

- *Funcția emotivă (expresivă)* este centrată pe emițător și definește relațiile dintre mesaj și emițător, asigurându-i limbajului subiectivitate și afectivitate.
- *Funcția conotativă (inductivă)* este cea care stabilește relațiile dintre mesaj și receptor, având drept scop obținerea unei reacții a acestuia din urmă și se adresează inteligenței sau afectivității.
- *Funcția poetică (estetică)* definește relația dintre mesajului cu el însuși.
- *Funcția fatică* este cea care afirmă sau, menține sau oprește comunicarea.
- *Funcția metalingvistică* definește sensul semnelor pentru a fi înțelese de receptor în mod unic și pentru a evita confuziile semantice.

d. **Funcțiile limbajului după E. Verza și P.P Neveanu** sunt:

- *Funcția de comunicare*, concretizată prin exteriorizarea conținuturilor tuturor proceselor psihice ale individului care stau la baza integrării sale sociale în cadrul comunității.
- *Funcția de cunoaștere (cognitivă)* este cea care permite realizarea procesului de cunoaștere a realității obiective.
- *Funcția de reglare* vizează influența limbajului asupra proceselor psihice și a conduitelor umane și se manifestă în organizarea, sistematizarea și integrarea diferitelor procese psihice și a relațiilor dintre ele.

Comunicarea semnifică încercarea de a pune în comun informații, idei, atitudini, de a le asocia, raporta sau a stabili legături între ele. Exprimă esența legăturilor umane, exprimată prin capacitatea de a descifra sensul contactelor sociale realizate. Limbajul este singurul mod obiectiv de comunicare ce respectă integral personalitatea celuilalt.

**Bibliografie:**

1. Dobrescu M. E., Sociologia comunicării, București, 1998, pag. 67-69
2. Emilian M. Dobrescu (în Sociologia comunicării, București, 1998, pag. 67-69
3. Popovici, D. V., Strategii de comunicare augmentativă și alternativă pentru copiii nonverbali, Editura Universității din București, 2016, pag. 26-27
4. Popovici, D., V., Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiență mintală, Editura Pro Humanitate, București, 1994

**ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У  
УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

*Закирова Алсу Фахимовна, магистр,  
Казанский (Приволжский) федеральный университет*

**Annotation:** the article deals with the main problems of formation of reader's competences in students with speech disorders. The author proposes a method of studying the reader's competencies, which is based on the idea of functional assessment of the formation of reading through the study of three selected reader's competencies proposed by M. N. Rusetskaya. For the assessment of each of the competencies the author offers multi-level tasks aimed at the study of readers ' competencies. On the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature the indicators of formation of reader competence of pupils with speech disorders are allocated, as a result of which each child is given points, on the basis of standardization, which are ranked by levels. Then there was developed speech therapy work on the formation of reading competencies in students with speech disorders.

*Keywords:* читательские компетенции, нарушения речи.

Происходящий сегодня процесс модернизации российского образования, изменение его целевой ориентации от социализации личности к формированию человека, являющегося носителем культуры своего времени и народа, привело к тому, что для его результата стала применяться такая категория, как образованность. Если раньше на выходе ученик должен был обладать определённым набором знаний, умений и навыков, то сегодня предлагается новая категория измерения результатов обучения - компетенция.

*Цель исследования* состояла в разработке методики обследования читательских компетенций у учащихся с речевыми нарушениями.

*Предмет исследования:* разработка методики обследования читательских компетенций у школьников с речевыми нарушениями.

*Объект исследования:* сформированность читательских компетенций у учащихся с нарушениями речи.

*Гипотеза:* Мы исходили из предположения о том, что перед тем как определить путей преодоления нарушений формирования читательских компетенций, требуется разработка концептуальных основ изучения читательских компетенций детей с нарушениями речи, что позволит:

-расширить научно-теоретические представления о нарушениях читательских компетенций, о сформированности основных средств чтения и готовности к их применению для решения когнитивных и коммуникативных задач;

-создать основу для разработки инновационной системы коррекционно-педагогической работы по преодолению нарушений формирования читательских компетенций.

На протяжении последних лет, наблюдается большой рост количества детей, находящихся в возрастном периоде 8 - 12 лет, испытывающих трудности в овладении навыком чтения. В результате чего, у большинства детей возникают трудности в овладении и осмыслении процесса чтения в целом и затрагивает формирование читательской компетенции [2, с.8].

В отечественной педагогической литературе термин «читательская компетенция» содержательно точно пока не определен. Хотя зарубежными учеными данное понятие используется уже с конца 70-х годов [S.Ehlers, J.Grzesik, G. Westhoff, H.Willenberg и др.].

Читательская компетенция - это совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих человеку отбирать, понимать, организовывать информацию, представленную в знаково-буквенной форме, и успешно её использовать в личных и общественных целях. Так определяют читательскую компетентность новые Федеральные государственные образовательные стандарты.

У большинства детей, у которых в анамнезе встречается такой диагноз, как тяжелое нарушение речи в большей степени испытывают трудности в овладении читательской компетенцией. Дети с тяжелыми нарушениями речи - это дети, имеющие отклонения в развитии речи при нормальном слухе и сохранном интеллекте. Нарушения речи многообразны, они могут проявляться в нарушении произношения, грамматического строя, бедности словарного запаса, а также в нарушении темпа и плавности речи [6, с.192].

В связи с этим особое значение приобретают вопросы обучения чтению детей с речевыми нарушениями, требующие пересмотра содержания логопедической помощи на

всех этапах школьного обучения. У учащихся с речевыми нарушениями отмечается нарушение вербальных средств общения [1, с.116], «У школьников выявляется неумение ориентироваться в ситуации общения, недостаточное освоение способов речевого поведения, а вследствие этого часто - незаинтересованность в вербальном контакте, его поддержании, развитии» [9, с. 257]. При чтении же всегда идет процесс коммуникативного общения с героями и автором литературного произведения, эпохой, историко-литературным контекстом, с самим собой. Именно коммуникативное развитие позволяет рассматривать чтение текста в аспекте его диалогической природы.

В специальных исследованиях, проведенных в лаборатории логопедии НИИ дефектологии АПН, была установлена зависимость между состоянием речевого развития ребенка и возможностью усвоения им школьных знаний. Выявлено, что «1/3 учащихся с дефектами речи являются неуспевающими или слабоуспевающими по родному языку». И вместе с тем «большие затруднения при обучении испытывают дети с общим недоразвитием речи, которое проявляется в нарушениях не только произношения, но и лексико-грамматических средств языка». «Дети с недоразвитием речи страдают пониженной способностью анализировать явления языка. Они не всегда умеют подмечать и выделять звуковые, морфологические и синтаксические элементы речи и сознательно пользоваться в своей практике. Кроме того, у них наблюдается недостаточная сформированность слухоречевой памяти и внимания, навыков самоконтроля» [4, с.4].

Основы читательских компетенций закладываются в начальной школе. Уже на первых этапах обучения могут выявляться трудности в формировании как техники чтения, так и приемов осмысления прочитанного текста. Ситуация усугубляется и тем, что не все дети начинают обучение на фоне сформированности "языковой компетенции", необходимой для развития читательских умений [7, с.41].

В настоящее время в школьной практике повсеместно наблюдается спад интереса учащихся к чтению, который проявляется в нежелании читать книги во внеурочное время, в равнодушии, а порой и в отрицательном отношении к урокам чтения.

Читательскую компетенцию сформировать крайне сложно, если ребёнок в силу тех или иных причин не может овладеть полноценным навыком чтения. Одной из первостепенных задач специалиста (логопеда) была и остаётся – предупредить – не допустить появления тех возможных нарушений чтения, которые могут быть обусловлены несформированностью устной речи, а также особенностями других психических функций [10, с.57].

Нами была разработана и адаптирована методика обследования читательских компетенций у учащихся с нарушениями речи.

В основу методики была положена идея функциональной оценки сформированности чтения через изучение трех выделенных читательских компетенций, предложенных М.Н. Русецкой [7, с.41]. Для оценки каждой из компетенций были подобраны разноуровневые задания, направленные на изучение речевых, интеллектуально-речевых и коммуникативных компонентов компетенций. За основу были взяты задания, разработанные Е.В. Бунеевой, Р.Н. Бунеевым, Л.В. Болотник [3, с.208]. Были составлены бланковые методики для учащихся начальных, средних и старших классов.

Процедура проведения обследования была одинаковой для учащихся всех классов. Учащимся предлагался бланк с заданиями, в соответствии с инструкцией учащиеся

прочитывали тексты, задания к ним, выполняли их и фиксировали результаты выполнения на бланках. Помимо результатов выполнения бланковых заданий, у каждого учащегося изучалась скорость и правильность чтения.

В обследовании предлагались следующие типы заданий: с выбором ответа, задания с закрытыми свободно-конструируемыми ответами, задания с открытыми свободно-конструируемыми ответами, задания с кратким ответом. Внутри каждого блока были предусмотрены задания различной степени трудности, в соответствии с чем за выполнение легких заданий ребенку присваивался 1 балл, средних - 2 балла, сложных - 3 балла. Уровень сложности задания определялся формой ответа, который должен был дать испытуемый.

*Самыми простыми*, соответствующими низкому уровню сложности, были задания в закрытой форме. Такие задания характеризуются тем, что содержат в себе вопрос/утверждение и ответы (элементы ответов), из которых испытуемый должен выбрать или составить верный ответ.

Использовались такие варианты, как: задания на установление соответствия между элементами двух множеств; задания на установление правильной последовательности, в них испытуемому необходимо выбрать соответствующие элементы ответа и расположить их в нужной последовательности.

*Среднему уровню* сложности соответствовали задания в открытой форме с дополнением. В этом случае испытуемому необходимо дополнить содержание задания своей информацией (взятой из самого текста или из личного, жизненного опыта), в результате чего задание должно превратиться в истинное логическое высказывание.

*Сложному уровню* соответствовали задания в открытой форме в виде свободного изложения, когда ребенок должен был написать ответ на поставленный вопрос полностью самостоятельно, при этом объем ответа не лимитировался.

Для оценки результатов выполнения тестовых заданий были разработаны специально сконструированные матрицы, в которые вносились результаты учащихся.

Ученики получали баллы за выполнение отдельных заданий, затем эти баллы стандартизировались и суммировались в один общий балл, отражающий сформированность той или иной компетенции (репродуктивной, информационно-познавательной или рефлексивной) в целом, а также отражающий структуру имеющегося нарушения: выраженность нарушений речевых, интеллектуально-речевых и коммуникативных компонентов читательских компетенций. Таким образом, в результате обследования каждый ребенок получал три суммарных балла, отражающих сформированность репродуктивной, информационно-познавательной и рефлексивной компетенций чтения. Значения суммарных баллов на основе стандартизации были ранжированы по уровням: низкий, средний, высокий. За показатель сформированности компетенции принимался суммарный балл среднего и высокого уровня (диапазон стандартизированных значений от минус 1,5 а и выше). Значение суммарного балла, находящееся на уровне ниже минус 1,5 а, свидетельствовало о несформированности компетенции.

Оценка сформированности читательских компетенций предполагала выполнение ребенком трех видов диагностических заданий, сгруппированных для удобства описания в три блока.

### **Блок I. Задания, направленные на оценку сформированности репродуктивной читательской компетенции**

-прочтение текста вслух (экспериментатор оценивает правильность чтения, способ чтения и скорость чтения);

-объяснение значений отдельных слов, словосочетаний с прямым значением;

-нахождение информации, заданной в тексте в явном виде;

-выделение в тексте смысловых частей, подбор к ним заглавий;

-определение основной темы или идеи текста.

### **Блок II. Оценка информационно-познавательной читательской компетенции**

-объяснение значения словосочетания или предложения с переносным значением;

-определение истинности/ложности высказываний, составленных по тексту;

-формулирование выводов на основе сопоставления информации, данной в различных частях текста, обоснование и доказательство их верности;

-соотнесение содержания текста со своим жизненным опытом, высказывание точки зрения по теме текста, подкрепление ее фрагментами из текста.

### **Блок III. Оценка рефлексивной читательской компетенции**

-формулирование гипотез и выводов о замысле автора текста, его коммуникативных намерениях;

-выделение ключевых слов текста;

-определение языковых средств выражения авторского замысла;

-формулирование своего отношения к прочитанному.

Таким образом, показателями сформированности читательской компетенции учащихся выступают их умения проникать в содержание и смысл читаемого, анализ и интерпретация прочитанного, выделять ключевых слов текста, формулировать свою точку зрения к прочитанному, формулировать выводов ,обоснование и доказательство их верности. Эти характерные умения по мере их формирования преобразуются, реконструируются, дополняя друг друга, и, в конечном итоге, способствуют формированию читательской компетенции учащихся.

### **Список литературы:**

1. Алтухова, Т.А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов с трудностями в обучении: Пособие для учителей начальных классов / Т.А. Алтухова - Белгород, - 1998. - 116 с.
2. Болотов В.А., Сериков, В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика, 2003. № 10. - с. 8-14.
3. Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В., Болотник Л.В. Тематические тесты для подготовки к итоговой аттестации и ЕГЭ: Русский язык / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.В. Болотник. - М.: Баллас. 2004. 208 с.
4. Галкина О.И. Развитие пространственных представлений у учащихся в начальной школе. – М.: Владос, 1961. – 4-61 с.
5. Левина, Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. - М.: Изд-во АПН РСФСР, - 1961. - 287 с
6. Русецкая М.Н. Нарушения чтения у младших школьников. СПб.:КАРО.-2007.- 192 с.
7. Русецкая М.Н. Стратегия преодоления дислексии учащимися с нарушениями речи в системе общего образования // Автореферат д-ра пед.наук. М.: -2009.-41 с.
8. Спирова, Л.Ф. Недостатки чтения у детей и пути их преодоления / Л. Ф. Спирова // Недостатки речи у учащихся младших классов массовой школы. - М.: Просвещение, - 1965. - с. 67-84.

9. Черкасова, Е.Л. Когнитивное и коммуникативное развитие школьников с дислексией: интегративный подход. - М.: Национальный книжный центр, 2011. - С. 257-264.
10. Чиркина Г.В. Теория и практика устранения дислексии – логопедический аспект проблемы//Дефектология.–2007.–№1.–С.57–58.

## LIMBAJUL, PURTATOR AL VALORILOR SI ATITUDINILOR

*Alexa Sergiu, Profesor Psihopedagog,  
Școala Profesională Specială "Ion Pillat" Dorohoi, drd*

**Rezumat:** În articol se descrie rolul limbajului și comunicării în procesul socializării, dar și ca un instrument de constituire a structurilor de profunzime ale personalităților, a competenței de interacționare.

*Cuvinte cheie:* limbaj, comunicare, socializare

**Abstract:** The article describes the role of language and communication in the process of socialization, but also as an instrument for building the profound structures of the personalities, of the competence of interaction.

*Key words:* language, communication, socialization

Tratatele de psihologie și psihologie socială abundă în trimiteri bibliografice care pun în evidență importanța familiei, în special a relației mamă-copil, în învățarea limbajului și consecințele acestui proces asupra evoluției intelectuale a copilului, asupra capacității sale de comunicare, asupra construirii imaginii de sine, pe scurt, asupra dezvoltării sale psihice și sociale.

Cercetările privind reușita școlară utilizează frecvent teste de performanță lingvistică punând în evidență performanțele diferențiate ale copiilor proveniți din categorii socio-profesionale diferite. Pe de altă parte, studiile lingvistice arată că mediul social influențează anumite aspecte ale vocabularului și structurii limbajului. Este tot mai evident că reușita școlară (puternic dependentă de performanța lingvistică) nu poate fi pusă ca necesitate pe seama conflictului de inteligență și că trebuie corelată cu particularitățile mediului în care a fost învățat limbajul.

Numeroși cercetători se interesează de procesele de socializare familială realizate prin limbaj, considerându-l pe acesta nu numai un „vehicul al informației care circulă între părinți și copii, ci și un purtător al valorilor și atitudinilor [4, p. 75-76], un instrument de constituire a structurilor de profunzime ale personalităților, a competenței interacționale, a habitusurilor, care determină raportul general al individului cu lumea.

Sub influența lui Emile Durkheim, Bernstein [5, p. 229-333], definește socializarea ca „procesul în cursul căruia un copil dobândește o identitate culturală determinată și reacționează, în același timp, la această identitate”. Este procesul prin care o ființă biologică este transformată în subiect al unei culturi particulare. Prin urmare, procesul de socializare este un proces de control complex care suscită în copil anumite dispoziții morale, intelectuale și afective, și care le dă o formă și un conținut determinate. În cursul socializării, copilul ia cunoștință, prin intermediul diferitelor roluri pe care este chemat să le exercite, de diferite principii de organizare ale societății. Astfel, socializarea îi face, într-o oarecare măsură, pe oamenii singuri și imprevizibili. În cursul acestui proces, se efectuează o selecție printre posibilitățile umane: domeniile în care este permisă schimbarea sunt limitate progresiv și, treptat, se instaurează