**Обучение дошкольников чтению**

Методическая традиция обучения чтению в школе у де­тей старше 6 лет имеет многолетнюю историю. Общеприня­тая в России **аналитико-синтетического методика обучения, опирающаяся на теоретические и практические разработки К. Д. Ушинского, Д. Б. Эльконина,** давно зарекомендовала себя как надежный и успешный способ обучения чтению.

При всех его достоинствах, однако, нельзя не отметить одну из его особенностей, создающую в ряде случаев у детей проб­лемы. Эта методика успешно работает тогда, когда ребенок достиг высокого уровня осознания языковой стороны речи, овладел необходимыми метаязыковыми навыками и имеет весь комплекс психологических и языковых предпосылок, обычно складывающихся у большинства детей к 7 годам. Однако даже и в этом возрасте около 5-10 % детей оказыва­ются не способными к полноценному усвоению навыка чте­ния. Специальные исследования показали, что для некото­рой категории детей этот общепринятый метод создает не­преодолимые трудности в освоении чтения. Чем младше возраст, тем больше доля таких детей.

В последние два десятилетия приобрела широкую попу­лярность тенденция раннего обучения чтению: в пятилет­нем и даже в двух-трехлетнем возрасте. Произошло это отча­сти под влиянием некоторых педагогов-новаторов в России и за рубежом, пропагандирующих раннее обучение чтению и предлагающих для этого свои авторские методики. Подобные веяния встретили одобрение в определенных слоях населения, и раннее обучение чтению приобрело характер чего-то модного и престижного. Никакими серьезными научными обоснованиями такие новации не подкреплены. Если это делается без учета готовности ребенка к усвоению таких навыков, возникает много проблем, значительных затруднений у ребенка, проявляющихся в дефектном, неполноценном усвоении навыков и в формировании стойкого отвращения к чтению и письму.

Овладение грамотой представляет собой чрезвычайно важный этап в умственном и речевом развитии ребенка. Обучаясь чтению, ребенок овладевает совершенно новыми для него формами умственной и языковой деятельности, которые для дошкольника не всегда посильны.

* Он должен усвоить до­вольно сложную систему графических символов — букв, обозначающих звуки речи. До этого момента дети осознают только смысловую сторону речи: предметы и явления, обозначаемые определенными словами и содержание (смысл), переда­ваемый словосочетаниями и фразами.
* Начиная осваивать азбуку, ребенок должен представлять, что такое звуки речи.
* Он должен научиться делить слово на слоги и звуки.
* Он должен знать правила «озвучивания» буквосочетаний (в том числе правила и навыки слогослияния).
* Однако и это не са­мое сложное и не самое важное. Приобретя элементарные технические навыки чтения, ребенок приступает к самому трудному и главному в чтении: он должен научиться пони­мать значение и смысл письменных текстов.

Сложность этого связана с тем, что письменные тексты (письменная речь) построены по правилам, весьма значительно отличающимся от правил организации устных высказываний. То, как ребе­нок привык выражать свои мысли в разговорной речи и как это делают взрослые, общаясь с ним, резко отличается от «книжного языка» или, как это называется в лингвистике, «кодифицированного литературного языка» (КЛЯ). В повсед­невном общении используются преимущественно диалоги­ческие формы речи: вопросы, ответы, обмен репликами.

Немалую опору в понимании устной речи для детей дош­кольного возраста представляет событийный, внеречевой контекст, т. е. конкретные (предметные или действенные) моменты ситуации, в которой происходит разговор, выраже­ние лица говорящего, его жестикуляция и др. Целый пласт информации несет интонационная окраска речи. Все эти опо­ры отсутствуют в письменных текстах, носящих в большин­стве случаев характер монолога. Поняв значения прочитан­ных слов, ребенок должен затем обобщить их, заново интер­претировать значения и смысл слов с учетом речевого контекста. Например, значение слова упал в словосочетани­ях «упал духом» и «упал в лужу» резко различно. Смысл слова унес различается во фразах «Ветер унес листья», «Мама унесла ребенка в спальню» и «Я еле ноги унес».

Далее ему предстоит реконструировать значение целого текста или его фрагмента так, чтобы в голове возник отчет­ливый образ того, о чем повествуется в книге. Следует учи­тывать и тот факт, что дошкольник мыслит преимуществен­но образами, которые и несут для него основное смысловое и эмоциональное содержание. Поэтому, если в процессе чте­ния не происходит полноценного перевода с письменного языка на образный, чтение не доставляет ребенку удоволь­ствия, так как не приводит к полному пониманию и весьма мало способствует приобретению новых знаний и умственно­му развитию.

**Полноценное освоение навыков, необходимых для овла­дения чтением, предполагает определенный минимально не­обходимый уровень зрелости мышления и речи.** Иначе гово­ря, должно наступить состояние готовности к усвоению гра­моты и письменного языка. Этот важный аргумент нередко упускают как воспитатели детских садов, так и родители, стремящиеся научить ребенка читать как можно раньше. Не­редко, даже в случаях неполной готовности к овладению чте­нием, удается тем или иным способом научить ребенка тех­ническим навыкам чтения, то есть «говорению по буквам». Полноценного же понимания прочитанного может не насту­пить. В результате ребенок, демонстрирующий формально неплохие показатели скорости и техники чтения, понимает прочитанное весьма поверхностно. Чтение остается для него неработающим, чисто учебным навыком.

**Что же такое готовность к чтению?**

Можно выделить, по меньшей мере, 3 аспекта этого понятия.

1. Готовность как настроенность, мотивированность к такого рода обучению.

У большинства детей любопытство к буквам и напечатанным словам появляется в 3-4 года. Многие, увидев на кубиках или в книге изображения букв, спра­шивают «Что это?»- Однако устойчивый познавательный ин­терес к грамоте формируется лишь в 5-7 лет. В редких случаях все это возникает раньше, но это исключение из правила.

1. Интеллектуальная, когнитивная готовность к изучению таких абстрактных явлений, как буквы и их сочета­ния.

Как известно, устная речь — это система условного обозначения объективной реальности с помощью слов (т. е. знаков) и их сочетаний по определенным правилам. До конца дошкольного возраста ребенок затрудняется в выражении своих мыслей, образов, впечатлений посредством речи. Развер­нутые речевые тексты взрослых он понимает фрагментарно. Значение многих слов он знает приблизительно, а иногда неверно. Письменная речь, таким образом, является для него символом второго порядка, то есть системой графических знаков, которыми обозначают знаки устной речи. Чтобы про­цесс усвоения грамоты протекал достаточно гладко, у ребен­ка должна сформироваться способность к абстрагированию, оперированию символами хотя бы в элементарной форме.  
*Проявлениями этого являются, например, сформированность символической игры, владение элементарными обобщающи­ми понятиями, достаточная зрелость изобразительных способностей.*

Трудность в усвоении грамоты связана не только с тем, что буквы — это символы второго порядка. Она обусловлена еще и высокой степенью произвольности акта чтения и нали­чием у него сложноорганизованной сенсомоторной базы. Необходимо, например, произвольно сосредоточить зрительное внимание на читаемом отрезке слова и распределить внима­ние на всем читаемом предложении и строке. Последнее необ­ходимо для того, чтобы, дочитав одну строку, перейти к нача­лу другой.

1. Языковая и метаязыковая готовность.

В процессе развития речи ребенок сначала передает определенное со­держание, лишь частично обозначая его с помощью слов и предложений. Значительная часть этого содержания не про­говаривается, а только подразумевается. Слушающий пой­мет недоговоренное лишь в том случае, если окружающая обстановка, известные ему реально произошедшие события станут опорой для догадки. Это принято называть экстра­вербальным контекстом. Такая форма речи называется си­туативной (Рубинштейн). Понимание такой формы речи за­висит от знания ситуации.

В письменной речи такие опоры отсутствуют. Значение и смысл написанного следует понять, только опираясь на текст. Это требует владения хотя бы в зачаточной форме контекстной формой речи. Примерно в 5-7 лет дети становятся в определенной степени способны по­нимать устноречевые тексты без опоры на контекст. Это позволяет им полноценно понимать книжные тексты.

**Для того, чтобы ребенок смог начать освоение грамоты, он должен осознать существование самой устной речи. Гра­фические знаки обозначают элементы устной речи (звуки, слоги, слова). Однако известно, что до 3,5-4 лет ребенок речь как самостоятельное явление не замечает и тем более не осоз­нает.** Пользуясь речью, он осознает, замечает лишь реаль­ную действительность, которая обозначается с помощью речи.

Прежде, чем осваивать значения букв, ребенок должен осоз­нать звуковую сторону речи, как самостоятельную реаль­ность, не смешивать звучащее слово с тем, что оно обознача­ет. Для того, чтобы поднять ребенка до этого уровня зрелос­ти, необходимо специальное подготовительное обучение, которое частично проводят в детском саду, а частично — в начале первого класса.

**Психология усвоения чтения**

По существу, усвоение чтения с психологической точки зрения можно представить в узком и в широком смысле.

* В узком смысле — это овладение навыком, техникой чтения.
* В широком смысле овладение чтением — это формирование де­ятельности чтения как коммуникативно-речевого процесса, включающего возникновение специфической читательской мотивации или «читательского интереса».

**Навык чтения** включает два основных компонента:

а) декодирование текстов, представленных в графической  
форме, перевод их в устноречевую форму;

б) понимание значения письменных текстов.

А. Процесс декодирования при обучении аналитико-синтетическим методом на начальном этапе овладения чтением включает в себя несколько операций:

1) определение букво-звуковых соответствий;

2) слогослияние;

3) воссоздание зву­кового облика целого слова.

При этом основные трудности обыч­но связаны со второй и третьей операциями. При этом успеш­ность реализации второй обеспечивает благополучное осуществление третьей.

На начальном этапе овладения чтением у детей основная нагрузка падает на процессы декодирования печатного тек­ста. При обучении по основной в настоящее время методике, используемой в российских школах, по-видимому, это дей­ствительно так. В значительной степени это связано с тем, что в соответствии с программой в букварный период материал для чтения подобран в расчете на формирование техники чте­ния и в смысловом отношении чрезвычайно беден. Предла­гаемые фразы и короткие тексты не содержат для ребенка никакой новой или хоть в какой-то степени интересной ин­формации. Любопытно, что аналогичную критику школьных программ обучения чтению можно встретить и в зарубежной литературе. А. Браун, например, считает, что существующие в США программы обучают «бесплотным» навыкам.

Возмо­жен и другой подход, когда с первых шагов обучения чтению дети читают фразы, а позже короткие тексты, содержащие какую-либо логическую задачу или вопрос, требующие осмыс­ления и последующего ответа. В других случаях текст для чтения включает какие-то логические несоответствия, кото­рые следует обнаружить.

Осваивая навык чтения, дети закономерно проходят опре­деленные **этапы,** которые различаются по психологическому содержанию.

Т. Г. Егоров (1953) выделял следующие **ступени овладе­ния чтением:**

а) овладение звуко-буквенными обозначениями;

б) послоговое чтение;

в) ступень становления синтетических приемов чтения;

г) ступень синтетического чтения.

Марше и Фритс предложили следующую модель развития навыка чтения (преимущественно его начального периода), в которой выделяются три стадии:

**а) логографическое чтение,**

Продолжительность и вес стадии логографического чте­ния зависит от возраста начала обучения и методики обуче­ния. Для нее характерно запоминание слов в виде целостного образа, глобально и прямое соотнесение этого образа с предме­том или картинкой. На этой стадии ребенок впервые начинает понимать, что ряды значков, называемых буквами, что-то оз­начают, а их цепочки, разделенные пробелами, называются словами. Эта стадия тем более продолжительна и развернута, чем меньше возраст детей, начинающих осваивать чтение. На­блюдение за детьми (даже 7-8 лет), обучающимися чтению в школе, показывает, что часто встречающиеся буквы в опреде­ленной степени запоминаются глобально. Тенденция исполь­зовать подобную стратегию выражена у разных детей в разной степени. По мнению вышеупомянутых авторов, на этом этапе дети (в Англии — в 5-6 лет) переходят от неосознанных метаязыковых представлений к осознанным метаязыковым навы­кам.

**б) альфабетическое чтение,**

На этапе альфабетического чтения дети декодируют гра­фическое слово на основе элементарных, звуко-буквенных со­ответствий, что соответствует так называемому «побуквенному чтению». Иногда внешне такое чтение может выглядеть как слоговое, но детальный анализ обнаруживает, что первич­но опознаются отдельные буквы, а затем производится опера­ция слогослияния. Основным психологическим содержанием этого этапа является усвоение звуко-буквенной символики, что включает запоминание полного списка графем русского языка (включая аллографы - варианты написания одной и той же графемы (письменное, печатное, строчное, прописное и др.) и умение точно и дифференци­рованно соотносить смыслоразличительные признаки знаков письменного языка (в том числе пробелы, точку, ь), не всегда прямо и однозначно соответствующие дифференциальным признакам устного языка. При использовании разработанного нами полуглобального метода обучения чтению данный этап почти отсутствует. Опознание происходит сразу на уровне целого слога.

**в) ортографическое чтение.**

Этап ортографического чтения характеризуется перехо­дом от побуквенной стратегии декодирования к опознанию сразу группы букв. Эта последняя стадия, описываемая авторами, играет, по нашему мнению, ключевое значение в овладении чтением. Именно при таком способе чтения ребенок преодоле­вает наиболее трудный и важный рубеж на пути к освоению чтения. Протяженность этого этапа варьирует у разных детей от 1 года до 3 лет. Основные затруднения у детей с проблема­ми в овладении чтением возникают тоже на данной стадии, которая в подобных случаях может растягиваться на срок до 5-8 лет и более. В связи с важностью этого этапа он заслужи­вает более подробного описания.

Для понимания **сути процесса формирования навыка чте­ния** необходимо понять, каковы основные оперативные еди­ницы чтения, то есть минимальные структурные компоненты навыка в целом, которые являются показателем зрелости это­го навыка.

Оперативная единица чтения — то максимальное количество знаков, которое опознается при чтении одномо­ментно, целостно и, таким образом, является минимальной информационной единицей в процессе хранения (в оператив­ной памяти) и обработки информации. Нами было экспери­ментально доказано, что «оперативная единица чтения» явля­ется образованием, принадлежащим к перцептивному, гнос­тическому уровню, а не речедвигательному. Иными словами, ключевые операции происходят в процессе восприятия и опоз­нания слога и букв его составляющих, а не во время артику­лирования. Слогослияние — прежде всего операция гности­ческая, а уж потом артикуляционная. Сущность этого явле­ния двойственна. С одной стороны — это языковая операция перехода от звучания и артикулирования согласной «фоне­мы» в изолированной позиции к позиционному (аллофонному) ее произнесению с учетом стоящей следом гласной. Это происходит только в прямых слогах. Именно поэтому чтение обратных слогов для большинства детей значительно проще, чем прямых. Там нет проблемы слияния.

По той же причине слоговой принцип требует, чтобы зри­тельное сканирование текста, движение взора при чтении было организовано таким образом, чтобы происходило пред­восхищение, опережающее опознание последующей буквы (гласной) прежде или одновременно с предыдущей (соглас­ной). При этом два или несколько знаков должны опозна­ваться как одна значащая единица (слог, морфема, слово, груп­па слов). Именно поэтому ребенку так трудно перестроиться на слитное (позиционное) произнесение, если опознание про­изошло побуквенно. В таких случаях нередко наблюдается так называемое «двойное чтение»: про себя ребенок прошептывает слово побуквенно, вслух читает по слогам или целым словом.

Любой навык и операции, из которых он состоит, на на­чальном этапе своего формирования осуществляются пол­ностью под контролем сознания. Схема регуляции и конт­роля за действиями максимально развернута. По мере coвершенствования навыка отдельные операции автоматизи­руются и их регуляция осуществляется уже в более сверну­том виде, вне контроля сознания. В завершение этого про­цесса под контролем сознания остается только конечный результат всей цепочки операций. Эта схема приложима и к навыку чтения.

Как известно, он состоит из серии отдель­ных операций (если несколько упростить реальный процесс):

* опознание буквы в ее связи с фонемой,
* слияние нескольких букв в слог,
* слияние нескольких слогов в слово,
* интеграция нескольких прочитанных слов в законченную фразу или высказывание.

На самом начальном этапе обучения все эти операции примерно в такой последовательности и выполняются ре­бенком. При этом каждая из них осуществляется под созна­тельным контролем и требует как бы отдельного умственно­го усилия. В дальнейшем они автоматизируются, протекают подсознательно (если не возникает непредвиденных затруд­нений), и в конце концов под контролем сознания остается только осмысление фразы или высказывания. На каждом этапе развития навыка существует операция (одна из выше­перечисленных), которая настолько отработана, что протека­ет автоматизированно. Она и представляет тот уровень, на котором операции декодирования достигли окончательной зрелости, автоматизировались и не требуют больше созна­тельного контроля. Количество знаков, которое обрабатыва­ется на этом уровне, мы рассматриваем как «оперативную единицу чтения» (ОПЕЧ), достигшую автоматизации. Таки­ми оперативными единицами могут быть буква, слог типа СГ (согласная, гласная), ГС, слог СГС, слог ССГ, слог СГСС, ССГС, слово или группа слов.

Предложенная нами модель была апробирована экспери­ментально и получила подтверждение. Эксперимент показал, что процесс автоматизации навыка чтения можно представить в виде дискретной последовательности переходов от элемен­тарных единиц чтения к более комплексным. Ниже приво­дится краткая схема таких переходов:

Буквы [сначала гласные (Г), затем согласные (С)]

Слоги типа СГ и ГС (например, мо, ам)

Слоги (слова) типа СГС (например, лат, мак)

Слоги (слова) типа ССГ и ГСС (например, сти, арк, сто) Двусложные слова типа СГСГ (например, рука) и ГССГ {ямка)

Слоги (слова) типа ССГС (стук) и СГСС (верх). Двуслож­ные слова типа СГСГС (например, топор и СГССГ (корка)

Слоги (слова) типа ГССС (например, омск). Трехсложные слова типа СГСГСГ (молоко) и СГСГСГС (молоток)

Трехсложные слова СГССГССГ (перчатки) ССГССГСГ (простыня)

Основным признаком того, что чтение слогов данного типа автоматизировано, является опознание их с одного взгляда, одномоментно (симультанно), а не последовательно поэлемент­но (сукцессивао). Зафиксировать это легче всего по времени, затраченному на опознание слога. Обследование групп бегло читающих взрослых и старших школьников (30 человек) по­казало, что список из 100 разных открытых слогов (СГ, ГС) прочитывается примерно за то же время, что и 100 букв, а 100 закрытых слогов (СГС) — за то же время, что и 100 откры­тых слогов, ССГ и т. д. Основное время при чтении затрачива­ется на опознание, а не на произнесение. Дети, не автоматизи­ровавшие чтение слогов того или иного типа, читают их значи­тельно медленнее, чем такое же количество более простых слогов.

Таким образом, совершенствование навыка чтения можно рассматривать как процесс укрупнения и автоматизации опе­ративных единиц чтения. Подобная эволюция существенным образом влияет и на успешность понимания прочитанного. Как известно, опознание и понимание слова происходит после вос­создания его звуковой формы. При аналитическом (побуквенном или послоговом) чтении это становится возможным после последовательного опознания всех слогов (или букв), состав­ляющих слово. Таким образом, пока ребенок не дочитал слово до конца, он должен удерживать в оперативной памяти весь ряд уже прочитанных слогов в правильной последовательно­сти. Объем оперативной памяти может вместить у взрослого человека не более, чем 7 ± 2 единицы хранения. У детей млад­шего школьного возраста — на две единицы меньше. Следова­тельно, понять словосочетание, включающее 7-8 слогов, на этом этапе уже затруднительно. В случае же побуквенного чтения число единиц хранения в оперативной памяти, прихо­дящихся на одно слово, удваивается. Поэтому длинные слова (из 8-9 букв) дети зачастую перечитывают по 2-3 раза.

Кроме уровня сформированности ОПЕЧ, эффективность операций декодирования и слогослияния зависит от некото­рых лингвистических характеристик текста: слоговой струк­туры слов, наличия стечения согласных и их позиции в сло­ве, частотности слов. Экспериментально доказано, что ско­рость чтения снижается, а количество ошибок возрастает по мере увеличения количества слогов в слове, увеличения ко­личества согласных, приходящихся на одну гласную, удале­ния слога от начала к концу слова (в конечных слогах, особен­но со стечением согласных, число ошибок значительно возра­стает) и снижения частотности слов.

Наиболее легки для чтения двусложные слова с хореиче­ской (поле, море) и ямбической (нога, пила) ритмической структурой. Следующие по сложности трехсложные слова с размером амфибрахий (полола, висела, ворота), затем — дак­тиль (волосы, лужица) и анапест (колесо, голова). Существен­ное значение имеет расположение стечения согласных по от­ношению к ударному слогу. Наиболее легкой конструкцией являются слова, в которых стечение согласных находится в предударной позиции.

Б. Процесс понимания письменных текстов изучен зна­чительно хуже, чем процесс декодирования. При этом пони­мание значения прочитанного представляется более элемен­тарным процессом. Он включает понимание значения каждо­го прочитанного слова и предложения в целом. Понимание смысла текста значительно сложнее и многограннее. В боль­шинстве случаев (при чтении художественной литературы, информационно-справочных материалов и т. п.) каждая фра­за включена в определенный текстовый контекст и имеет, в связи с этим, определенный смысл, вытекающий из текста и подтекста. Как и в случае понимания устноречевых текстов, здесь необходимо понять не только значение, но и смысл вы­сказывания. Только в последнем случае чтение становится коммуникативным процессом: диалогом автора и читателя. При чтении художественной или научной литературы могут возникать скрытые реплики, комментарии, возражения, под­тверждающие, что происходит процесс коммуникации читаю­щего и автора текста.

Экспериментально доказано, что понимание текста весьма слабо коррелирует с техникой чтения. Это наблюдается как у здоровых детей, так и у детей с дислексией. Плохая техника чтения, разумеется, препятствует полноценному пониманию текста. Но быстрое, беглое чтение не гарантирует полноцен­ное понимание.

Очевидно, что стратегия и качество понимания должны существенно зависеть от характера текста (связность, конк­ретность, знакомость контекста, лексическая характеристи­ка) и психологической установки читающего (чтение для фор­мального понимания, как учебной задачи, чтение для удов­летворения интереса к событийной стороне текста, чтение для получения практической, деловой информации). Поэтому об­суждать модель процесса понимания при чтении абстрактно безотносительно к психологическому контексту, в котором про­исходит чтение, видимо, вряд ли имеет смысл. По той же причине методика обучения, особенности постановки учебной задачи при чтении будут существенно влиять на формирова­ние способности к полноценному пониманию прочитанного. В строгом смысле слова развитие способности к пониманию про­читанного продолжает развиваться после окончания школы и даже в зрелые годы.

**Методы обучения чтению**

Неполный, приведенный выше перечень условий в не­малой степени зависит от методики обучения чтению. Одни методики требуют высокой степени зрелости упомянутых способностей, а другие менее требовательны. Транскультуральные сопоставления показывают, что в разных странах начало обучения происходит в разном возрасте: в Индии — в 4 года, в Англии — в 4-5, Швеции, Германии — в 6-7, в США — в 6 лет. Знакомство с методиками начального обуче­ния в этих странах показывает, что они адаптированы при­менительно к особенностям психики детей данного возраста. Эта адаптация касается как содержания и методов обучения, так и стиля взаимоотношений с детьми в классе. Таким об­разом, понятие «школьная зрелость» следует соотносить с уровнем требований и методикой обучения, присущим той или иной программе.

Чтобы понять трудности, возникающие у дошкольни­ков, и предупредить их, необходимо знать требования, ко­торые предъявляет выбранная методика обучения чтению, и психофизиологические и речевые возможности детей дош­кольного возраста. Например, **традиционная аналитико - синтетическая методика обучения,** являющаяся базовой в рос­сийских общеобразовательных школах, имеет ряд принци­пиальных особенностей, которые определяют требования к состоянию готовности к обучению чтению. Методика пред­полагает обязательное владение полным звуковым анали­зом устной речи и навыками реконструкции целого фонети­ческого слова из отдельных звукобукв. То и другое должно осуществляться на осознанном высокопроизвольном уров­не деятельности. На начальном этапе максимальна нагруз­ка на слухоречевой анализатор и сукцессивные, аналити­ческие операции.

При использовании же **глобального метода обучения**, ко­торый является основным в сурдопедагогике, требования к анализу минимальны и основная опора делается на зритель­ный анализатор.

Поэтому психологические особенности методики следует соотносить с возрастными показателями зрелости соответству­ющих наиболее востребованных психических и языковых способностей. **Полуглобальный метод** облегчает детям усвоение навыка слогового чтения даже при невысоком уровне владения фонематическим анализом. Он обеспечивает возмож­ность читать реальные, осмысленные фразы уже после освое­ния первых двух согласных.