

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**( Н И У « Б е л Г У » )**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического)  
образования**

**ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ АВТОНОМНОГО ЧТЕНИЯ  
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

**Выпускная квалификационная работа студентки**

**заочной формы обучения**

**направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) об-  
разование (профиль «Логопедия»)**

**5 курса группы 02021153**

**Пилипенко Елены Николаевны**

Научный руководитель  
к.п.н., доцент

Российская Е.Н.

**БЕЛГОРОД 2016**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ФЕНОМЕНА АВТОНОМНОГО ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯ-</b>	
<b>МИ</b> .....	7
1.1. Когнитивно-коммуникативная природа автономного чтения в контексте изучения стратегии читательской деятельности.....	7
1.2. Особенности автономного чтения обучающихся с различными речевыми нарушениями.....	18
1.3. Процесс формирования читательской деятельности и основные задачи обучения чтению в системе непрерывного языкового образования школьни- ков с речевыми нарушениями.....	25
<b>ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОСНОВ АВТОНОМНОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯ-</b>	
<b>МИ</b> .....	40
2.1. Диагностика состояния автономного чтения у обучающихся с речевыми нарушениями.....	40
2.2. Результаты изучения состояния автономного чтения младших школьни- ков с речевыми нарушениями.....	46
2.3. Основные направления формирования основ автономного чтения у младших школьников с речевыми нарушениями.....	52
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	62
<b>СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	64
<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	69

## ВВЕДЕНИЕ

Успешность обучения в школе во многом зависит от уровня речевого развития. И одним из самых важных факторов для полноценного овладения школьными знаниями является быстрое и правильное чтение.

Согласно когнитивно-коммуникативному подходу чтение играет важную роль в развитии кругозора, накоплении культурного опыта, развитию познавательной деятельности, а также способствует развитию коммуникативных навыков ребенка.

Особое место среди стратегий читательской деятельности отводится автономному чтению, которое представляет собой автономное поведение ученика в чтении как виде речевой деятельности, соответствующими чертами которого являются, с одной стороны, самостоятельность и независимость в выборе мотивов, задач и стратегий для его воплощения как цели, а с другой стороны, личное умение использовать разные стратегии чтения как средства при достижении той либо другой образовательной цели.

Опираясь на личностно-деятельностный подход, можно утверждать, что чтение должно стать для младшего школьника деятельностью, наполненной личным смыслом. Ученику необходимо самостоятельное планирование и организация работы с текстом для удовлетворения информационной потребности, и для этого в работе с учащимися начальных классов необходимо уделять особое внимание развитию автономного чтения. Обучение непременно должно быть нацелено на овладение способами и приемами для самостоятельного преодоления трудностей чтения.

В последние годы наметилась определенная тенденция: наблюдается рост числа школьников, которые не могут в период обучения в школе полностью овладеть навыками чтения. Это особенно заметно в общеобразовательных школах, так как процесс формирования данного навыка у обучающихся,

имеющих нарушения речи, протекает медленнее и имеет свои отличительные черты. Неумение читать правильно, бегло, выразительно ведет к возникновению у старшеклассников нарушений процесса чтения: послоговому чтению, искажению звуковой и слоговой структуры слова, нарушению понимания прочитанного, аграмматизма в процессе чтения (8).

Особенно остро стоит проблема автономии читательской деятельности у детей с речевой патологией.

Для детей с общим недоразвитием речи чтение можно рассматривать еще и как важное коррекционно-развивающее средство, которое благотворно воздействует на развитие устной и письменной речи, а также помогают преодолевать ее отклонения у учащихся с нарушениями речи. Особенно важно уделять внимание самообразованию обучающихся, поскольку уверенное приобретение навыка автономного чтения в начале систематического обучения имеет большое значение для развития речевой культуры детей, а также для реализации их интеллектуальных и творческих возможностей.

Проблема автономного чтения в большей степени освещена в контексте обучения письменной речи на иностранном языке в работах И.Л. Бим, Е.К. Гизерская, Н.Ф. Коряковцева, М.М. Ларина, Е.В. Соловова, И.Д. Трофимова, Г.В. Перфилова и др.

Несмотря на то, что в последние двадцать лет тема автономного чтения находится в центре научных исследований, тем не менее, многие проблемы формирования автономного чтения, в том числе и у младших школьников с нарушениями речи остаются исследованными не в полной мере.

В то же время следует отметить, что практически отсутствуют исследования в области автономного чтения у обучающихся с нарушениями речи. Имеются данные Т.А. Алтуховой, Е.Н. Российской о изучении автономного чтения у старшеклассников с нарушениями речи, которые демонстрируют негативное влияние отсроченных последствий речевой патологии на формирование всех компонентов чтения, в том числе и автономного.

Хотя многие проблемы обучения чтению изучены достаточно глубоко, при этом методика формирования стратегий автономного чтения у обучающихся с нарушениями речи исследована и разработана недостаточно.

Вышеизложенное обусловило выбор темы нашего исследования: «Формирование основ автономного чтения у младших школьников с речевыми нарушениями».

**Цель исследования** заключается в создании на основе диагностики и глубокого анализа состояния автономного чтения младших школьников с речевыми нарушениями методики формирования его основ у данной категории обучающихся.

В качестве **объекта исследования** выступает процесс автономного чтения у младших школьников с речевыми нарушениями

**Предмет исследования** – методика формирования основ автономного чтения у младших школьников с нарушениями речи.

**Гипотеза исследования:** в системе коррекционно-педагогической работы над читательской деятельностью детей с речевыми нарушениями необходимо предусматривать мероприятия, направленные на развитие основ автономного чтения, включающие выбор его стратегий и их закрепление посредством целенаправленной системы упражнений.

**Теоретико-методологическая основа исследования:** исследования в области нарушений чтения и письма у детей (Р.И. Лалаева, М.Н. Русецкая), исследования в области формирования смыслового компонента чтения у детей с нарушениями речи (И.Н. Карачевцева), исследования в области автономного чтения (Т.А. Алтухова, Е.Н. Российская, И.Д. Трофимова, R.Oxford).

**Задачи исследования:**

- 1) рассмотреть базовые понятия автономного чтения: «автономия обучающегося», «автономная учебная деятельность», «автономное чтение», «учебные стратегии», «стратегии автономного чтения»;
- 2) выявить источники трудностей автономного чтения, выделить

стратегии преодоления трудностей различного характера и составляющие их умения;

3) состояние автономного чтения у обучающихся с речевыми нарушениями;

4) разработать и обосновать систему упражнений для формирования основ автономного чтения;

5) составить текстотеку, реализующую систему упражнений для формирования основ автономного чтения младших школьников с нарушениями речи.

Для решения вышеизложенных задач в работе использованы следующие **методы научного исследования**: изучение и анализ научной литературы, анализ логопедической документации; исследование текстового материала с целью определения их потенциальных возможностей для формирования основ автономного чтения, анкетирование, моделирование.

**База исследования**: МБОУ СОШ №31 г. Белгорода и интернет-сообщество "Коррекционный педагог, дефектолог, репетитор".

**Структура работы**: дипломная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложения.

# **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ФЕНОМЕНА ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

## **1.1. Когнитивно-коммуникативная природа автономного чтения в контексте изучения стратегии читательской деятельности**

Современные направления образования требуют от учеников формирования социально необходимого уровня читательской компетентности, который обеспечивает знания и навыки, помогающие адаптироваться в современном многообразном и подвижном информационном поле. Это предполагает умение читать, понимать прочитанное, эффективно использовать получаемую информацию на протяжении всей жизни.

Чтение является базовым компонентом, характеризующим жизнедеятельность человека, лежащим в основе формирования всех инновационных компетенций (40).

Основой формирования навыка чтения является его первичная сущность, то есть психофизиологическая основа. При её несформированности навык чтения не может развиваться. В связи с этим возникает необходимость рассмотрения и изучения психофизиологической структуры чтения (35).

Согласно когнитивно-коммуникативному направлению в лингвистике при описании единичного речевого действия во внимание начинают приниматься не только механизмы и схемы коммуникативной деятельности, но и схемы организации внутреннего мира говорящего, набор его познавательных структур (34).

Чтобы ребенок мог в полной мере познать современное культурное пространство, ему необходимо полноценное речевое развитие, поскольку это изучение связано с освоением все больших объемов информации, в том числе и на основе чтения. М.Н. Русецкая считает, что именно поэтому концеп-

ция языкового образования предусматривает последовательное изменение чтения как одного из главных учебных предметов начального обучения в средство коммуникации и когнитивного развития человека на протяжении всей жизни, а иными словами – в фундаментальную основу универсальных компетенций (коммуникативной, информационной) (33).

Рассматривая развитие и совершенствование навыков чтения, следует определиться, что же такое стратегии чтения. С.В. Борисова определяет стратегии чтения как различные комбинации приемов, которые используют учащиеся для восприятия графически оформленной текстовой информации и ее переработки в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей (6).

Также С.В. Борисова считает, что сущность стратегий чтения состоит в том, что стратегия имеет отношение к выбору, функционирует автоматически на бессознательном уровне и формируется в ходе развития познавательной деятельности. Обучение стратегии чтения включает в себя приобретение навыков:

- различения типов содержания сообщений – факты, мнения, суждения, оценки;
- распознавания иерархии смыслов в рамках текста – основная идея, тема и ее составляющие;
- собственное понимание – процесс рефлексивного восприятия культурного смысла информации (5).

Среди множества различных стратегий чтения стоит особенно отметить когнитивные, которые включают в себя такие особенности как самостоятельную подготовку к обучению, рефлексии в процессе обучения, контроль результатов. Т.Д. Шевченко отмечает, что когнитивный метод обучения основывается на когнитивной психологии и опирается на принцип сознательности в преподавании и на теорию социоконструктивизма, согласно которой обучаемый является активным участником процесса познания с его интере-

сами, с системой культурных, духовных ценностей, а не чистым объектом обучающей деятельности преподавателя (43).

В отечественной психологии и методике в настоящее время когнитивный метод понимается в широком смысле, где различаются следующие уровни когнитивности:

- уровень правила – выполнение речевых действий в соответствии с правилом;
- уровень значения – осознание и понимание значения употребляемых языковых единиц;
- уровень выполнения речевой деятельности – как говорящий строит высказывание, с чего начинает, чем заканчивает, какие доводы приводит;
- социальный уровень – осознание содержания того, что говорится, какую функцию несет высказывание;
- культурологический уровень – осознание того, насколько сообщаемая информация и ее речевое оформление соответствуют культурным нормам;
- когнитивный стиль работы учащихся – осознание учащимися того, как он/она учится, какие приемы использует, оценка их эффективности, а также самооценка уровня владения языком (43, с. 111).

Также рассматривая когнитивно-коммуникативный подход, нельзя не проанализировать компетенции чтения.

М.Н. Русецкая выделяет в процессе чтения несколько компетенций: репродуктивную, информационно-познавательную и рефлексивную (34).

К маркерам овладения репродуктивной компетенцией чтения мы отнесли показатели сформированности базовых средств чтения: навыки, сформированность фонематических, морфологических и лексико-грамматических обобщений (речевые компоненты), звуко-слогового и звуко-буквенного анализа, а также сформированность зрительных функций, обеспечивающих реализацию графической природы чтения (интеллектуально-речевые компонен-

ты). Индикатором автоматизации этих навыков является его правильность, способ чтения и понимание прочитанного (34).

М.Н. Русецкая указывает, что информационно-познавательная компетенция чтения обеспечивается более глубоким, чем на уровне репродуктивной компетенции, пониманием слов, словосочетаний – метафор, фразеологизмов, каламбуров, наглядных образов (речевой компонент); сформированностью категорий логического мышления – понятий, суждений, умозаключений (интеллектуально-речевой компонент). Об их полноценном функционировании свидетельствует возможность ребенка находить и оценивать информацию, содержащуюся в письменном тексте (34).

Рефлексивная компетенция чтения предполагает сформированность навыков общения посредством письменноречевой коммуникации, умение определять авторский замысел, коммуникативную интенцию автора, выделять «ключевые слова», размышлять над содержанием текста (коммуникативный компонент) (34).

Усложнение способов взаимодействия в процессе чтения тесно связано с уровнем речевого развития ребенка, но в немалой степени зависит и от его когнитивного и коммуникативного развития. Коррекция нарушений речевого развития — прерогатива логопеда, но в зависимости от степени развития, работа по усложнению у ребенка операций, касающихся средств чтения, может требовать подключения психологов, учителей риторики и литературы.

Отказ от понимания первопричин имеющихся и возможных нарушений в читательской деятельности может существенно повлиять на реализацию когнитивно-коммуникативной функции чтения. М.Н. Русецкая утверждает, что запускающим фактором нарушений чтения является биологический, определяющим – когнитивный фактор и поддерживающим – социокультурный. Нарушения в формировании когнитивных функций вызываются вследствие нарушений на биологическом уровне, определяя в итоге симптоматику нарушений, их течение и стратегии коррекции (34, с. 29).

Таким образом, нельзя не отметить важность когнитивных стратегий чтения, особенность которых состоит в том, что в них входит самостоятельная подготовка к обучению, рефлексии в процессе обучения, самостоятельный контроль результатов. Главную роль тут играет осознание учащимися того, как они учатся, какие приемы используют, а также оценка их эффективности.

В контексте когнитивно-коммуникативного и личностно-ориентированного подходов к обучению в теории и практике преподавания выделяется концепция автономности обучающихся и их автономного обучения. Основная идея данной концепции заключается в том, что достижение автономии означает желание и способность учащегося брать на себя управление своей учебной деятельностью по овладению языком: учащийся решает, что он хочет изучать и как он хочет изучать это, и берёт на себя ответственность за принятие данных решений, равно как и за их выполнение. Таким образом, в процессе обучения русскому языку, ставятся задачи развития личности учащегося, формирование у него умений учебной деятельности по овладению данным языком, способности самостоятельно управлять данной деятельностью, как в конкретной учебной ситуации, так и в контексте дальнейшего непрерывного его изучения (30).

Исходное определение автономии учащегося и автономного их обучения в области иностранных языков было предложено R. Oxford. Автономия учащегося в процессе овладения иностранным языком понимается им, как «умение брать на себя ответственность за свою учебную деятельность, включая все компоненты этой деятельности, а именно: постановка целей, определение содержания и последовательности, выбор используемых методов и приемов, оценка полученного результата» (44, стр. 43).

И.Д. Трофимова рассматривает автономия образовательного процесса как проявление высшего уровня самостоятельности, являясь показателем способности учащегося к принятию решений, к анализу и оценке учебной си-

туации, к рефлексии своего речевого и учебного опыта. Автономия является одной из важных целей в образовательном процессе, которая реализуется увеличением доли ответственности учащихся в процессе обучения (39).

О.В. Ляхова понимает под автономным чтением автономное поведение обучающихся в чтении как виде речевой деятельности, соответствующими чертами которого являются, с одной стороны, самостоятельность и независимость в выборе мотивов, задач и стратегий для его воплощения как цели, а с другой стороны, личное умение использовать разные стратегии чтения как средства при достижении той либо другой образовательной цели (30).

Развитие стратегий и выбор способов их реализации в процессе занятия тесно связаны с уровнем сформированности компетенций чтения. О.В. Ляхова считает, что стратегии автономного чтения представляют собой модели самостоятельного оптимального поведения ученика при чтении текста, имеющие своей целью преодоление проблем чтения. В данном случае стратегии также можно определить как совокупность процессов управления и координации способностей чтения. Отличительной чертой стратегий автономного чтения можно назвать изменчивость, обусловленную целью и задачами работы над текстом; типом текста; процентом проблем, с которыми столкнется учащийся; способностью школьника без помощи других преодолеть эти трудности (30).

С.В. Борисова выделяет в методике следующую классификацию учебно-познавательных стратегий:

- 1) когнитивные стратегии, предусматривающие размышления о процессе обучения, самоподготовку к обучению, контроль результатов;
- 2) метакогнитивные стратегии, включающие в себя взаимодействие с изучаемым материалом, манипулирование им, использование специальных техник, приемов для обучения;
- 3) социоаффективные стратегии, предусматривающие взаимодействие с другими обучаемыми, аффективную вовлеченность в процесс обучения;

4) компенсаторные, направленные на преодоление недостатка знания и речевых умений (5).

Стратегии чтения, представляющие собой комплекс умственных действий, включают в себя три компонента:

- постановка цели чтения;
- составление плана действий для достижения этой цели;
- конкретное и поэтапное выполнение плана (5).

Автономное чтение, как и любой другой вид деятельности имеет основные элементы, представлены в таблице 1.1.

Таблица 1.1

#### Основные элементы автономного чтения

Элемент	Краткая характеристика элемента
Базовый	Владение учебными стратегиями (когнитивные, метакогнитивные, аффективные, социальные, компенсаторные и др.) и приемами учебной деятельности (общими и применительно к чтению)
Деятельностный	Предполагает самостоятельное инициирование и управление процессом чтения (от постановки цели до самоконтроля результата прочтения), критическую рефлекссию на читательскую способность, самооценку и саму коррекцию процесса чтения
Личностный	Принятие независимых решений относительно чтения, принятие ответственности за результат прочтения, независимость, самостоятельность, позиция «я – учитель»
Конструктивный	Способность адаптировать читательскую деятельность к различным учебным ситуациям, свобода в творческом преобразовании процесса чтения, накопление индивидуального опыта и перенос эффективного опыта чтения в новый контекст, взаимодействие и сотрудничество в процессе решения задач чтения, передача индивидуального опыта читательской деятельности

Все элементы автономии тесно связаны между собой и взаимно дополняют друг друга. Базовый элемент автономного чтения учащегося составляют учебные стратегии (39).

Также С.В. Борисова отмечает, что на уровне начального общего образования при работе с учениками используются следующие стратегии чтения:

- установление цели чтения и определение способа чтения;
- составление плана действий и формулировка ожидания в отношении содержания текста;
- выполнение запланированных действий и использование техники визуализации;
- использование стратегии декодирования;
- выстраивание предположения о дальнейшем ходе событий;
- составление «протокола» текста, его семантической схемы;
- составление вопросов к тексту (5, с. 32).

Анализ литературы показывает, что существует несколько классификаций стратегий автономного чтения. Наиболее близкой теме нашего исследования мы считаем классификацию стратегий чтения, предложенную R. Oxford. Стратегии автономного чтения делятся на 2 большие группы: основные стратегии (для изучения чтения) и вспомогательные (для управления усвоения навыка чтения в целом). Эти две группы подразделяются на 6 подгрупп (когнитивные, компенсаторные и стратегии запоминания) относятся к группе основных стратегий, а метакогнитивные, аффективные и социальные – к группе вспомогательных), каждая из которых подразделяется на подпункты. Рисунок 1.1 отражает структуру данной классификации.



Рис. 1.1. Классификация стратегий автономного чтения

Важно отметить, что выбор стратегий автономного чтения имеет причины, зависящие как от степени овладения процессом чтения и поставленной обучающимся цели, так и от индивидуальных особенностей учащегося (44).

Развитие стратегий для осуществления автономной читательской деятельности может происходить в три этапа, которые отражены на рисунке 1.2.



Рис. 1.2. Стратегии осуществления автономной читательской деятельности

Данные этапы проходят последовательно, один за другим. Нарушение, выявляемое на одном из этапов влечет за собой возвращение на предыдущий этап или искаженное развитие последующих.

Основное содержание каждого из этапов представлено в таблице 1.2.

Таблица 1.2.

**Содержание этапов автономной читательской деятельности**

<b>Вид этапа</b>	<b>Содержание этапа</b>
Мотивационный этап	Система, включающая мотив к деятельности, осознание потребности в чтении текста, целеполагание, начальный анализ и оценку текста и собственных ресурсов для его обработки, формирование стратегий как промежуточное действие
Этап автономного чтения	Исследование текста, планирование работы, разработка стратегий, актуальных только для этого текста и только для данного ученика с учетом мотивов, целей и собственной готовности к работе
Рефлексивный этап	Результат, контроль, анализ проделанной работы, оценка учеником своих достижений, внесение конструктивных предложений и корректив

Между этапами нет четкой границы, что обусловлено особенностями устройства человеческого сознания (39).

Формирования стратегий автономного чтения осуществляется в системе упражнений. И.Д. Трофимова выделяет пять подсистем упражнений в соответствии с пятью выделенными стратегиями автономного чтения (39). Подсистемы упражнений содержат несколько видов упражнений, каждый из которых направлен на формирование конкретного умения.

Первая подсистема включает в себя упражнения на формирование стратегий преодоления трудностей организации читательской деятельности— упражнения на: развитие умений осознавать цель/ коммуникативную задачу чтения; развитие умений определять тип читаемого текста; развитие умений выбирать вид чтения (с учётом цели и коммуникативной задачи); развитие

умений осуществлять самоконтроль, самокоррекцию и рефлексивную самооценку процесса чтения и его результатов.

Вторая подсистема включает в себя упражнения на формирование стратегий преодоления языковых трудностей – упражнения на: развитие умений «игнорировать» незнакомую лексику, не влияющую на понимание основного содержания текста; развитие умений языковой догадки на основе знания способов словообразования; развитие умений контекстуальной догадки; развитие умений ориентироваться в грамматической структуре предложения; развитие умений распознавать синтаксические и морфологические связи в тексте.

В третью подсистему входят упражнения на формирование стратегий преодоления предметно-логических трудностей текста – упражнения на: развитие умений определять тему и прогнозировать содержание текста по сильным позициям (заголовок, подзаголовок, иллюстративный ряд, начало и конец текста, тематические слова); развитие умений выделять в тексте единицы информации; развитие умений определять логические отношения между элементами текста и последовательность развития темы с опорой на лингвистические и смысловые связующие компоненты; развитие умений делить текст на смысловые части; развитие умений интерпретации.

Четвертая подсистема включает в себя упражнения на формирование стратегий преодоления трудностей социокультурного характера – упражнения на: развитие умений извлекать из текста социокультурную информацию; развитие умений выделять в тексте национально-маркированную лексику; развитие умений пользоваться лексикографическими источниками для определения значений национально-маркированной лексики.

В пятую подсистему входят упражнения на формирование стратегий преодоления общеучебных трудностей – упражнения на: развитие умений пользоваться словарями различных видов, справочной литературой; развитие умений пополнять словарный запас (выписывать слова для активного ис-

пользования, составлять тематические списки лексики); на развитие умений выполнять наиболее распространенные виды тестовых заданий (39).

Формирование каждого конкретного умения автономного чтения осуществляется в комплексе упражнений, который включает ориентирующие (информирующие и систематизирующие), исполнительские (моноцелевые, и полицелевые), контролирующие и рефлексивно-оценочные упражнения (39).

Реализация стратегий автономного чтения – процесс, который основан на владении комплексом умений, что позволяет учащемуся осознанно и эффективно осуществлять деятельность чтения, конструировать индивидуальные способы проникновения в содержание и смысл читаемого.

Подводя итог, можно отметить, что автономное чтение, являясь частью автономной деятельности, представляет собой самостоятельно регулируемый процесс чтения, основанный на применении стратегий для достижения той или иной образовательной цели. Одной из основных составляющих автономного чтения является стратегия чтения.

Под стратегиями автономного чтения в рамках нашего исследования мы будем понимать самостоятельно регулируемое поведение обучающихся при чтении текста, направленное на преодоление трудностей восприятия и воспроизведения данного текста. Для полноценного развития стратегий чтения необходимы определенные сформировавшиеся умения и навыки, обеспечивающие этот процесс, в частности базовая функция речи.

## **1.2. Особенности автономного чтения обучающихся с различными речевыми нарушениями**

В настоящее время возрастает количество детей, встречающихся на уровне начального общего образования с различными трудностями обучения, на что влияют множество факторов. Одним из самых главных является овла-

дение навыком чтения. Проблема нарушений чтения – одна из самых актуальных для школьного обучения, поскольку чтение из цели превращается в средство дальнейшего получения знаний обучающимися.

Проблеме овладения чтением, читательской деятельностью школьниками с нарушениями речи посвящены исследования Р.И. Лалаевой, И.Н. Карачевцевой, Т.А. Алтуховой, М.Н. Русецкой и др.

В 90-е годы XX века в отечественной логопедии проводится большое количество исследований, посвященных изучению проблемы выявления, предупреждения и коррекции дислексии у детей (А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова и др.).

Т.А. Алтухова выделяет следующие основные направления этих исследований.

1. *Определение содержания превентивных мероприятий, направленных на формирование нейрофизиологической, психологической и лингвистической составляющих готовности детей дошкольного и младшего школьного возраста к овладению навыком чтения и в дальнейшем читательской деятельностью.* Был проведен целый ряд исследований в рамках традиционного подхода, согласно которому нарушения чтения имеют вторичную природу по отношению к недоразвитию устной речи. Среди них отмечаются работы Е.Л. Гончаровой по проблеме формирования «ядра» читательской компетентности у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, в которых в качестве причин, приведших к нарушению чтения, выделены: несформированность высших психических функций и представлений об окружающей действительности, неправильно сложившийся механизм превращения содержания текста в содержание личного познавательного и эмоционального опыта, а также недостаточную освоенность приемов решения элементарных читательских задач (15). Также стоит выделить работы А.Н. Корнева, посвященные вопросам формирования функционального базиса чтения.

2. *Разработка методики раннего обучения чтению дошкольников с общим недоразвитием речи как инструмента пропедевтики чтения и стимуляции процесса развития устной речи.* Исследование А.В. Лагутиной, включающее в себя экспериментальное обучение дошкольников пятого года жизни, показало, что обучение начальным навыкам чтения является вспомогательным приемом, который дает возможность ребенку с недоразвитием речи овладеть более осознано навыками фонематического анализа и синтеза. Вследствие этого ребенок переходит на новую качественную ступень языкового развития – от фонематического восприятия к осознанному, целенаправленному фонематическому анализу (24).

3. *Определение содержания коррекционно-пропедевтической работы по формированию навыка чтения и читательской деятельности младших школьников, включающего преодоление трудностей и нарушений формирования как технической, так и смысловой сторон чтения* (Ю.А. Гузий, И.Н. Карачевцева, М.Н. Русецкая).

4. *Преодоление дислексии и формирование читательских компетенций с позиций когнитивно-коммуникативного подхода у учащихся основной школы.* Исследование Н.Ю. Киселевой показывает, что у учащихся с дислексией основной школы упущен сенситивный период для формирования базовых предпосылок письменной речи, наблюдается асинхрония формирования вербальных и невербальных компонентов когнитивного и коммуникативного развития. Наблюдается несформированность репродуктивной и/или информационно-познавательной читательской компетенции, рефлексивная читательская компетенция находится у школьников в стадии формирования (22).

М.Н. Русецкая выделяет, что нарушения чтения в первую очередь обусловлены биологическим фактором, затем их определяет когнитивный. Социокультурный фактор выступает в роли поддерживающего. Дидактогенные факторы в изолированном виде не приводят к возникновению нарушений

чтения, однако в сочетании с выше названными факторами создают неблагоприятные условия для коррекции (34).

Выделение этих направлений опирается на логику формирования читательской деятельности, которую условно можно обозначить следующими этапами:

1. Формирование готовности к овладению чтением.
2. Формирование навыка чтения.
3. Формирование готовности к овладению читательской деятельностью.
4. Формирование читательской деятельности (1).

В.С. Шаронова выделяет следующие причины, влияющие на правильность чтения детей с нарушениями речи:

- нестойкость поставленных звуков;
- незакрепленность артикуляционных образов слов;
- неумение различать схожие буквенные изображения;
- незнание правил орфоэпии;
- непонимание значений слов и словосочетаний (42, с. 84).

Одной из наиболее распространенных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, неизбежно сталкивающимися с проблемами формирования читательской деятельности являются дети с речевыми нарушениями.

К обучающимся с нарушениями речи относятся дети с психофизическими отклонениями различной выраженности, вызывающими расстройства коммуникативной и познавательной функции речи. От других категорий детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) их отличают нормальный биологический слух, зрение и полноценные предпосылки интеллектуального развития. Выделение этих дифференцирующих признаков необходимо для их отграничения от речевых нарушений, отмечаемых у детей с олигофренией, задержкой психического развития, слепых и слабовидящих, детей с ранним детским аутизмом и др. (35).

Р.Е. Левина выделяет устную речь как одну из наиболее важных функций, уровнем развития которой обеспечивается база для формирования письменно-речевой деятельности (27). Данная точка зрения и сейчас продолжает сохранять свою значимость. Согласно ей, письменная речь, являясь вторичной по отношению к устной речи, формируется на ее основе, что и определяет детерминированность уровня овладения письменным языком, глубиной речевого недоразвития. Доказательства роли устной речи в формировании письменной находят свое отражение в работах, посвященных исследованию становления и развития чтения и письма у обучающихся с нарушениями устной речи.

Современные исследования подтверждают актуальность данной позиции, в них отмечается, что нарушение устной речи неизбежно влечет за собой патологию письменной, в частности нарушения процесса чтения. Так, М.Н. Русецкой было установлено, что несформированность фонетико-фонематической стороны речи оказывает существенное влияние на качество овладения чтением (33).

Исследования В.П. Глухова, О.Н. Усановой, Т.Н. Синяковой, А.Н. Корнева, Р.И. Лалаевой выделяют следующие вторичные особенности, возникающие у детей с общим недоразвитием речи:

- неустойчивое внимание;
- недостаточная наблюдательность;
- недостаточная переключаемость;
- недостаточная способность к запоминанию;
- недостаточное развитие словесно-логического мышления;
- сниженная познавательная активность;
- неумение проявлять волевые усилия для преодоления трудностей учебной деятельности.

Необходимо отметить, что данные об изучении автономного чтения у младших школьников практически отсутствуют, однако имеются предпосыл-

ки считать, что акцентирование внимания проблемам автономного чтения в младшем школьном возрасте значительно бы повысило эффективность учебной деятельности. Так, исследование Т.А. Алтуховой, Е.Н. Российской, касающееся автономного чтения у старшеклассников с ОНР, показывает, что у обучающихся наиболее страдает смысловая сторона чтения, а конкретно понимание прочитанного, в то время как техническая может демонстрировать относительно неплохие результаты. Особенно вызывает трудности чтение «про себя», что вызывает снижение объема и скорости прочитанного, что, в свою очередь, не может не влиять на качество обучения. (3, с. 62)

Очевидно, что вторичное недоразвитие высших психических функций не может не отобразиться на чтении, в общем, и на автономном чтении в частности. Опираясь на данные Т.Б.Филичевой, Г.В.Чиркиной, В.П. Глухова можно сказать, что у детей с ОНР отмечается отсутствие целостного восприятия и осмысления текста, возникают сложности определением задачи чтения, о чем косвенно свидетельствует отсутствие выразительного чтения. Обучающийся не сможет прочесть выразительно текст, если он не понимает, с какой целью совершаются события, какими мотивами вызваны те или иные поступки и эмоциональное состояние героя, возникают сложности с созданием личного умозаключения по поводу описанного.

Многие исследователи (Т.А. Фотекова, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, В.П. Глухов и др.) в работах отмечали, что ввиду низкого уровня произвольного внимания у учеников с ОНР наблюдается несформированность или определенные нарушения автономной читательской деятельности. Данные нарушения выражаются в следующем: дети быстро устают в процессе чтения, вследствие чего быстро падает продуктивность. Школьники испытывают трудности при планировании своих действий, поиске способов и средств, в решении различных задач, ошибаются на протяжении всей работы, наблюдаются проблемы с контролем за самостоятельной деятельностью. Особен-

ности произвольного внимания у детей с недоразвитием речи ярко проявляются в характере отвлечений.

Как показывают исследования А.Н. Корнева, В.П. Глухова, О.Н. Усановой, Т.Н. Синяковой у детей с общим недоразвитием речи нередко наблюдаются нарушения самоорганизации. У них обнаруживается недостаточный объем сведений об окружающем, о свойствах предметов, возникают трудности в установлении причинно-следственных связей явлений. Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина отмечают, что дети часто забывают сложные инструкции, опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий (40, с.11).

Подводя итог, можно отметить, что исследование нарушения чтения у учащихся с патологией речи является одной из наиболее актуальных проблем современной логопедии. Типичным проявлением нарушения чтения является дислексия, проявляющаяся в стойких, специфических ошибках, возникающих вследствие патологии психических функций, отвечающих за процесс чтения. При подобном нарушении страдает развитие навыка чтения, проявляющееся в многочисленном аграмматизме при чтении, непонимании прочитанного, нарушении чтения «про себя». Патология формирования всех компонентов речевой системы детей несет пагубное влияние на развитие психики ребенка в целом.

Таким образом, автономное чтение обучающихся с ОНР остается недостаточно изученным вопросом. Но ориентируясь на имеющиеся исследования, можно предположить, что из-за их коммуникативно-когнитивных особенностей, своеобразия читательских компетенций автономное чтение, как и другие стратегии чтения, будет формироваться с особенностями, которые необходимо определить с целью разработки направлений и содержания коррекционно-педагогической работы.

### **1.3. Процесс формирования читательской деятельности и основные задачи обучения чтению в системе непрерывного языкового образования школьников с речевыми нарушениями**

Проблема становления навыка чтения у детей глубоко разработана и подробно освещена в работах многих отечественных и зарубежных исследователей, таких как Т.Г. Егоров, А.Н. Корнев, Ю.А. Гузий и др.

В период своего формирования данный навык проходит ряд качественно своеобразных этапов, каждый из которых имеет свои задачи и приемы.

Т.Г. Егоров впервые выделил 4 последовательные ступени формирования навыка чтения (18).

*1. Ступень овладения речезвуковыми обозначениями.* Она осуществляется в добукварный и букварный периоды. На этой ступени овладения навыком чтения единицей зрительного восприятия у детей является буква. За восприятием и различением букв, т.е. за внешней стороной процесса чтения, стоят наиболее существенные базовые действия со звуками языка. В связи с этим знакомству с буквами должна предшествовать работа, направленная на формирование или совершенствование умений учащихся анализировать речевой поток, предложения, разделять слова на слоги и звуки (23).

Зрительное восприятие графемы обязательно должно сопровождаться ее переводом в акустический и речедвигательный аналогии. Результатом этого будет установление связей между оптическими, акустическими и кинестетическими образами. Недостаточно прочно закрепившиеся на первых порах связи могут и взаимно тормозить друг друга (40).

В.Н. Винарская считает, что успешное и быстрое усвоение букв возможно лишь при недостаточной сформированности фонематического восприятия, фонематического, кинестетического, зрительного видов анализа, зрительного гнозиса, оптико-пространственных представлений. Участие всех этих компонентов обеспечивает осуществление процессов кодирования при соотнесении стимулов разных модальностей (12).

Уже на первой ступени формирования навыка чтения необходимо, чтобы слог прочитывался слитно. При объединении звуков в слог ребенок должен перейти от изолированного обобщенного звучания к тому звучанию, которое звук приобретает в потоке речи. Опорой при этом служит гласный звук, который выполняет функцию слогообразования и является показателем произношения предшествующего согласного звука (18).

На данной ступени становления навыка чтения понимание содержания идет не совместно, а вслед за восприятием: оно возможно лишь на основе длительного анализа и синтеза строения читаемых слов.

Формирование навыка чтения на первой ступени может сопровождаться целым рядом ошибок. При этом основная трудность для учащихся заключается в неумении объединять звуки в слог. Кроме того, встречаются такие нарушения, как неспособность овладеть звуко-буквенной символикой, разнообразные замены букв, искажение звуко-слоговой структуры слов, а также непонимание прочитанного материала (18).

2. *Слого-аналитическая ступень овладения чтением.* На этой ступени единицей чтения является слог, который теряет свою независимость и выступает в качестве части целого слова. Способ чтения все еще является аналитическим: ребенок читает слово по слогам, затем объединяет слоги в слово (18).

Темп чтения остается медленным, поскольку учащиеся часто повторяют прочитанное. Повторение как средство звукового подытоживания встречается в основном при чтении трудных слов. Кроме того, оно может быть необходимо для восстановления смысловой связи читаемого слова с предложением, которая теряется вследствие того, что процесс прочитывания каждого слова для детей является самостоятельной операцией.

Вторая ступень овладения навыком чтения характеризуется тем, что процессы восприятия и понимания еще не полностью сливаются во времени:

ребенок осознает значение слов только на основе последовательного восприятия всех составляющих их элементов.

На данной ступени формирования навыка чтения встречаются те же типы ошибок, что и на предыдущей.

3. *Ступень становления целостных приемов восприятия.* На этой ступени единицами чтения становятся слово, а в ряде случаев и группа слов. В связи с тем, что данная ступень является переходной от аналитических к синтетическим приемам чтения, дети читают целостно знакомые и простые по звуко-слоговой структуре слова. В то же время малознакомые и трудные слова читаются учащимися по слогам.

Скорость чтения быстро нарастает, так как процессам восприятия уделяется меньше времени. Однако и на этой ступени сохраняется разрыв между технической стороной навыка чтения и пониманием, в результате один из процессов тормозит другой. Стремясь опереться на смысл читаемого, ребенок не умеет еще быстро и точно проверить свою догадку через восприятие текста, так как этот процесс не достиг у него должной зрелости (23).

На третьей ступени формирования навыка чтения для учащихся характерны такие ошибки, как искажения звуко-слоговой структуры сложных слов, аграмматизм, нарушение понимания прочитанных предложений, текстов.

4. *Ступень синтетического чтения.* Данная ступень характеризуется целостными приемами чтения: ученик читает целыми словами и группами слов. Темп чтения значительно увеличивается. Техническая сторона чтения не затрудняет чтеца. Основное внимание читающего обращено на понимание текста.

Среди ошибок, допускаемых учащимися при овладении данной ступенью, чаще всего встречается неправильная догадка. При этом отмечаются замены слов, аграмматизм, нарушение понимания читаемого текста, а в дальнейшем совершенствуется, главным образом, лишь выразительность чтения.

Все ступени формирования навыка чтения тесно связаны между собой. Их связь заключается в том, что каждая последующая ступень подготавливается предыдущей. Обучающийся при встрече с трудностями возвращается к более ранним ступеням становления процесса чтения. Однако при этом он опирается на новые знания и умения, которые перестраивают психологическую природу старых методов работы.

Чрезмерно ранний переход детей от одной ступени формирования навыка чтения к другой, более сложной, без практического овладения доступными им закономерностями восприятия и осмысливания, может затормозить данный процесс и существенно снизить его качество.

По мере формирования навыка чтения, входящие в его структуру психофизиологические операции, начинают осуществляться автоматически, совершенствуются техническая и смысловая стороны чтения. Кроме того, опытному чтецу становится доступным не только чтение вслух, но и качественно новый способ прочитывания материала – чтение «про себя», которое появляется позднее громкого чтения. Это обеспечивается за счет:

- постепенного свертывания операций голосовой системы, участвующей в процессе перекодирования воспринятых единиц чтения и их перевода в речедвигательную систему;
- ослабления роли слухоречевого анализатора, а затем и отсутствия переработки слухоречевой информации;
- совершенствования функций гностического и моторного компонентов зрительного восприятия («симультанизация в восприятии ряда дискретных единиц чтения», увеличение скорости движения глаз в процессе чтения, сокращение количества фиксаций глаз на строке в процессе чтения) (17).

Ю.А. Гузий также выделяет пять ступеней становления чтения «про себя», которые соотносились со способом молчаливого чтения:

1. «Жужжащее» чтение (чтение громким шёпотом).
2. Чтение тихим шёпотом.

3. Чтение с беззвучной артикуляцией.
4. Молчаливое чтение.
5. Автоматизированное чтение «про себя» (17, с.12).

В завершении этого процесса под контролем остается только конечный результат всей цепочки операций – понимание, возникающее в результате восприятия общего смысла текста и усвоение прочитанного.

В обоих случаях текст анализируется по содержанию и по форме. Однако если проводить, сопоставительный анализ двух способов чтения, можно выделить отличительные особенности беззвучного чтения:

- чтение «про себя» не предполагает слушателя и всегда является чтением только для себя;
- для него характерен почти мгновенный перевод зрительно воспринимаемых графем во внутреннюю речь. Это объясняется тем, что речедвигательные потенциалы, свидетельствующие о скрытом проговаривании, появляются только при чтении «про себя» грамматически сложных предложений.
- количество фиксаций глаз при чтении «про себя» уменьшается, количество же слов, воспринимаемых за одну фиксацию, увеличивается, по сравнению с громким чтением.
- беззвучность чтения про себя означает автоматизацию и свертывание речемыслительных процессов.

Существует несколько способов осуществления процесса чтения. В.Г. Горецкий выделяет продуктивные и непродуктивные способы чтения. К непродуктивным способам чтения ими относятся: побуквенное и отрывистое слоговое чтение, а к продуктивным: плавное слоговое, плавное слоговое с целостным прочтением отдельных слов и чтение целыми словами (16).

Процесс чтения является одним из важнейших познавательных процессов, благодаря которому человек усваивает необходимые ему знания и умения. Поэтому крайне важно диагностировать и корректировать любые отклонения в его развитии. Изучение правильности чтения предполагает выявление

ние ошибок чтения, однако зачастую анализ допущенных ошибок ограничивается лишь подсчетом их количества, что связано с объективными диагностическими сложностями. Способ, скорость и правильность чтения отражают сформированность базового компонента чтения восприятия.

И.Н. Карачевцева определяет смысловый компонент чтения как смысловую обработку текста и его понимание, при котором понимание воспринимается как процесс и как результат чтения (21). Исследование понимания прочитанного, как одного из компонентов процесса чтения, возможно несколькими способами: пересказ прочитанного текста, ответы на вопросы по содержанию отдельных частей и всего текста в целом, а также объяснение значений отдельных слов, употребленных в тексте. Анализ процедуры оценки смысловой стороны чтения позволяет заключить, что эта процедура носит субъективный характер, так как зависит от выбранного метода диагностики и опыта исследователя стандартизированные процедуры оценки смысловой, а также технической, сторон чтения в методике обучения чтению не представлены.

Контингент учащихся с речевыми нарушениями в общеобразовательной школе является чрезвычайно разнородным, что связано как с их индивидуальными психофизическими особенностями, так и с различными стартовыми возможностями, обусловленными теми образовательными программами, по которым шло обучение ребенка в дошкольном периоде. По мнению ряда исследователей, таких как Т.А. Алтухова, Т.Г. Визель, А.Н. Корнев, психофизиологической основой трудностей чтения являются замедленный темп приема и переработки зрительно воспринимаемой информации, установления ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательным центрами, участвующими в акте чтения, низкий темп протекания мыслительных процессов, лежащих в основе осмысления воспринимаемой информации, слабость самоконтроля. Затруднения в понимании учащимися

смысла прочитанного тормозят отсутствие беглости и правильности чтения, недостатки техники чтения.

Вследствие этого становится очевидной необходимость получения возрастных нормативов формирования всех параметров чтения для диагностики отклоняющихся вариантов его развития в популяции младших школьников.

Языковое образование учащегося – это процесс и результат познавательной деятельности, направленной на овладение языком и речью, на саморазвитие и становление ученика как личности. Уровень языкового образования – это уровень готовности обучающегося к полноценной речевой деятельности в устной и письменной форме.

О.А. Величенкова выделяет следующие основы современных концепций обучения чтению:

- положениях непрерывного языкового образования, обеспечивающего преемственность всех этапов обучения, включая дошкольный, начальный, этап средней и старшей школы;

- идеях развивающего, лично-ориентированного обучения, максимально учитывающий все особенности и потребности ребенка, его возможности овладения всеми речевой деятельности;

- теоретических исследованиях «языковой личности» носители языка, свободно владеющего всеми видами речевой им деятельности, воспринимающего язык как социокультурную и историческую ценность;

- задачах формирования в контексте языкового образования функционально грамотную языковую личность – человека, способного использовать все виды речевой деятельности в соответствии с коммуникативными и когнитивными задачами (9).

В центр языкового образования, таким образом, попадает языковая личность обучающегося, его речевые и мыслительные способности порождать и воспринимать речевые высказывания на основе языковой и внутренней картин мира. Языковая личность – понятие, используемое для комплекс-

ного питания языковой способности индивида, соединяющего системное представление языка с функциональным анализом текстов (10).

Детальный анализ языковой личности в контексте русского языка дает Ю.Н. Караулов: «Под языковой личностью я понимаю совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений» (20).

Также Ю.Н. Караулов выделяет следующую структуру языковой личности:

1) вербально-семантический уровень, предполагающий для носителя нормальное владение естественным языком, а для исследователя — традиционное описание формальных средств выражения определенных значений;

2) когнитивный уровень, единицами которого являются понятия, идеи, концепты, складывающиеся у каждой языковой индивидуальности в более или менее упорядоченную, более или менее систематизированную «картину мира», отражающую иерархию ценностей. Когнитивный уровень устройства языковой личности и ее анализа предполагает расширение значения и переход к знаниям, а значит, охватывает интеллектуальную сферу личности, давая исследователю выход через язык, через процессы говорения и понимания — к знанию, сознанию, процессам познания человека;

3) прагматический уровень, включающий в себя цели, мотивы, интересы, установки и интенциональности. Этот уровень обеспечивает в анализе языковой личности закономерный и обусловленный переход от оценок ее речевой деятельности к осмыслению реальной деятельности в мире (20).

Осознание важнейшей роли языкового образования нашло отражение в содержании Федерального государственного образовательного стандарта, в котором, описаны требования к результатам обучения по предмету «Литературное чтение».

Литературное чтение является одним из основных предметов в системе начального обучения. На уроках литературного чтения формируется функци-

ональная грамотность, которая является основой эффективности обучения по другим предметам основной общеобразовательной школы. Также литература является одним из самых мощных средств приобщения детей к общечеловеческим ценностям, формирования их мировоззрения, духовно-нравственного воспитания. В чтении содержится коррекционно-развивающий потенциал, позволяющий использовать его в целях преодоления нарушений устной речи, вторичных отклонений в развитии мышления, внимания, памяти, воображения, развития коммуникативно-речевых умений и навыков детей с нарушениями речи (2).

Целью изучения литературного чтения является воспитание компетентного читателя, который имеет сформированную духовную потребность в книге как средстве познания мира и самого себя, а также развитую способность к творческой деятельности. Важно, чтобы ученик начальной школы эмоционально отзывался на прочитанное, пробовал высказать свою точку зрения и при этом учился уважать мнение собеседника. Общение с литературой помогает ему осознать себя и как читателя, и как человека, расширяет культурный кругозор, мотивирует его обращение к художественным произведениям в дальнейшей жизни.

Требования к результатам изучения предмета «Литературное чтение», разложены в соответствии с общей концепцией стандарта на три группы и представлены в таблице 1.3.

**Требования к результатам обучения по предмету «Литературное чтение»**

<b>Виды требований</b>	<b>Содержание требований</b>
Предметные	<ul style="list-style-type: none"> <li>– умение адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных и познавательных задач;</li> <li>– умение использовать различные способы поиска, обработки, анализа и интерпретации информации в соответствии с учебной задачей; пользоваться словарями и справочной информацией для школьников;</li> <li>– осознание значимости чтения для своего развития, для обучения по всем предметам;</li> <li>– понимание цели и умение выбирать виды чтения, адекватно стоящим целям; осознанно воспринимать и оценивать содержание и специфику различных текстов;</li> <li>– достижение необходимого для продолжения образования уровня читательской компетентности, общего речевого развития;</li> <li>– овладение чтением как видом коммуникативной деятельности, т.е. общением с автором литературных произведений посредством книги и чтения</li> </ul>
Метапредметные	<ul style="list-style-type: none"> <li>– овладение навыками смыслового чтения текстов различных жанров в соответствии с целями и задачами; адекватного понимания языка средств массовой коммуникации;</li> <li>– умение адекватно, подробно, сжато, выборочно передавать содержание текста;</li> <li>– умение осуществлять информационную, познавательную и практическую деятельность с использованием различных средств информации и коммуникации;</li> <li>– умение использовать знаково-символические средства представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач</li> </ul>
Личностные	<ul style="list-style-type: none"> <li>– готовность и способность к духовному развитию, нравственному самосовершенствованию, самооценке, личностному, ответственному поведению</li> </ul>

Условием реализации указанных требований является переход на компетентностное обучение. Сформулированное А.Н. Леонтьевым определение «функциональной грамотности» как способности и готовности использовать

в реальной деятельности знания, умения и обобщенные способы действий, усвоенные в процессе обучения развитое сегодня в понятии «компетентности» языковой личности и положено в основу всего и в том числе языкового образования школьников (24).

И.А. Зимняя выделила компетенции, которые напрямую относятся к чтению и могут характеризовать уровень овладения человеком процесса чтения (19). Они отражены в таблице 1.4

Таблица 1.4

### Компетенции уровня сформированности навыка чтения

<b>Вид компетенции</b>	<b>Содержание компетенции</b>
1. Компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире	Ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка) науки; производства; истории цивилизаций, собственной страны; религии
2. Компетенции интеграции	Структурирование знаний, ситуативно-адекватной актуализации знаний, расширения приращения накопленных знаний.
3. Компетенции личностной и предметной рефлексии	Смысл жизни, профессиональное развитие, языковое и речевое развитие, овладение системой родного языка
4. Компетенции в общении	Устным, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросскультурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента
5. Компетенция познавательной деятельности	Постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации, их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность
6. Компетенции деятельности	Игра, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности
7. Компетенция информационных технологий	Прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, интернет – технологией

Данные компетенции могут развиваться в ходе усвоения программы по литературному чтению, при этом предполагается достижение обучающимися различного вида компетенций.

Т.А. Алтуховой была разработана программа обучения детей с речевыми нарушениями. Результаты изучения предмета «Литературное чтение» представлены в таблице 1.5.

Таблица 1.5

### Результаты изучения предмета «Литературное чтение»

Результаты обучающихся	Характеристика результатов
Предметные (академические) результаты обучающихся	<ul style="list-style-type: none"> <li>• овладение техникой чтения вслух и про себя;</li> <li>• овладение приёмами понимания прочитанного и прослушанного произведения;</li> <li>• умение устно передавать содержание текста по плану, отвечать на вопросы по содержанию произведения;</li> <li>• умение формулировать главную мысль произведения и собственное отношение к прочитанному художественному тексту;</li> <li>• умение декламировать (читать наизусть) стихотворные произведения;</li> <li>• умение самостоятельно выбирать интересующую литературу, пользоваться справочными источниками для получения дополнительной информации</li> </ul>
Личностные результаты (жизненная компетентность) обучающихся	<ul style="list-style-type: none"> <li>• осознание значимости чтения для своего дальнейшего развития и успешного обучения;</li> <li>• формирование потребности в систематическом чтении как средстве познания мира и самого себя;</li> <li>• формирование общероссийских гражданских и патриотических ценностей;</li> <li>• формирование гуманистических ценностных ориентаций;</li> <li>• знание основных моральных норм русского народа и других народов России;</li> <li>• формирование уважительного отношения к семейным ценностям, любви к природе, понимание важности здорового образа жизни.</li> <li>• развитие умения сотрудничать со сверстниками и взрослыми в разных ситуациях, избегать конфликтов;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• овладение начальными навыками социокультурной адаптации и современном мире;</li> <li>• развитие духовных качеств и эстетических чувств;</li> <li>• использование средств русского языка для решения коммуникативных и познавательных задач</li> </ul>
Речевые результаты	<ul style="list-style-type: none"> <li>• владение речью, правильной в фонетическом и лексико-грамматическом отношении;</li> <li>• владение диалогической и монологической связной речью;</li> <li>• усвоение фонематических, лексических, морфологических и синтаксических обобщений;</li> <li>• овладение грамотным письмом и самостоятельной письменной-речевой деятельностью</li> </ul>

Переход на компетентностное обучение требует разработки нового содержания обучения чтению, в том числе и новой системы оценивания итогов этой деятельности. Эта проблема актуальна и для обучающихся с нарушениями речи.

В связи с особенностями детей с нарушениями речи необходимо включить в языковое образование, повысить их речевую активность. Помимо работы в классе добиться этого можно при повышении роли автономности учащихся при овладении языком.

Таким образом, чтение является динамическим процессом, и претерпевает четыре ступени развития: овладения речезвуковыми обозначениями, слога-аналитическая ступень, чтение целыми словами, ступень синтетическое чтение. Все этапы тесно связаны между собой, нарушение перехода с одной ступени на другую возвращает обучающегося на более ранний этап развития навыка чтения. Новым, качественным образованием, является чтение «про себя», которое появляется, когда чтение вслух совершенствуется, становится автоматизированным.

Чтение формируется во время обучения, поэтому крайне важно оптимизировать систему образования, развивать компетентностный подход, основывающийся на принципах формирования языковой личности. Особую акту-

альность в решении данных задач приобретает процесс обучения детей с речевыми нарушениями. Опираясь на особенности усвоения навыка чтения данной категории обучающихся очевидной становится необходимость развивать их активность, формировать компетенции, необходимые для становления полноценной языковой личности, к которым относятся и потребности автономии читательской деятельности.

### **Выводы по первой главе**

Подробно изучив научно-методическую литературу по теме исследования мы выяснили, что автономное чтение является особым видом речевой деятельности, характерными чертами которого являются, с одной стороны, самостоятельность и независимость в выборе мотивов, задач и стратегий для его осуществления цели чтения, а с другой стороны, индивидуальное умение применять различные стратегии чтения как средства при достижении той или иной образовательной цели.

Автономное чтение позволяет развивать готовность принять на себя ответственность за эффективность выполнения деятельности, формировать способность самостоятельно применять имеющиеся знания, навыки и умения не только для понимания конкретного текста, но и для накопления языкового, речевого опыта, необходимого для осуществления самообразования и самосовершенствования обучающегося с нарушениями речи.

Для детей с нарушениями речи проблема автономности чтения является крайне актуальной, поскольку на фоне патологии устной речи формируется нарушение чтения. Нарушение понимания прочитанного, неполноценность читательской деятельности становятся причинами нарушения овладения основами автономного чтения.

Для преодоления данных трудностей были определены стратегии автономного чтения, понимаемые как модели самостоятельного, индивидуально формируемого, рационального поведения учащегося при чтении текста,

направленные на преодоление трудностей его восприятия и воспроизведения, обусловленных разными факторами.

Формирование автономного чтения обучающихся с нарушениями речи важно во многих отношениях.

1. Автономное чтение, будучи правильно поставлено, позволяет проводить индивидуализацию и дифференциацию учебного процесса. Это в свою очередь ведёт к оптимизации учебного процесса: учащиеся, успешно справляющиеся с программным материалом, не задерживаются на рубежах, которые они легко могут преодолеть, а их более слабые товарищи не вынуждены выполнять непосильные для них задания.

2. Умение работать над процессом чтения имеет и самостоятельное значение: лишь овладев этим умением, учащийся будет готов к дальнейшему совершенствованию в овладении языком после окончания школы и самоконтролю сформированных в процессе коррекционно-логопедической работы речевых навыков.

3. Автономная работа имеет и большое воспитательное значение, является важным компонентом воспитания трудолюбия, сознательного отношения к труду, стремление идти навстречу трудностям и умело преодолевать их. Научить детей учиться автономно – значит, внести вклад в их подготовку к профессиональной, общественной и всякой иной полезной деятельности на благо общества.

## **ГЛАВА II. ПРАКТИКА ИЗУЧЕНИЯ И МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ АВТОНОМНОГО ЧТЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОВНЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, ИМЕЮЩИХ РЕЧЕВУЮ ПАТОЛОГИЮ**

### **2.1. Диагностика состояния автономного чтения у обучающихся с речевыми нарушениями (уровень начального общего образования)**

С целью исследования уровня сформированности автономного чтения младших школьников с речевыми нарушениями, мы, детально проработав литературу, раскрывающую сущность автономного чтения, определили задачи, методы осуществления и проведения и этапы исследования.

Задачами данного этапа экспериментальной работы являются:

- определение экспериментальной группы обучающихся, имеющих речевые нарушения;
- изучение особенностей овладения процессом чтения у данной категории детей;
- определение читательских предпочтений младших школьников с нарушениями речи.

В нашем исследовании был применен метод анкетирования, тест был разделен на три блока, включающих в себя оценку техники чтения детей, включающую в себя также особенности мотивации к чтению, оценку их читательских предпочтений, в которую входит время, которое уделяется чтению, авторы и жанр чтения, источники чтения и т.п., и оценку автономности чтения.

#### **Блок оценки техники чтения**

1. Поддерживаете/стимулируете ли вы интерес ребенка к чтению?
  - А. Да (Хожу с ним в библиотеку, советую книги...).
  - В. Иногда.
  - С. Нет/Этим занимаются другие члены семьи.

2. Возникают ли у Вашего ребенка сложности с пониманием смысла прочитанного?
- А. Нет.
  - В. Изредка.
  - С. Да.
3. Как Ваш ребенок справляется с попадающимися ему незнакомыми или сложными словами?
- А. Ищет значение сам.
  - В. Спрашивает у вас.
  - С. Пропускает слово и читает дальше.
4. Часто ли он бросает читать начатую книгу?
- А. Никогда.
  - В. Редко.
  - С. Часто.
5. Любит ли Ваш ребенок рассказывать о прочитанных книгах, обсуждать прочитанное с Вами или своими друзьями?
- А. Да.
  - В. Иногда.
  - С. Нет.
6. Хотел бы Ваш ребенок лучше читать?
- А. Да.
  - В. Иногда возникает такое желание.
  - С. Нет.
7. Как обычно читает Ваш ребенок?
- А. Быстро и "про себя".
  - В. Медленно, "про себя".
  - С. Медленно и проговаривая слова вслух.
8. Часто ли Ваш ребенок допускает ошибки при чтении?
- А. Никогда.
  - В. Редко.
  - С. Часто.
9. Выразительно ли читает Ваш ребенок (правильно ставит ударения, соблюдает при чтении паузы и интонации)?
- А. Да.
  - В. В зависимости от сложности текста.
  - С. Нет.
10. Ваш ребенок читает слова целиком или по слогам?
- А. Целиком.
  - В. По слогам.
  - С. Не обращал внимание.

#### **Блок оценки читательских предпочтений**

1. Что чаще всего читает Ваш ребенок?
- А. Научно-познавательную литературу.

- В. Развлекательную литературу.  
С. Ничего.
2. Что больше любит читать ваш ребенок - стихи или прозу?  
А. Стихи.  
В. Прозу.  
С. Не знаю/он не любит читать.
3. Любит ли Ваш ребенок читать газеты/журналы?  
А. Да.  
В. Не против при подвернувшейся возможности.  
С. Нет.
4. Ваш ребенок предпочитает книги с картинками?  
А. Да.  
В. Ему это безразлично.  
С. Нет.
5. Какая литература больше интересна Вашему ребенку: отечественная или зарубежная?  
А. Отечественная.  
В. Зарубежная.  
С. Одинаково хорошо воспринимает оба варианта.
6. Ваш ребенок читает только современную литературу или читает и издания более ранних временных периодов?  
А. Он не обращает внимание на возраст произведения.  
В. Читает только современные.  
С. Читает только произведения, выдержанные временем,
7. Влияет ли на читательские предпочтения Вашего ребенка степень популярности литературного произведения?  
А. Нет.  
В. Иногда.  
С. Да.
8. Любит ли Ваш ребенок книги по мотивам фильмов/мультфильмов/игр?  
А. Да.  
В. Иногда может прочитать.  
С. Нет.
9. Если Ваш ребенок читает журналы, какая составляющая их ему наиболее интересна?  
А. Статьи.  
В. Комиксы.  
С. Головоломки.
10. У Вашего ребенка есть любимый жанр литературы (например, детектив, приключения, фантастика, фэнтези/сказки)?  
А. Да, три и больше из указанных.  
В. Да, один-два из указанных.  
С. Нет.

**Блок оценки автономии чтения**

1. Любит ли Ваш ребенок читать?
  - А. Да.
  - В. Не очень.
  - С. Нет.
2. Как часто он читает что-то вне школьной программы?
  - А. Часто.
  - В. Редко.
  - С. Не знаю.
3. Обсуждаете ли Вы с ребенком самостоятельно прочитанные им произведения?
  - А. Да.
  - В. Иногда.
  - С. Нет.
4. Когда вы обсуждаете прочитанное, кому принадлежит инициатива обсуждения?
  - А. Ребенку.
  - В. Когда как.
  - С. Вам.
5. Если у Вашего ребенка будет выбор, что он предпочтет прочитать - короткие рассказы или длинную повесть?
  - А. Длинную повесть.
  - В. Короткие рассказы.
  - С. Ни то, ни другое.
6. Просит ли Ваш ребенок Вас или кого-то из взрослых помочь ему с выбором литературы?
  - А. Никогда
  - В. Иногда.
  - С. Да.
7. Ходит ли Ваш ребенок в библиотеку или пользуется ли электронными библиотеками?
  - А. Да.
  - В. Нет.
  - С. Затрудняюсь ответить.
8. Чем руководствуется Ваш ребенок при выборе литературы для чтения?
  - А. Собственными предпочтениями.
  - В. Советами друзей, родителей или учителей.
  - С. Затрудняюсь ответить.
9. Если Ваш ребенок прочитал книгу и она ему понравилась - будет ли он искать другие книги того же автора для прочтения?
  - А. Да.
  - В. Нет.

С. Затрудняюсь ответить.

10. Где Ваш ребенок берет литературу для чтения?

А. Ходит в библиотеку/ищет в интернете.

В. Обменивается с друзьями/берет в домашней библиотеке.

С. Затрудняюсь ответить.

В блоке оценки техники чтения ответы были выстроены таким образом, что за каждый вариант А предполагается получение 2 баллов, за каждый ответ В - 1 балл и за ответ С - 0 баллов.

В блоке оценки читательских предпочтений ответы А и В приносят по 1 баллу, ответ С - 0 баллов. Однако в вопросах под номером 2, 5, 6,8 и 10 ответ А приносит 2 балла, а ответы В и С по 1 баллу.

В блоке оценки автономности чтения ответ А приносит 2 балла, ответ В - 1 балл, ответ С - 0 баллов.

Уровень развития техники чтения предполагается определять количеством набранных баллов.

Блок оценки техники чтения. В данном блоке предполагается оценить технический компонент чтения и его самоанализ у детей.

Низкий уровень (0-7 баллов) – отмечается невысокая скорость и правильность чтения, сравнительно небольшой словарный запас, испытуемые предпочитают избегать возникающих при чтении сложностей вплоть до отказа от чтения.

Средний уровень (8-14 баллов) – характеризуется не слишком высокой скоростью и правильностью чтения, наличием ошибок, испытуемые демонстрируют достаточно обширный словарный запас.

Высокий уровень (15-20 баллов) – испытуемые демонстрируют хорошую технику чтения, ошибки отсутствуют либо исправляются самостоятельно, отмечается большой и постоянно пополняемый словарный запас.

Блок оценки читательских предпочтений. В этом блоке предполагается оценить особенности отбора материала для чтения, развитие смыслового

компонента чтения, стремление к совершенствованию чтения у детей с нарушениями речи.

Низкий уровень (0-5 баллов) – характеризуется низкой мотивацией к чтению, вследствие чего испытуемые не испытывают интереса к чтению за исключением необходимого минимума, не проявляют явной потребности в познавательном чтении, демонстрируют пассивность в самостоятельном отборе литературы.

Средний уровень (6-10 баллов) – потребность в чтении не ограничивается школьной программой, однако потребность в чтении, как правило, не слишком высока, отбор литературы обычно происходит по рекомендациям, отмечается невысокая сложность выбранной литературы.

Высокий уровень (11-15 баллов) – присутствует явный интерес к чтению, как познавательному, так и развлекательному, выбор литературы для чтения производится самостоятельно и демонстрирует достаточно высокий уровень сложности, испытуемые любят читать и осознают важность этого процесса.

Блок оценки автономности чтения. В данном блоке предполагается оценить самостоятельность в выборе литературы для чтения и мотивационный компонент.

Низкий уровень (0-7 баллов) – характеризуется низкой мотивацией к чтению, вследствие чего испытуемые не испытывают интереса к чтению за исключением необходимого минимума, не проявляют явной потребности в познавательном чтении, демонстрируют пассивность в самостоятельном отборе литературы.

Средний уровень (8-14 баллов) – потребность в чтении не ограничивается школьной программой, однако потребность в чтении, как правило, не слишком высока, отбор литературы обычно происходит по рекомендациям, отмечается невысокая сложность выбранной литературы.

Высокий уровень (15-20 баллов) – присутствует явный интерес к чтению, как познавательному, так и развлекательному, выбор литературы для чтения производится самостоятельно и демонстрирует достаточно высокий уровень сложности, испытуемые любят читать и осознают важность этого процесса.

Таким образом, нами была смоделирована методика диагностики состояния автономного чтения у детей с речевыми нарушениями, обучающимися на уровне начального общего образования, которая была апробирована одновременно в режиме интернет-опроса в интернет-сообществе "Коррекционный педагог, дефектолог, репетитор" и реального анкетирования родителей обучающихся 3 класса МБОУ СОШ №31 г. Белгорода. Результаты изучения состояния автономного чтения младших школьников с речевыми нарушениями представлены нами в параграфе 2.2.

## **2.2. Результаты изучения состояния автономного чтения младших школьников с речевыми нарушениями**

Экспериментальная группа, сформированная в процессе экспериментальной работы, была не однородной. В ее состав вошли: 12 человек – представителей интернет– сообщества (ЭГ1) и 10 опрошенных – родителей обучающихся 3 класса МБОУ СОШ №31 г. Белгорода(ЭГ2). Все родители, вошедшие в экспериментальную группу, воспитывали детей с речевыми нарушениями, обучающимися в 3 классе. Ответы респондентов были достаточно мономорфными, но мы посчитали, в виду различных условий организации опроса, возможным представить их анализ дифференцировано.

На рисунках 2.1-2.3 отображены результаты исследования, касающиеся первой группы опрошенных.

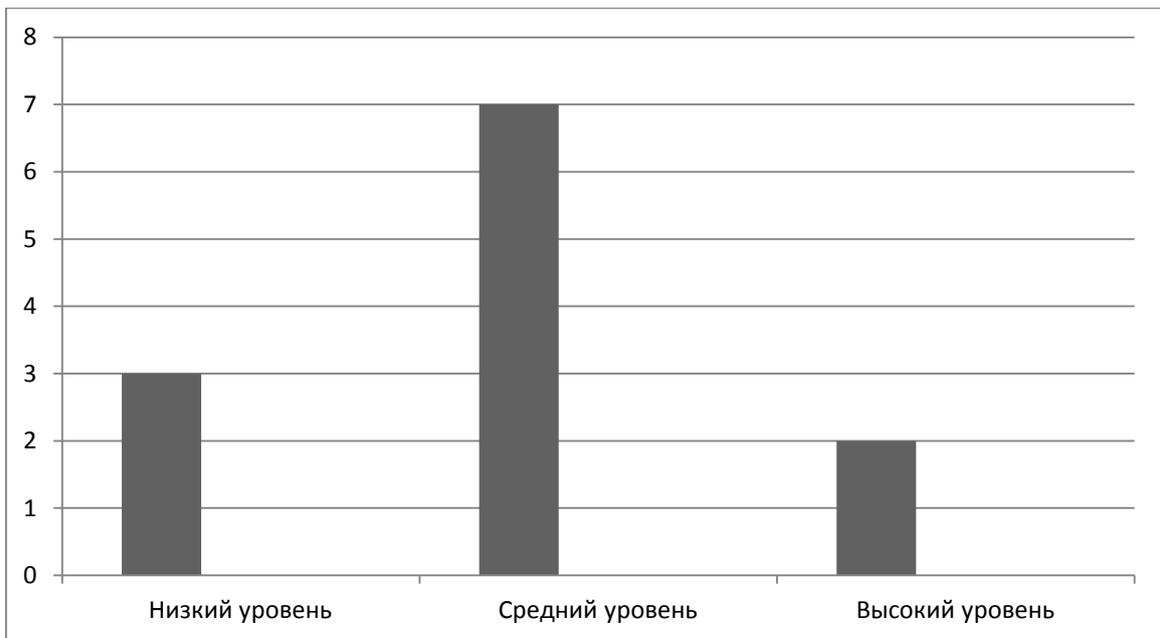


Рис. 2.1 Результаты блока оценки техники чтения (ЭГ1)

Как видно из рисунка 2.1 около 58% опрошенных из первой группы показывают средний уровень развития техники чтения. Наиболее частыми проблемами можно отметить нелюбовь к чтению, возникающую, очевидно, ввиду допускаемых при чтении ошибок. Однако понимание текста в основном сохранно, дети любят делиться прочитанным с окружающими, у большинства опрошенных возникает желание улучшить свои навыки чтения.

Наиболее характерными можно отметить следующие особенности: большинство родителей стараются стимулировать развитие интереса к чтению у детей; понимание прочитанного, как правило, сохранно, хотя у многих и возникают сложности. При встрече с незнакомыми словами дети предпочитают либо уточнить значение у родителей, либо просто пропускают их. Впрочем, начатые книги учащиеся, как правило, не бросают. Абсолютное большинство опрошенных отмечают, что дети любят обсуждать прочитанное со сверстниками, либо родителями. Также большинство осознает свои недостатки в чтении и хотело бы лучше научиться читать. Преобладает чтение "про себя", быстрое. Что касается ошибок при чтении, многие отмечают, что ошибки либо практически постоянны, либо редки. Выразительность чтения в основном зависит от сложности текста. Что касается способа чтения, то стоит

отметить, что в основном дети читают слова целиком, хотя вариант с пословым чтением является вторым по частоте.

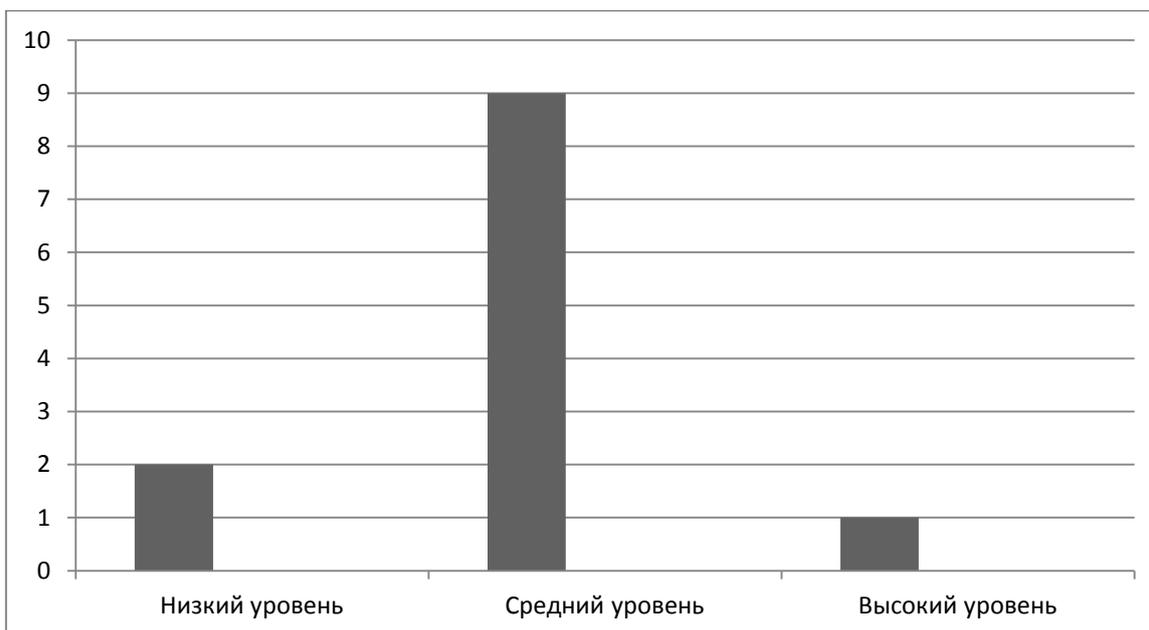
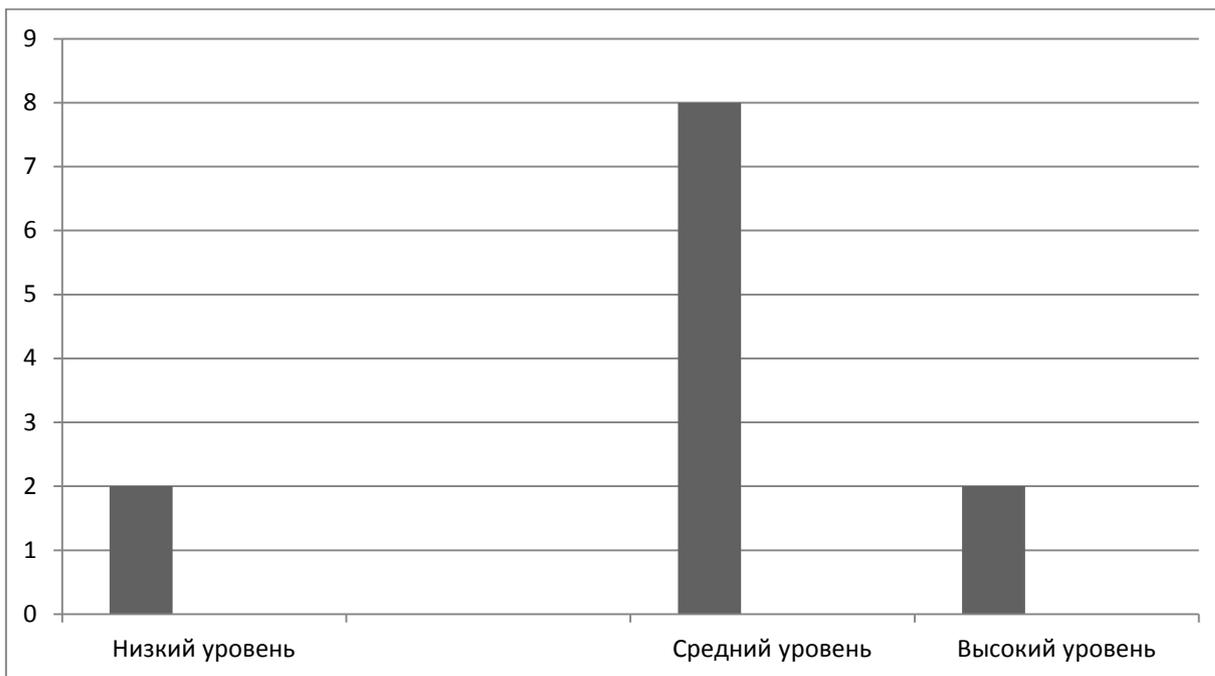


Рис. 2.2 Результаты блока оценки читательских предпочтений(ЭГ1)

Результаты, представленные на рисунке 2.2 также показывают средний уровень развития читательских предпочтений у 75% опрошенных.

Среди ответов стоит выделить наиболее характерными: из литературы учащиеся предпочитают развлекательную; наибольшей популярностью пользуется проза, либо же предпочтения отсутствуют вовсе. Большинство опрошенных положительно относятся к чтению журналов, в которых им наиболее интересны либо комиксы, либо головоломки. Многие дети предпочитают книги с картинками, либо им это безразлично. Касательно предпочтений в отечественной или зарубежной литературе, стоит отметить, что практически все варианты набрали равное количество ответов. Большинство учащихся предпочитает современную литературу. Степень популярности литературного произведения влияет на интерес, но не столь значительно, при этом стоит отметить, что детям нравятся произведения по фильмам/мультфильмам. Также характерным является то, что у абсолютного большинства детей достаточно широкий спектр среди любимых жанров литературы.



**Рис. 2.3 Результаты блока оценки автономности чтения(ЭГ1)**

Результаты, отображенные на рисунке 2.3, демонстрируют, что около 67% опрошенных показывают средний уровень развития автономности чтения.

Наиболее характерными можно отметить следующие ответы: учащиеся с нарушениями речи не любят читать; внешкольное чтение довольно редко, впрочем, с достаточным количеством исключений. Большинство респондентов высказались за периодическое обсуждение прочитанного с ребенком, причем ответы по поводу инициаторов обсуждения разделились практически поровну. В случае представившегося выбора абсолютное большинство опрошенных предпочтет либо короткие рассказы, либо вовсе отсутствие чтения. Выбор литературы для чтения по большей части основан на собственных предпочтениях, однако немаловажную роль играют и советы окружающих. Посещение библиотек, как показывают ответы, не слишком распространено. Распространен поиск любимых авторов. Книги, как показывает большее количество опрошенных, берется из домашней библиотеки, либо из рук друзей.

На следующих рисунках 2.4-2.6 представлены результаты исследования, в котором принимали участие вторая группа опрошенных.

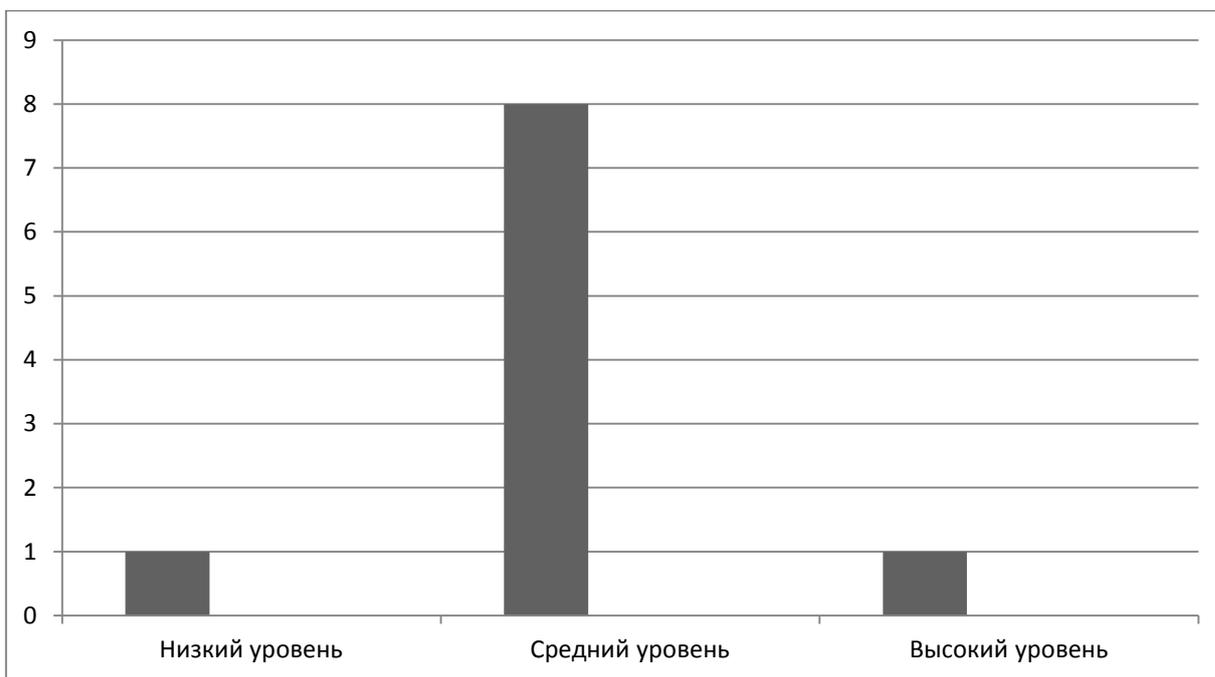
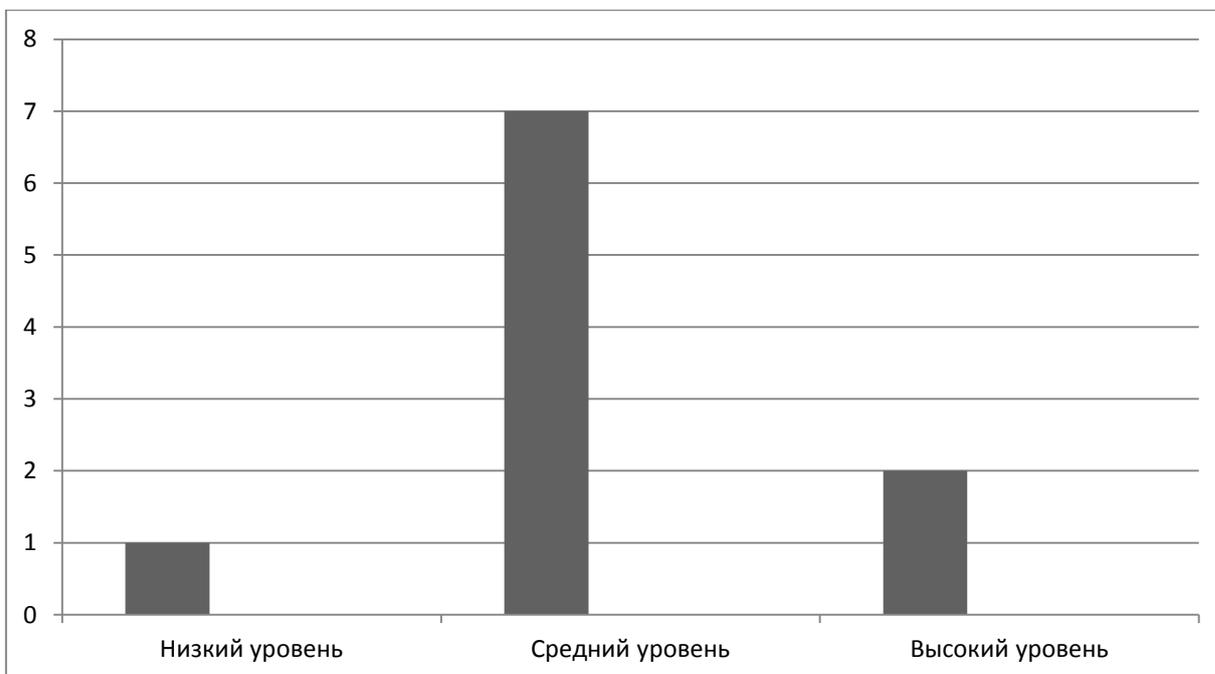


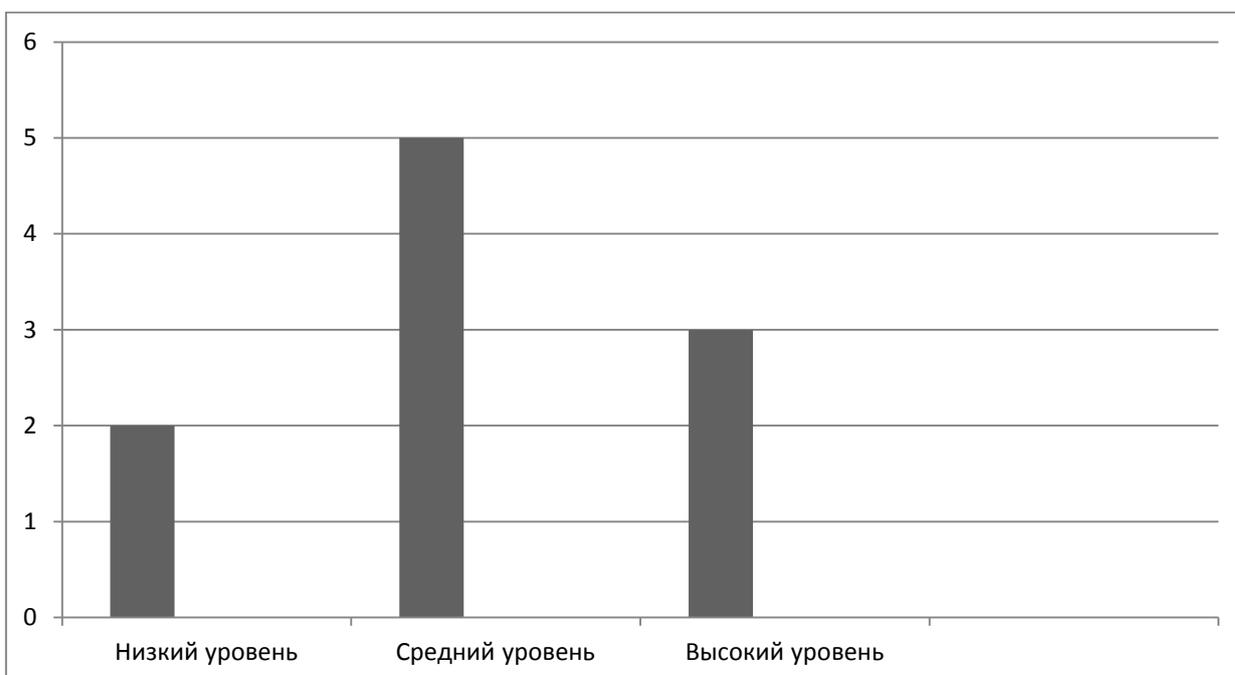
Рис. 2.4 Результаты блока оценки техники чтения (ЭГ2)

Как видно из рисунка 2.4 80% опрошенных из второй группы также демонстрируют средний уровень развития техники чтения. В целом, стоит отметить, что характерные проблемы, показанные результатами опроса в предыдущей группе, сохраняются и здесь. Учащиеся осознают свои сложности в процессе чтения, наблюдаются ошибки при сохранном понимании смысла, выразительность тесно связана со сложностью текста.



**Рис. 2.5 Результаты блока оценки читательских предпочтений(ЭГ2)**

Как видно из рисунка 2.4, 70% опрошенных из второй группы демонстрируют средний уровень развития читательских предпочтений. Характерна любовь к прозе, с картинками; комиксам и произведениям по мультфильмам и современным фильмам, т.е. к наиболее простым текстам.



**Рис. 2.6 Результаты блока оценки автономности чтения(ЭГ2)**

Результаты, отображенные на рисунке 2.6, демонстрируют, что 50% опрошенных из второй группы показывают средний уровень развития автономности чтения.

Анализ результатов проведенного анкетирования позволяет сделать вывод о том, что большинство характерных особенностей состояния автономии читательской деятельности в ЭГ1 и ЭГ2 совпадают – это нелюбовь к чтению, характерная любовь к коротким произведениям, однако стоит отметить, что в данной группе отбор литературы для чтения больше основан на советах окружающих, нежели на собственных предпочтениях.

### **2.3. Основные направления формирования основ автономного чтения у младших школьников с речевыми нарушениями**

На основании выявленных особенностей автономного чтения у младших школьников с нарушениями речи нами были выделены основные направления формирования основ автономного чтения, на основе которых можно порекомендовать следующую методику, включающую в себя комплекс упражнений в процессе выполнения индивидуальных домашних заданий по литературному чтению: обосновываются принципы и методы обучения, описывается структура текстотеки, обосновывается система упражнений, направленная на формирование стратегий преодоления трудностей при чтении различного характера.

Для младших школьников с нарушениями речи важнейшей задачей является освоение учебных навыков, и педагог должен создать условия для этого. Несмотря на то, что обучение – это неотъемлемая часть жизни человека, осознанность в развитии автономного чтения необходимо усиливать с помощью тренировки.

Общими целями такой работы являются сделать развитие автономного чтения, способствовать усилению духа сотрудничества между учителем и учеником, развитие самостоятельности, усиление роли самоконтроля, а также развитие стратегий автономного чтения для преодоления трудностей в данном процессе. Работа над стратегиями автономного чтения особенно необходима для младших школьников с нарушениями речи, ведь овладение навыком чтения требует активного самоуправления со стороны обучающегося. Эта работа должна быть не абстрактной или теоретической, а высоко практической и полезной для обучающихся с нарушениями речи.

При определении принципов формирования основ автономного чтения за основу были взяты разработанные в дидактике и методике преподавания иностранных языков принципы обучения языку. Учет особенностей процесса формирования основ автономного чтения, теории поэтапного усвоения умственных действий, заключающейся в том, что заключается в том, что в процессе обучения формирование новых действий происходит легче, без заучивания нового материала, без использования метода проб и ошибок (36) позволили сформулировать следующие принципы:

- принцип сознательности;
- принцип активности;
- принцип постепенной передачи ученику ответственности за своё учение;
- принцип комплексности и систематичности;
- принцип учёта запросов обучающихся;
- принцип доступности и посильности.

Процесс формирования основ автономного чтения построен на основных методах учения применительно к иностранным языкам: продвижение студента от «ознакомления» через «тренировку» к «применению» (7).

Каждый из указанных методов учения сопровождается сопутствующим методом обучения – «контролем», направленным не только на обеспе-

чение обратной связи, но, прежде; всего, на развитие сопутствующего метода учения – «самоконтроля».

Что из себя представляет самоконтроль? Это осознанная регуляция человеком своего поведения и деятельности для обеспечения соответствия их результатов поставленной цели, требованиям, нормам, правилам и т. д. (31). Он является необходимым элементом учебной деятельности, способствует самоуправлению собственным развитием. Ю.А. Матвиенко рассматривает самоконтроль как важный элемент учебной деятельности, который способствует повышению эффективности обучения по всем предметам (31).

Также Ю.А. Матвиенко выделяет три основных структурных элемента самоконтроля: самопроверку — проверку достигнутого результата; самооценивание — оценку учащимся самого себя, своих возможностей; самоанализ — анализ собственного поведения, отдельных поступков, целей, эмоциональных реакций, переживаний, и наконец — рефлекссию: оценку качеств личности, мотивов и поведения (31).

Определяя значимость самоконтроля, необходимо отметить, что он является главным компонентом любой целенаправленной деятельности, позволяет определить, соответствует ли выполняемая деятельность намеченной цели; служит важнейшим условием правильного выполнения действия, способствует формированию навыков (31).

При этом процесс самоконтроля нельзя отделять от процесса контроля, по сути – это две стороны единого процесса развития личности, эффективность контроля в значительной степени зависит от мотивации к обучению, от познавательной активности учащихся, и, соответственно – от их способности к самоконтролю собственной деятельности учения (9).

Под контролем учебной деятельности понимают проверку уровня успеваемости учащихся, то, соответственно, самоконтроль должен обеспечивать способность учеников проверить свою работу, приобретенные знания, поведение и регулировку их путем внесения соответствующих коррективов.

При этом в ходе самоконтроля оценивается целесообразность и эффективность как самого процесса выполнения работы, так и его корректировки. Следовательно, процесс обучения основам автономного чтения должен быть организован таким образом, чтобы перевести обучающегося, с позиции объекта в позицию субъекта управления собой и своей учебной деятельностью (самоуправления). В такой ситуации он становится носителем всех основных функций управления, учения приобретают формы самоорганизации и самоконтроля, ведь умение контролировать результаты своей деятельности – является одним из проявлений самостоятельности, которая необходима обучаемому, для углубления знаний, развития познавательных способностей (8).

Поэтому совершенно необходимо использовать самоконтроль в ракурсе формирования основ автономного чтения у младших школьников с речевыми нарушениями.

Процесс формирования основ автономного чтения рекомендуется осуществлять поэтапно:

- 1) информирование учащихся об основах автономности, вовлечение их в первичные выполнения действий с текстом;
- 2) систематизация знаний младших школьников об автономности чтения;
- 3) тренировка в использовании автономного чтения через систему домашних заданий по литературному чтению;
- 4) применение обучающимися автономности при чтении текстов;
- 5) самоконтроль и рефлексивная оценка младших школьников своей деятельности.

При составлении методики развития основ автономного чтения мы основывались на системе внедрения стратегий автономного чтения, предложенной R.Oxford, состоящей из восьми этапов.

1. Определение потребностей учащихся и количества свободного времени.

2. Выбор стратегий.
3. Интеграция работы над стратегиями в общую программу.
4. Учет возможных мотивационных проблем.
5. Подготовка материалов и упражнений.
6. Полная ознакомительная работа.
7. Оценка работы над стратегиями.
8. Повторение пройденного.

Первые пять – это ступени планирования и подготовки, а последние три включают проведение, оценивание и повторение работы (44).

Данные этапы и их краткая характеристика представлена в таблице 2.1.

Таблица 2.1

**Характеристика основных этапов освоения стратегий автономного чтения**

Этап	Характеристика этапа
1.Определение потребностей учащихся и количество свободного времени.	Самый первый шаг в работе над стратегиями – это учет потребностей учащихся и определение количества времени, которое можно уделить развитию стратегий автономного чтения. Мы определили: <ul style="list-style-type: none"> <li>•читательские интересы учащихся;</li> <li>•уровень овладения читательским навыком;</li> <li>•какими стратегиями автономного чтения им необходимо овладеть;</li> <li>•как учащиеся видят собственные роли в обучении</li> </ul>
2.Выбор стратегий	Необходимо выбрать стратегии, которые: <ul style="list-style-type: none"> <li>•связаны с потребностями и характеристиками учащихся;</li> <li>•безусловно им необходимы;</li> <li>•ценны для большинства учащихся в целом и которые могут быть перенесены на различные языковые ситуации и задания</li> </ul>
3.Интеграция работы над стратегиями в общую программу.	Необходимо интегрировать работу над стратегиями автономного чтения с заданиями, целями и материалами, используемыми в обычной программе литературного чтения.Когда работа над стратегиями тесно связана с изучением языка, учащиеся лучше понимают, как стратегии могут быть использованы в значимом контексте. Необходимо показывать учащим-

	ся, как переносить стратегии на другие задания
4. Учет возможных мотивационных проблем.	Определение. Нужно решить, будет ли оцениваться работу над стратегиями, или учащимся будет достаточно стремления к цели стать успешными учениками, позволить старшеклассникам участвовать в выборе упражнений и заданий, которые они будут выполнять, в выборе освоения стратегий автономного чтения
5. Подготовка материалов и упражнений.	Материалы, которые используются для обучения автономному чтению, должны пополняться материалами для развития учебных стратегий: <ul style="list-style-type: none"> <li>• материалы, рассказывающие о том, где и как использовать стратегии, над которыми вы работаете;</li> <li>• материалы для домашнего и классного использования;</li> <li>• материалы по использованию стратегий, разработанные самими учащимися</li> </ul>
6. Полная ознакомительная работа.	По мере проведения работы со стратегиями мы обратили внимание на то, насколько учащиеся информированы о важности стратегий и о том, как их можно использовать в новых ситуациях: возможность использования стратегий в различных языковых заданиях и перенос привычных способов на другие задания. <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Младшие школьники выполняют задание без подготовки, затем комментируют спонтанное использование стратегий при выполнении задания;</li> <li>2) Демонстрация и использование новой стратегии. Выстраивает связь между стратегиями, которыми пользовались студенты вначале и новыми стратегиями: показывает, как можно улучшить использование имеющихся стратегий или заменить их на новые;</li> <li>3) Учащиеся применяют новые стратегии в заданиях, предложенных ранее, или схожих.</li> </ol>
7. Оценка работы над стратегиями	Собственные комментарии учащихся по поводу использования стратегий – это часть работы со стратегиями. Самооценивание дает возможность практиковать стратегии самонаблюдения и самооценивания, а также предлагают полезные данные учителю. Наблюдения учителя вовремя и после тренировки стратегий полезны для оценивания успешности проведенной работы. Критериями для оценивания могут стать: общее улучшение умений, сокращение времени выполнения задания,

	перенос стратегий на другие задания и улучшения в отношении учащихся к обучению.
8.Повторение пройденного	Оценка (седьмой этап) выявит необходимость повторения определенного материала, что приведет к первому этапу-определению потребностей учащихся, основанное на рефлексии работы с изученными стратегиями

В соответствии с данными этапами нами предложена следующая методика работы по формированию автономного чтения, а также была определена ее содержательная часть – упражнения и подбор текстового материала к ним, для развития основ автономного чтения.

Формирование стратегий автономного чтения рекомендуется осуществлять в системе упражнений. Она основывается на методике развития основ автономного чтения у студентов языковых курсов, разработанной И.Д. Трофимовой. В нее включены пять подсистем упражнений, содержащих несколько видов упражнений, каждый из которых направлен на формирование конкретного умения (таблица 2.2).

Таблица 2.2

### Подсистемы упражнений на развитие автономности чтения

Подсистема	Основное содержание подсистемы	Упражнения
Подсистема 1	Упражнения на формирование стратегий преодоления трудностей организации чтения	<ul style="list-style-type: none"> <li>• упражнения на развитие умений определять тип читаемого текста;</li> <li>• упражнения на развитие умений осуществлять самоконтроль, самокоррекцию и рефлексивную самооценку процесса чтения и его</li> </ul>

		результатов
Подсистема 2	Упражнения на формирование стратегий преодоления языковых трудностей	<ul style="list-style-type: none"> <li>• упражнения на развитие умений контекстуальной догадки;</li> <li>• упражнения на развитие умений ориентироваться в грамматической структуре предложения;</li> </ul>
Подсистема 3	Упражнения на формирование стратегий преодоления предметно-логических трудностей текста	<ul style="list-style-type: none"> <li>• упражнения на развитие умений определять тему и прогнозировать содержание текста по сильным позициям (заголовок, подзаголовок, иллюстративный ряд, начало и конец текста);</li> <li>• упражнения на развитие умений выделять в тексте единицы информации;</li> <li>• упражнения на развитие умений определять логические отношения между элементами текста и последовательность развития темы с опорой на лингвистические и смысловые связующие компоненты;</li> <li>• упражнения на развитие умений делить текст на смысловые части;</li> </ul>
Подсистема 4	Упражнения на формирование стратегий преодоления трудностей социокультурного характера	<ul style="list-style-type: none"> <li>• упражнения на развитие умений выделять в тексте диалогическую лексику</li> </ul>
Подсистема 5	Упражнения на формирование стратегий преодоления общеучебных трудностей	<ul style="list-style-type: none"> <li>• упражнения на развитие умений пользоваться комментариями, справочной литературой при встрече с незнакомыми словами;</li> <li>• упражнения на развитие умений пополнять словарный запас (осваивать новые слова для активного использования)</li> </ul>

Формирование каждого конкретного умения автономного чтения желательно осуществлять в комплексе упражнений, который включает ориентирующие (информирующие и систематизирующие), исполнительские (монологические и диалогические), контролирующие и рефлексивно-оценочные упражнения.

Мы предлагаем следующие конкретные упражнения под все выделенные группы подсистем, объединенные в текстотеку.

Структура и содержание текстотеки построены в соответствии с выделенными нами стратегиями автономного чтения. Это обусловило ее разделение на шесть частей. Части 1-5 соответствуют пяти выделенным стратегиям преодоления трудностей овладения автономным чтением. Для обеспечения непрерывности, последовательности и комплексности процесса формирования стратегий каждый блок развития стратегии, предусматривает применение усвоенных ранее стратегий автономного чтения в комплексе упражнений по принципу «снежный ком».

В шестой части предлагаются задания для коррекции аграмматизма, которые могут быть выявлены в процессе изучения навыка чтения: дислексические ошибки оптического, фонематического, семантического и аграмматического характера.

При составлении текстотеки учитывались требования нормативных правовых документов, тематика и текстовые материалы действующих учебников по литературному чтению, а также следующие критерии отбора текстов:

- мотивационно-познавательный критерий;
- доступность языковой и содержательной формы текста;
- информативность текста (языковая, содержательная, смысловая и социокультурная);
- критерий потенциальных возможности текста для формирования стратегий автономного чтения;

- критерий градации трудностей, возникающих при опосредованном общении, с целью последовательного формирования у старшеклассников с нарушениями речи стратегий их преодоления и постепенной передачи им ответственности за своё учение.

Примеры упражнений представлены в приложении 1.

### **Выводы по второй главе**

Результаты исследования в обеих экспериментальных группах продемонстрировали характерные трудности автономного чтения, возникающие у обучающихся младших классов с речевыми нарушениями. Сложности у младших школьников затрагивают все составляющие автономного чтения: технический, смысловой, мотивационный компоненты, вследствие которых у большинства опрошенных развитие автономии чтения не превышает среднего уровня.

Основываясь на результатах исследования, были отобраны основные направления по формированию основ автономного чтения, включающие в себя ознакомление младших школьников с основами автономности, систематизацию их знаний, использовании системы упражнений для тренировки автономности чтения и самостоятельном использовании учащимися данной стратегии. Также были предложены примеры упражнений, направленных на развитие наиболее страдающих сторон автономного чтения у младших школьников с речевыми нарушениями.



## Заключение

Чтение занимает важнейшую роль в процессе обучения младших школьников, являясь не только особым видом речевой и умственной деятельности, но и основным источником получения информации во время школьного обучения и вне его, средством развития эрудиции, интеллекта и культуры. Чтение способствует выработке самостоятельности мышления, воспитанию критического отношения к поступающей информации, развитию творческого воображения, и, что особенно важно, памяти, внимания, общих способностей и интересов.

Особую роль в этом занимает автономное чтение. Являясь необходимым средством для самостоятельного и независимого обучения, оно, в свою очередь, раскрывает интеллектуальные и творческие возможности учеников.

В нашем исследовании нами были рассмотрены базовые понятия автономного чтения, такие как «автономия обучающегося», «автономная учебная деятельность», «автономное чтение», «учебные стратегии», «стратегии автономного чтения».

Подтверждением выдвинутой нами гипотезы о том, что работа по формированию основ автономного чтения у младших школьников с речевыми нарушениями будет эффективнее, если она будет осуществляться поэтапно, и включать на каждом этапе подсистему упражнений, направленных на формирование: стратегий преодоления трудностей организации чтения, предметно-логических трудностей текста, социокультурного характера и общеучебных трудностей, явились результаты экспериментального исследования. В ходе исследования были выявлены основные источники трудностей автономного чтения, их характерные особенности. Так, было выяснено, что уровень развития автономного чтения у младших школьников с речевыми нарушениями значительно отстает от нормы. В частности сложности у детей возникают со всеми компонентами чтения: с техникой чтения, с непосред-

ственно автономностью, а также весьма характерными читательскими предпочтениями.

На основании всего вышеупомянутого была разработана и обоснована система упражнений, направленная на формирование основ автономного чтения. Она включает в себя следующие направления:

- Упражнения на формирование стратегий преодоления трудностей организации чтения;
- Упражнения на формирование стратегий преодоления языковых трудностей;
- Упражнения на формирование стратегий преодоления предметно-логических трудностей текста;
- Упражнения на формирование стратегий преодоления трудностей социокультурного характера;
- Упражнения на формирование стратегий преодоления общеучебных трудностей.

В ходе работы с учетом выявленных особенностей развития автономного чтения и выведенных направлений для коррекционной работы была составлена текстотека, реализующая систему упражнений для формирования основ автономного чтения младших школьников с нарушениями речи.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.

1. Алтухова, Т.А. Направления логопедической работы по преодолению трудностей формирования навыка чтения у младших школьников[Текст]: материалы VII международной научно- практической конференции Российской ассоциации дислексии - М., 2015 – С.7-10.
2. Алтухова, Т.А. Основные направления технологии формирования смыслового компонента у учащихся младших классов с общим недоразвитием речи[Текст]/ Т.А. Алтухова // Практическая психология и логопедия -2008 - № 6(35), - с. 56-62.
3. Алтухова, Т.А, Результаты изучения автономной читательской деятельности у старшеклассников с речевыми нарушениями [Текст]/ Т.А. Алтухова, Е.Н. Российская, А.С. Говорун, - Логопедия, №2, 2015, - 58-63 с.
4. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. / Н.Д. Арутюнова - М.: Языки русской культуры, - 1999, - 896 с.
5. Борисова, С.В. Стратегии чтения иноязычных текстов у младших школьников[Электронный ресурс] / С.В. Борисова. - Среднее профессиональное образование - № 6 - 2011, - с. 31-32 - Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/strategii-chteniya-inoyazychnyh-tekstov-u-mladshih-shkolnikov>, свободный.
6. Борисова, С.В. Формирование стратегий смыслового чтения текстовой информации у младших школьников(на материале немецкого языка)[Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук/ С.В. Борисова, - М., 2012.
7. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И.Л. Бим - М.: Русский язык, 1977. — 288 с.
8. Блонский П. П. Самоконтроль и усвоение //П.П. Блонский— М.: Педагогика, 1979. — Т.2. — С.62–65. — Библиогр.: с. 384–398.

9. Величенкова О.А. Анализ специфических ошибок письма младших школьников. дисс. ...канд. пед. наук[Текст] / О.А. Величенкова - М., 2002. - 184 с.
10. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий - М.: "Высшая школа", - 1991. - 207 с.
11. Визель Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста. / Т.Г. Визель - М.: Транзиткнига, - 2005 - 127с.
12. Винарская В.Н. Возрастная фонетика. / В.Н. Винарская - М.: Астрель, - 2005, - 207 с.
13. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С.Г. Воркачев - Филологические науки. - М.: МГУ, 2001. - № 1. - с. 64-72.
14. Вуколов И.С. Учебные стратегии. Проблема определения и классификации явления. / И.С. Вуколов - Тамбов: Грамота, - 2010., - № 3. - 146с.
15. Гончарова,Е.Л. Нарушения в формировании ядра читательской компетентности у детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]: тезисы доклада / Е.Л. Гончарова // Институт коррекционной педагогики Российской академии образования - Режим доступа: <http://xn----8kcmadfbxасgagmbj3bgaqdcguqaw3aba5a1i.xn--plai/narushenija-v-formirovanii-jadra-chitatelskoj/>
16. Горецкий, В.Г. Контрольные работы в начальной школе по чтению 1-3 и 1-4 классы:метод.пособие. / В.Г. Горецкий, Л.И. Тикунова— М.: Дрофа, - 2000. — 160 с.
17. Гузий Ю.А. Нарушения формирования чтения «про себя» и их коррекция у учащихся младших классов общеобразовательной школы. Автореф. дис. ... канд. педагогич. наук[Текст] / Ю.А. Гузий - М., 2007, - с. 26
18. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. / Т.Г. Егоров = М.: АПН РСФСР, - 1953, - 264 с.

19. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. / И.А. Зимняя - Воронеж: Модэк, - 2001, - 432 с.
20. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи её изучения [Текст] / Ю.Н. Караулов - сб. Язык и личность. - М., 1989. – с.3-8.
21. Карачевцева, И.Н. Особенности смыслового компонента читательской деятельности младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст]/ И.Н. Карачевцева // Дефектология- 2009 - №2 - с. 38-47.
22. Киселева, Н.Ю. Логопедическая работа по формированию читательских компетенций у учащихся с дислексией основной школы [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Ю. Киселева - М., 2013 - 26 с.
23. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. /А.Н. Корнев - СПб.:МиМ, - 2003, - 286 с.
24. Лагутина, А.В. Логопедическая работа по формированию функционального базиса чтения у детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи[Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Лагутина - М., 2007 - 26 с.
25. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция [Текст]/ Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова - СПб: «Союз», 2004. — 224 с.
26. Лалаева, Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников[Текст]: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1983. – 136 с.
27. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей. / Р.Е. Левина - М.: Аркти, - 2005. - 221 с.
28. Леонтьев А. А. Психология общения. / А.А. Леонтьев - М.: Смысл, - 1999. - 365 с.
29. Логопатопсихология[Текст]: учеб.пособие для студентов / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. - М.:ВЛАДОС, 2011 - 284 с.
30. Ляхова, О. В. Развитие стратегий автономного чтения у студентов разноуровневой группы неязыкового вуза [Электронный ресурс] / О.В.

Ляхова. - Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, № 76-2 - 2008, - Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-strategiy-avtonomnogo-chteniya-u-studentov-raznourovnevoy-gruppy-neyazykovogo-vuza>, свободный.

31. Матвиенко Ю. А. Использование самоконтроля учебной деятельности студентов экономических специальностей в процессе психолого-педагогической подготовки с целью повышения качества усвоения знаний // Молодой ученый. — 2013. — №5. — С. 744-748.

32. Профессионально-ориентированные технологии в языковом образовании [Текст]: колл. монография. / О. Голубкова, Н. Брим, А. Утехина, Л. Хасанова [и др.], - М.: ФЛИНТА, 2012. - 222 с.

33. Русецкая, М.Н. Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин [Текст]: Монография / М.Н. Русецкая - СПб.:КАРО, 2007. -192с.

34. Русецкая, М.Н. Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук [Текст]/ М.Н. Русецкая - М., 2009 - 45 с.

35. Соколова Л.В. Психофизиологические основы формирования навыка чтения: автореф. дис. ... д-ра биол. наук [Текст] / Л.В. Соколова - Архангельск, 2005. - 284 с.

36. Соловова Е.Н. Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности. /Е.Н. Соловова -М.: Школа-Пресс - 2004. - №2. -с.11 – 18.

37. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. / Н.Ф. Талызина - М.: Изд-во Моск. ун-та, - 1984 -147 с.

38. Терновых Т.Ю. Методика формирования стратегий автономной учебной деятельности у студентов-первокурсников в работе с иноязычным текстом: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Т.Ю. Терновых - М., 2007. - 281 с.

39. Трофимова, И.Д. Методика формирования стратегий автономного чтения у студентов языкового вуза[Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Д. Трофимова - Улан-Удэ, 2003.

40. Филичева, Т. Б.. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада[Текст]: пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей /Т.Б. Филичева, Г. В. Чиркина - М.: Альфа, 1993— 103 с.

41. Хватцев М.Е. Логопедия. / М.Е. Хватцев - М.: Владос, - 2009 - 293 с.

42. Шаромова, В.С. Формирование навыка чтения у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / В.С. Шаромова // Мир науки, культуры, образования - 2011 - №4(29) - с. 83-87

43. Шевченко, Т. Д. Когнитивно-коммуникативная методика обучения чтению иноязычных текстов [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук./ Т.Д. Шевченко, - Пятигорск, 2002.

44. Oxford, R.L. Language Learning Strategies: What every teacher should know/ Rebecca L. Oxford. - The University of Alabama: Heinle&Heinle Publishers, - 1990, - 339с.