т. е. соотносится со знакомым словом устной речи. Поэтому ребенок, чтобы узнать прочитанное слово, часто повторяет его.

Ступень слогового чтения. На этой ступени узнавание букв и слияние звуков в слог осуществляется без затруднений. Слоги в процессе чтения довольно быстро соотносятся с соответствующими звуковыми комплексами. Единицей чтения является слог. Темп чтения на этой ступени довольно медленный - в 3,5 раза медленнее, чем на последующих ступенях.

Уже имеет место смысловая догадка, особенно при чтении конца слова. Характерным является стремление повторять только что прочитанное слово. Особенно часто повторяются длинные и трудные слова. Это объясняется тем, что слово, прочитанное по слогам, является искусственно разделенным на

части не похожим на соответствующее слово устной речи. Поэтому оно не сразу узнается, осмысливается. Путем повторения ребенок пытается узнать прочитанное слово, соотнести его с определенным известным ему словом устной речи. Повторение слов при чтении предложения объясняется часто и стремлением восстановить потерянную смысловую часть. Процесс понимания текста еще отстает во времени от процесса зрительного восприятия читаемого, не сливается с процессом восприятия, а следует за ним. Таким образом, на этой ступени еще остается трудность синтеза, объединения слогов в слово, особенно при чтении длинных и трудных по структуре слов, трудность в установлении грамматических связей между словами в предложении.

Ступень становления целостных приемов восприятия. Она является переходной от аналитических к синтетическим приемам чтения. На этой ступени простые и знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и трудные по своей звукослоговой структуре читаются еще по слогам.

На этой ступени значительную роль играет смысловая догадка. Опираясь на смысл ранее прочитанного, и будучи не в состоянии быстро и точно проконтролировать её с помощью зрительного восприятия, ребенок часто заменяет слова, окончания слов, т. е. у него наблюдается угадывающее чтение. В результате угадывания происходит резкое расхождение прочитанного и напечатанного, появляется большое количество ошибок. Ошибочность чтения, приводит к частому возврату ранее прочитанного для исправления, уточнения или контроля. Догадка имеет место в пределах предложения, а не общего содержания текста. Более на этой ступени является синтез слов в предложении. Темп чтения возрастает.

Ступень синтетического чтения. Эта ступень характеризуется целостными приемами чтения: словами, группами слов. Техническая сторона чтения теперь уже не затрудняет чтеца. Главная задача – осмысление читаемого. Процессы осмысления содержания преобладают над процессами восприятия. На этой ступени чтец осуществляет не только синтез фраз в едином контексте. Смысловая догадка определяется как содержание

прочитанного предложения, так и смыслом и логикой всего рассказа. Редкими являются ошибки при чтении, поскольку догадка контролируется достаточно развитым целостным восприятием. Темп чтения довольно быстрый.

Дальнейшее совершенствование процесса чтения осуществляется в направлении развития беглости и выразительности.

На последних ступенях формирование навыка чтения все еще имеет место трудность синтеза слов в предложения, синтеза предложений в тексте. Понимание прочитанного осуществляется лишь в том случае, если ребенок знает значение каждого слова, понимает те связи между ними, которые существуют в предложении. Таким образом, понимание прочитанного возможно лишь при достаточном уровне развития лексико-грамматической стороны речи.

Основными условиями успешного овладения навыком чтения являются сформированность устной речи, фонетико-фонематической (произношения, дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза) и лексико-грамматической стороны речи; достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительного мнестиса.

Письмо и чтение – сложнейшие навыки, которые длительно формируются, проходя ряд одинаковых этапов.

В формировании «технической части» этих навыков можно выделить три основных этапа:

Первый – аналитический, включающий вычленение и овладение основными элементами действия.

Второй – синтетический: объединение отдельных элементов в целостное действие при высокой степени сознательного контроля.

Третий – автоматизация: сформированное целостное действие, выполняемое без фиксирования внимания на отдельных элементах.

Многие ученики начальной школы в процессе формирования навыков «застревают» на втором этапе и не переходят к третьему. Письменная речь остается несформированной.

Фактически эффективность формирования первого («технического») этапа обучения письму и чтению определяет успешность освоения этих навыков. Именно поэтому так важно знать и понимать, отчего возникают трудности на этих этапах обучения. Важно помнить, что письмо и чтение включают сложнейшие психофизиологические механизмы организации внимания, произвольной регуляции и контроля деятельности, артикуляции и слухового анализа, зрительно-пространственное восприятие, зрительную и слуховую память, зрительно-моторные координации, звуко-буквенный и фонемный анализ, нервно-мышечный контроль и т.п.

Не стоит забывать, что в тот момент, когда начинается обучение письму и чтению (сейчас средний возраст первоклассников – примерно 6,5 лет), многие из этих необходимых для формирования навыков функций еще недостаточно сформированы (незрелы). Многолетние исследования Института возрастной физиологии РАО показали, что около 70% первоклассников имеют недостаточную сформированность произвольной регуляции и контроля деятельности, около 30% имеют несформированность звуко-буквенного анализа, у 35% выявляется несформированность зрительного и зрительно-пространственного восприятия, у 30–35% недостаточно сформированы механизмы нервно-мышечной регуляции и моторного контроля. Важно заметить, что возрастная несформированность функций у определенного числа детей в 6,5 лет нормальна и естественна и обусловлена различными темпами созревания.

Таких детей нельзя оценивать как неподготовленных, а возрастную несформированность функций нельзя рассматривать как задержку развития.

Такие дети обязательно есть в любом классе, и педагогу необходимо знать, с какими проблемами при обучении письму и чтению эти дети чаще всего сталкиваются. К сожалению, пока ни психология, ни физиология, ни педагогика не располагают данными о том, какое из звеньев этой сложной структуры имеет решающее значение при обучении, но тем не менее ясно, что выпадение любого из них затрудняет формирование навыка.

Нетрудно представить себе, что трудности концентрации внимания, несформированность зрительно-пространственного восприятия и зрительной памяти, нарушение фонетико-фонематического восприятия способны резко увеличивать паузы при чтении, а значит, резко снижать скорость чтения. Напомним, что у многих первоклассников эти базовые функции, необходимые для формирования навыка чтения, еще недостаточно сформированы, и, значит, быстрое чтение для них – недостижимая задача.

Что же происходит в тех случаях, когда ребенка заставляют быстро читать на начальных этапах?

Нарушается механизм чтения – ребенок плохо дифференцирует (путает) буквы, неверно проводит фонемный анализ, затрудняется в воссоздании звукового образа слова и в результате читает с ошибками. Но чаще при требовании «читать быстрее» формируется такой механизм чтения, при котором ребенок успевает отдифференцировать лишь первые 2–3 буквы слова, а остальные угадывает (очень часто неверно), и ему приходится начинать чтение слова заново.

Этот вариант чтения даже получил название «угадывающее чтение». Следует понимать, что этот вариант, собственно говоря, и не чтение, а механическое произнесение слова (да и то не всегда правильное). Многократные угадывания, повторный анализ слов приводят к тому, что формирование навыка чтения «застревает» на втором этапе, не позволяя осознавать семантику слов, нарушая восприятие текста. Такие дети читают, не понимая, и в основной, и в старшей школе, а формировать навык чтения заново очень сложно. Невозможно научить пятиклассника или девятиклассника понимать текст, если он не освоил эффективную технику чтения в начальной школе. Формируя навык чтения, следует помнить, что техника чтения, скорость чтения важны не сами по себе, а только как основа понимания текста.

Еще Я.А. Каменский писал: «Читать и не понимать – то же, что совсем не читать».

М. М. Безруких, доктор биол. наук, академик РАО, директор института Возрастной физиологии РАО, в своих исследованиях отмечала, что мониторинг учебных достижений учащихся 2-х классов, показал, что лишь 33,6% детей этого возраста читают без ошибок (Результаты мониторинга, 2003). Чтение с ошибками создает трудности понимания слов, их связи в предложении и смысла предложений. Всё это усугубляется порочной практикой требования высокой скорости чтения (порой более 80–90 слов в минуту), что нарушает физиологические возможности слухового и зрительного восприятия, артикуляции и ведет к высокому функциональному напряжению. На следующих этапах обучения несформированность элементарной техники чтения не позволяет подростку научиться грамотно читать большие по объему, сложные по содержанию и форме тексты учебной и внеучебной литературы.

Фактически количество «плохо» читающих детей от начальной школы к старшей не уменьшается, а увеличивается, но основа этих проблем – в начальной школе.

В методике А. Н. Корнева принято характеризовать навык чтения, называя четыре его качества: правильность, беглость, сознательность и выразительность.

Правильность определяется как плавное чтение без искажений, влияющих на смысл читаемого.

Беглость – это скорость чтения, обуславливающая понимание прочитанного. Такая скорость измеряется количеством печатных знаков, прочитанных за единицу времени (обычно количеством слов в 1 минуту).

Сознательность чтения трактуется как понимание замысла автора, осознание художественных средств, помогающих реализовать этот замысел, и осмысление своего собственного отношения к прочитанному.

Выразительность – это способность средствами устной речи передать слушателям главную мысль произведения и свое собственное отношение к нему.

Говорить о правильности и беглости как качествах навыка чтения имеет смысл только в том случае, если чтец понимает текст, который им озвучивается.

Иногда можно услышать, что младшим школьникам нужно овладеть скорочтением.

Скорочтение – это чтение со скоростью более 300 слов в минуту, вслух оно невозможно. Скорочтение необходимо для руководящих работников, для научных сотрудников. В США и других развитых странах не возьмут на руководящую работу специалиста, если он читает меньше 400 слов в минуту. Расчет прост: выгоднее оплачивать труд быстро читающего, он не утонет в потоке бумаг. Финские специалисты считают, что если у вас скорость чтения до 200 слов в минуту, то надо заниматься не скорочтением, а учиться нормально читать. Словом за скорочтение в начальных классах ратовать не имеет смысла.

Чтение в темпе скороговорки – это от 180 до 300 слов. Этого тоже не нужно добиваться. Дикторы телевидения широко варьируют свою скорость чтения в пределах от 90 до 170 слов в минуту, при среднем показателе 130 слов. Это среднее значение попадает в зону оптимального чтения. Оптимальное чтение – это чтение со скоростью разговорной речи, т.е. в темпе от 120 до 150 слов в минуту. Именно к такой скорости приспособился за многие столетия артикуляционный аппарат человека, именно при этой скорости достигается лучшее понимание текста.

Итак, чтение – одно из важнейших средств формирования личности. С одной стороны, чтение является предметом обучения, а с другой, средством обучения. Ошибки чтения проявляются в результате недостаточной сработанности зрительного и двигательного анализаторов. Чтец обрывает процесс зрительного восприятия раньше, чем узнал все слова читаемого предложения. По той же причине он заменяет или добавляет новые слова, или, наоборот, слишком замедляет темп чтения, в результате чего возникают ошибки повторения слов.

В основу классификации ошибок по механизму чтения положен принцип взаимодействия зрительного и речедвигательного анализаторов в процессе овладения детьми смыслом читаемого текста.

С этой точки зрения могут быть выделены следующие основные виды ошибок: ошибки зрительного восприятия; ошибки понимания; речедвигательные ошибки (произнесение).

К ошибкам восприятия относятся такие, которые возникают в результате затруднения в схватывании видимого слова по его опознавательным признакам. К ошибкам понимания - такие, которые возникают в результате неправильной смысловой догадки, обусловленной или влиянием случайных ассоциаций или воздействием других слов текста. При появлении таких ошибок более или менее ослабляется понимание читаемого.