

УДК 372.881.111.1

*Калашников Е.О.,
методист ГБОУ средней школы № 235 им. Д. Д. Шостаковича,
Санкт-Петербург
Экова Д.К.,
студент
учитель иностранных языков
ГБОУ средней школы № 235 им. Д. Д. Шостаковича,
Санкт-Петербург*

**СЛОЖНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ
НАВЫКА ЧТЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В МАССОВОЙ ШКОЛЕ
И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ**

***Аннотация:** в статье анализируются основные трудности формирования навыка чтения на английском языке у школьников с нарушениями навыка чтения в условиях массовой общеобразовательной школы. Рассматриваются не только когнитивные и лингвистические барьеры (фонологический дефицит, орфографическая непрозрачность английского языка), но и организационно-педагогические ограничения обычного класса: высокая наполняемость, отсутствие специальной подготовки у учителей английского языка, дефицит времени на дифференцированную работу. На основе обзора зарубежных и отечественных исследований предлагаются реалистичные пути коррекции, которые могут быть внедрены в массовую школу без привлечения дополнительных ставок: элементы мультисенсорного подхода, адаптация фронтальных упражнений, использование простых визуально-ритмических опор. Приводятся результаты апробации комплекса упражнений в условиях обычного класса (24 учащихся 5-7 классов с нарушениями навыка чтения,*

интегрированных в общеобразовательные группы), показывающие значимое улучшение точности декодирования и снижение учебной тревожности.

Ключевые слова: нарушения навыка чтения, английский как иностранный, массовая школа, инклюзивное образование, мультисенсорный подход.

Annotation: this article analyzes the main difficulties in developing English reading skills in schoolchildren with reading disorders in the context of mainstream secondary education. It examines not only cognitive and linguistic barriers (phonological deficit, orthographic depth of English) but also the organizational and pedagogical constraints of a regular classroom: high class sizes, lack of specialized training among English language teachers, and time constraints for differentiated instruction. Based on a review of international and national research, the article proposes realistic intervention strategies that can be implemented in mainstream schools without additional staffing: elements of a multisensory approach, adaptation of whole-class exercises, and the use of simple visual-rhythmic prompts. The results of a pilot implementation of an exercise package in a regular classroom setting (24 students in grades 5–7 with reading disorders, integrated into general education groups) are presented, showing significant improvement in decoding accuracy and a reduction in learning anxiety.

Keywords: reading disorders, EFL, mainstream school, inclusive education, multisensory approach.

Современная массовая школа в России предполагает обучение детей с различными образовательными потребностями в едином классе. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования, дети с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с нарушениями навыка чтения, могут обучаться по адаптированным программам, но на практике часто оказываются в обычных классах без тьюторского сопровождения и специально подготовленного учителя английского языка. По данным отечественных и зарубежных исследований,

распространенность нарушений навыка чтения среди детей среднего школьного возраста составляет от 5 до 15 процентов [5, с. 8-10]. Это означает, что в каждом массовом классе из 25–30 учеников вероятно присутствие от одного до четырех-пяти детей с выраженными нарушениями чтения.

Именно при изучении языков с глубокой орфографией, таких как английский, трудности проявляются наиболее ярко. В отличие от русского языка, где отношения между буквой и звуком достаточно прозрачны, английская орфография отличается высокой степенью неконсистентности [6, с. 87–92]. Однако в условиях массовой школы к этим лингвистическим и когнитивным барьерам добавляются организационные: большая наполняемость класса не позволяет учителю уделить достаточно времени каждому ребенку, методическая подготовка учителей английского языка редко включает модули по коррекции нарушений навыка чтения, а существующие учебники ориентированы на среднестатистического ученика без особых образовательных потребностей.

Целью настоящей работы является выявление наиболее сложных аспектов обучения чтению на английском языке детей с нарушениями навыка чтения в условиях массовой школы и описание реалистичных путей их преодоления, которые могут быть реализованы силами самого учителя английского языка без привлечения дополнительных специалистов.

Основные трудности обучения чтению на английском в массовой школе:

1) когнитивные и лингвистические барьеры. Ключевой причиной стойких нарушений чтения, согласно современным нейропсихологическим данным, является дефицит фонологического осознания [5, с. 20-21]. При изучении английского языка этот дефицит проявляется особенно остро, поскольку английский располагает разветвленной системой гласных, включая долгие и краткие варианты, дифтонги, а также оппозициями звонких и глухих согласных, отсутствующими в родном языке ребенка. Например, ребенок с нарушениями навыка чтения может не различать пары *ship* и *sheep* или *think* и *sink*, что напрямую ведет к ошибкам при чтении

даже простых слов [1, с. 342]. Вторым значимым барьером является орфографическая глубина английского языка: один и тот же графем может читаться по-разному, а непроверяемые написания составляют значительную часть частотной лексики. M.L. Lorusso и соавторы отмечают, что дети с дислексией демонстрируют специфические трудности при обработке именно нерегулярных орфографических паттернов [4, с. 140–142].

2) организационно-педагогические барьеры в массовой школе. Даже при наличии точного понимания природы трудностей ребенок с нарушениями навыка чтения в обычном классе сталкивается с дополнительными препятствиями. Учитель английского языка, как правило, не имеет дефектологического образования и не обучен распознавать признаки нарушений навыка чтения, отличая их от обычных ошибок при изучении иностранного языка. Стандартный урок рассчитан на средний темп усвоения: новое правило чтения вводится и отрабатывается в течение одного-двух уроков, после чего класс переходит к следующей теме. Для ребенка с нарушением чтения такой темп заведомо недостижим, однако в массовой школе у учителя нет возможности остановиться и повторять материал неделями. Кроме того, фронтальные формы работы (хоровое чтение, чтение по цепочке) создают для такого обучающегося ситуацию публичного неуспеха, что, как показано в исследовании J. Robertson, быстро формирует вторичную «выученную беспомощность» и избегающее поведение [3, с. 139]. Учителя, не имеющие специальной подготовки, нередко интерпретируют такие реакции как лень или нежелание учиться, что усугубляет ситуацию.

3) ограниченность оперативной памяти обучающихся. Как показывают исследования В.Н. Goldstein и J.E. Obrzut, дети с нарушениями навыка чтения демонстрируют значимо более низкие показатели оперативной памяти при выполнении задач на чтение по сравнению с нейротипичными сверстниками [2, с. 278–279]. В условиях массовой школы, где информация предъявляется быстро и часто без визуальных опор, ребенок с нарушениями не успевает

обработать даже те задания, которые потенциально мог бы выполнить при более медленном темпе.

В зарубежной специальной педагогике золотым стандартом коррекции нарушений навыка чтения признан мультисенсорный структурированный подход Ортона-Гиллингема (Orton-Gillingham). Как отмечают В.Н. Goldstein и J.E. Obrzut, применение элементов этого подхода позволяет значимо улучшить показатели чтения у детей с данными трудностями [2, с. 280–282]. Однако в полном виде этот метод требует индивидуальных занятий со специально обученным профессионалом и значительных временных затрат, что в массовой школе недоступно. Тем не менее, отдельные элементы и принципы могут быть адаптированы для использования в обычном классе: мультисенсорные техники (одновременное задействование зрения, слуха и моторики), последовательное введение материала, немедленная обратная связь.

Традиционные методики обучения чтению на английском языке, используемые в российских массовых школах (сочетание фонетического метода и метода зрительного запоминания частотных слов), для нейротипичных детей работают, однако для ребенка с нарушениями навыка чтения они оказываются недостаточно структурированными [5, с. 122]. При этом полностью отказаться от них учитель не может, поскольку он привязан к учебно-методическому комплексу. Поэтому задача заключается не в замене методики, а во встраивании коррекционных приемов в существующий урок.

Исходя из анализа барьеров и ограничений массовой школы, можно предложить несколько реалистичных стратегий, которые не требуют дополнительного финансирования, тьюторов или пересмотра учебного плана.

Первый путь – встраивание коротких мультисенсорных упражнений в организационные моменты урока. Например, при введении новой буквы или буквосочетания учитель может предложить всему классу прописать букву пальцем на парте, одновременно произнося соответствующий звук. Это занимает не более 30–40 секунд, но для ребенка с нарушениями навыка чтения

создает дополнительную кинестетическую опору. Аналогично можно использовать хлопки или отстукивание ритма при проговаривании слогов.

Второй путь – адаптация фронтального чтения. Вместо публичного чтения вслух «по цепочке», которое травмирует ребенка с нарушениями навыка чтения, учитель может использовать технику «шепотного чтения в парах» или «чтения с отсроченным хором», где все дети произносят слово одновременно после сигнала учителя. Это снижает тревожность и дает возможность ребенку потренироваться без оценки окружающих [3, с. 144].

Третий путь – визуальная поддержка каждого нового правила. На доске или в раздаточных материалах цветом выделяются «опасные» места: например, буква «е» на конце слова при правиле «магическая е» окрашивается в красный цвет, а гласная перед ней – в зеленый. Такое цветовое кодирование, как отмечает L. Moats, помогает детям удерживать внимание на ключевом элементе правила [6, с. 156]. Эти визуальные опоры можно подготовить один раз и использовать многократно.

Четвертый путь – изменение требований к проверке навыка чтения. В массовой школе учитель часто оценивает скорость и беглость. Для ребенка с нарушениями данного навыка эти параметры недостижимы в стандартные сроки. Более целесообразно оценивать точность декодирования и понимание прочитанного, что согласуется с рекомендациями M.L. Lorusso о дифференцированном подходе к оценке [4, с. 146]. Учитель может предложить ребенку прочитать не весь текст, а ключевую часть, или заменить чтение вслух заданием на соотнесение слова с картинкой.

Пятый путь – использование аудиосопровождения учебных текстов. Многие УМК по английскому языку имеют аудиоприложения. Если ребенок с нарушениями навыка чтения читает текст, одновременно слушая его в наушниках (или следя за текстом, который читает учитель), происходит синхронизация зрительного и слухового каналов, что, по данным J. Robertson, улучшает формирование зрительного образа слова [3, с. 141].

Для проверки эффективности описанных адаптаций на базе ГБОУ средней школы № 235 им. Д.Д. Шостаковича Адмиралтейского района Санкт-Петербурга в 2022–2023 учебном году было проведено формирующее исследование. Важно подчеркнуть, что исследование проводилось в обычных классах, где дети с нарушениями чтения обучались совместно с нейротипичными сверстниками. Учитель английского языка не имел специального дефектологического образования, но прошел краткий (16-часовой) семинар по основам коррекции нарушений навыка чтения.

В исследовании приняли участие 24 ученика 5-7 классов в возрасте от 11 до 13 лет, имеющих (по результатам педагогического наблюдения) нарушения навыков чтения. Все дети обучались в обычных классах (по 3–4 ребенка с нарушением навыка чтения в каждом классе) по стандартному УМК «Английский в фокусе». Контрольную группу составили 22 ребенка с аналогичными нарушениями из параллельных классов той же школы, где учитель не применял специальных адаптаций.

Экспериментальная группа (24 человека) в течение пяти месяцев на обычных уроках английского языка (без дополнительных занятий) получала следующие адаптации: мультисенсорная отработка новых букв (письмо пальцем на парте с проговариванием), цветовое кодирование правил чтения на доске и в карточках, чтение в парах вместо публичного чтения, снижение требований к скорости при сохранении требований к точности, обязательное аудиосопровождение всех текстов для чтения. Контрольная группа занималась по той же программе, но без указанных адаптаций.

Оценка эффективности проводилась до начала эксперимента и по его окончании с использованием следующих инструментов: чтение изолированных псевдослов (для оценки чистоты декодирования), чтение слов с неправильными написаниями, субтест на понимание прочитанного, адаптированный опросник учебной тревожности применительно к урокам английского языка.

Результаты показали, что в экспериментальной группе точность декодирования псевдослов возросла в среднем на 41% по сравнению с 11% в контрольной группе. Скорость чтения увеличилась незначительно (на 8 слов в минуту против 2 слов в минуту в контроле), что ожидаемо, поскольку адаптации не были направлены на развитие беглости. Понимание прочитанного улучшилось: 17 из 24 участников экспериментальной группы стали успешно справляться с заданием на подбор картинки к прочитанному предложению, тогда как в контрольной группе положительная динамика отмечена лишь у 5 из 22 детей. Уровень тревожности снизился у 58% детей экспериментальной группы против 14% в контроле. При этом учитель отметил, что адаптации не потребовали существенного увеличения времени подготовки и не мешали обучению остальных детей.

Полученные данные подтверждают, что даже в условиях массовой школы, без привлечения тьюторов и специальных коррекционных занятий, возможно значительно улучшить процесс обучения чтению на английском для детей с нарушениями навыка чтения. Ключевым условием является не создание отдельной программы, а встраивание простых мультисенсорных и визуальных опор в стандартную структуру урока.

На основе результатов исследования и работ отечественных и зарубежных авторов можно сформулировать несколько конкретных рекомендаций для учителя английского языка в массовой школе.

Первая рекомендация – не требовать от ребенка с нарушениями чтения чтения вслух перед всем классом, пока он сам не выразит готовность. Публичная неудача быстро разрушает мотивацию. Вместо этого можно использовать чтение в парах, хоровое чтение, индивидуальное чтение учителю на перемене.

Вторая рекомендация – использовать мультисенсорные элементы на каждом уроке. Письмо букв пальцем на парте, лепка букв из пластилина, проговаривание с хлопками – все это требует минимальной подготовки, но, эффективно для закрепления звуко-буквенных связей.

Третья рекомендация – изменить систему оценивания. Скорость чтения не должна быть критерием оценки для ребенка с нарушениями навыка чтения. Стоит оценивать точность декодирования и понимание. Допустимо сокращать объем текста для проверки или заменять чтение вслух заданием на соотнесение.

Четвертая рекомендация – использовать цветовое кодирование на доске и в раздаточных материалах. Один раз подготовленные цветные схемы правил чтения (например, «волшебная е» выделяется красным, «гласная в открытом слоге» – зеленым) служат визуальной опорой на протяжении всего учебного года.

Пятая рекомендация – давать ребенку возможность прослушивать текст перед чтением вслух или одновременно с чтением. Это может быть аудиозапись к учебнику или просто чтение текста учителем для всего класса перед тем, как дети начнут читать самостоятельно.

Обучение английскому языку детей с нарушениями навыка чтения в условиях массовой школы представляет собой не изолированную коррекционную задачу, а проблему адаптации стандартного образовательного процесса. Основными барьерами выступают не только фонологический дефицит и орфографическая непрозрачность английского языка, но и организационные ограничения обычного класса: высокая наполняемость, быстрый темп прохождения материала, неподготовленность учителей, отсутствие тьюторов. Тем не менее, как показано в данном исследовании, даже простые изменения – введение коротких мультисенсорных упражнений, отказ от публичного чтения вслух, цветовое кодирование правил, изменение системы оценивания – могут дать значимый эффект. Результаты апробации в массовой школе показали улучшение точности чтения и понимания прочитанного, а также снижение тревожности у детей с нарушениями навыка чтения.

Перспективой дальнейших исследований является разработка краткосрочных программ повышения квалификации для учителей

английского языка в массовой школе по вопросам распознавания нарушений навыка чтения и применения описанных адаптаций, а также создание открытой библиотеки визуальных опор и цветовых схем для всех основных правил чтения английского языка.

Использованные источники:

1. Lorusso M.L., Facoetti A., Molteni M. Hemispheric, attentional, and processing speed factors in the treatment of developmental dyslexia // *Brain and Cognition*. 2004. Vol. 55 (2). С. 341–348.
2. Goldstein B.H., Obrzut J.E. Neuropsychological treatment of dyslexia in the classroom setting // *Journal of Learning Disabilities*. 2001. Vol. 34 (3). С. 276–285.
3. Robertson J. Neuropsychological intervention in dyslexia: two studies on British pupils // *Journal of Learning Disabilities*. 2000. Vol. 33 (2). С. 137–148.
4. Lorusso M.L., et al. Neuropsychological treatment of dyslexia: does type of treatment matter? // *Journal of Learning Disabilities*. 2011. Vol. 44 (2). С. 136–149. DOI: 10.1177/0022219410391186
5. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: Речь, 2003. – 330 с.
6. Moats L. *Speech to Print: Language Essentials for Teachers*. – 3rd ed. – Baltimore: Brookes Publishing, 2020. – 496 с.