

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 ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО НАВЫКА ЧТЕНИЯ У
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Выпускная квалификационная работа студентки

**заочной формы обучения
направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование (профиль «Логопедия»)
4 курса группы 02021158
Мухамеджановой Юлии Александровны**

Научный руководитель
к.п.н., доцент
Карачевцева И.Н.

БЕЛГОРОД 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО НАВЫКА ЧТЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
1.1. Структура чтения и предпосылки его формирования.....	8
1.2. Предрасположенность к дислексии детей с общим недоразвитием речи.....	14
1.3. Анализ методических рекомендаций по формированию первоначального навыка чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	21
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО НАВЫКА ЧТЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
2.1. Изучение особенностей первоначального навыка чтения старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	29
2.2. Методические рекомендации по формированию первоначального навыка чтения у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	37
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	57
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	61
ПРИЛОЖЕНИЕ	64

ВВЕДЕНИЕ

Ведущей тенденцией современного этапа образования является интеграция детей с отклонениями в развитии в систему массовой школы. Ранняя комплексная коррекция открывает возможности включения значительной части дошкольников с речевыми нарушениями в общеобразовательный поток школы первой степени.

Современное образование предъявляет повышенные требования к уровню подготовки детей, поступающих в общеобразовательные школы. В ряде исследований (М.М. Безруких, С.П. Ефимова, Р.И. Лалаева, J. Townend и др.) показано, что процент детей, недостаточно овладевших первоначальными навыками чтения к первому классу, неуклонно растет. Приветствуются дошкольные образовательные программы, включающие в подготовку к школе обучение детей навыкам чтения. Причины ситуации, сложившейся таким образом, отражают интенсификацию информационного поля общества в целом.

Чтение - один из базисных способов восприятия любой информации, овладение им во многом определяет успешность обучения. Специфика чтения как функции состоит в том, что оно является не только предметным (специальным), но и межпредметным (общеучебным) умением. Таким образом, проблема обучения детей дошкольного возраста чтению имеет огромную общественную значимость, но вместе с тем сопряжена с рядом психолого-педагогических сложностей.

Проблема обучения чтению дошкольников с общим недоразвитием речи в современной коррекционной педагогике обсуждается достаточно остро. Многие исследователи убеждены в необходимости высокого развития языковой компетенции к началу целенаправленного обучения чтению, и не только у нормально развивающихся детей, но и у детей с общим недоразвитием речи (Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Т.Б.Филичева,

Д.Б.Эльконин и др.). Исследователями отмечаются устойчивые трудности при обучении чтению дошкольников с общим недоразвитием речи, обусловленные недостаточной сформированностью фонетических, семантических и грамматических компонентов языковой системы, нарушением коммуникативной способности в целом, снижением мотивации к письменной и устной речи, трудностями реализации языковых средств (В.А. Ковшиков, А.К. Маркова, В.К. Воробьева, Л.Р.Давидович, Р.Е.Левина, С.Н.Шаховская и др.). Р.Е.Левина, В.И.Селиверстов, Т.Б. Филичева, Г.В.Чиркина и др. указывают на недостаточную подготовленность детей к необходимым для чтения операциям звукобуквенного анализа и синтеза, сформированность механизмов внимания, восприятия, памяти и т.д.

В ряде исследований описаны трудности, обусловленные сложностью самого процесса обучения чтению. Например, такие фонетические и языковые единицы как «гласный звук», «буква», «слог» и т.д. носят абстрактно-символический характер и требуют соответствующего уровня развития понятийного и дискретно-логического мышления, сформированности функционального базиса чтения (О.Б. Иншакова, А.В.Огаркина, И.В.Красильникова и др.).

Возникающие трудности обусловлены также сложностью психофизиологической структуры процесса чтения, необходимостью взаимодействия слухо-зрительного, речедвигательного и других анализаторов (А.Р. Лурия). Необходимость взаимодействия различных анализаторов позволяет говорить о полисенсорной основе обучения чтению, как опору на совокупность анализаторных систем при реализации методов, приемов, форм и средств обучения на всем его протяжении.

Несмотря на перечисленные трудности (инертность нервных процессов, недостаточность усвоения фонетических и языковых единиц и др.), большинство детей с общим недоразвитием речи, получивших коррекционную помощь, поступают в школу, овладев механизмом чтения, но среди них уже к концу 1 класса выявляется значительный процент детей с

нарушениями письменной речи – до 10% (Р.Е.Лалаева, Н.В.Серебрякова, Н.С.Жукова, Б.Ф.Васютина, Л.А.Гаранина, А.В.Лагутина и др.). Следовательно, в использовании существующих методов обучения дошкольников чтению (среди которых предпочтение отдается буквенно-слоговому) не в полной мере учитываются психофизиологические потребности детей с нарушениями речи. Становится ясным, что необходимо использование разнообразных методов, которые более соответствовали бы психофизиологическим особенностям и возможностям детей. Такой подход, предполагающий равноценное взаимопроникающее применение модифицированных и логично увязанных методов обучения чтению, нами рассматривается как комбинаторный. Таким образом, актуальность выбранной темы определяется необходимостью определения наиболее эффективных способов и средств обучения первоначальному навыку чтения дошкольников с общим недоразвитием речи.

Проблемой исследования является совершенствование коррекционно-педагогической работы по формированию первоначального навыка чтения.

Цель нашего исследования – разработать методические рекомендации по организации системы коррекционно – педагогической работы, направленной на формирование первоначального навыка чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: условия формирования первоначального навыка чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Объект исследования: процесс формирования первоначального навыка чтения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования: формирование первоначального навыка чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи будет успешным при соблюдении следующих условий:

1) своевременно выявлять трудности формирования первоначального навыка чтения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;

2) осуществлять комплексную (с включением в работу воспитателя, педагога-психолога и родителей) коррекционно-педагогическую работу с использованием наглядных моделей;

3) осуществлять работу по формированию вербальных и невербальных компонентов функционального базиса чтения (т.к. недоразвитие его компонентов влияет на развитие первоначального навыка чтения) и формирование навыков чтения с применением наглядности.

В соответствии с целью исследования определены следующие задачи:

1. На основе анализа специальной педагогической литературы обосновать проблему формирования первоначального навыка чтения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

2. Выявить готовность к обучению навыкам чтения у дошкольников с общим недоразвитием речи.

3. Разработать методические рекомендации по организации коррекционно - педагогической работы, направленной на формирование навыка чтения у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Теоретико-методологической основой исследования являлись: теория развития высших психических функций труда Л.С. Выготского, о прогнозировании готовности к овладению навыком чтения в дошкольном возрасте детей с общим недоразвитием речи Т.Б. Филичевой, о нарушении чтения и путях их коррекции Р.И. Лалаевой, о формировании первоначального навыка чтения у старших дошкольников А.В. Лагутиной и др.

Методы исследования: теоретический: анализ литературы по проблеме; эмпирический: педагогический эксперимент (констатирующий и формирующий этапы); количественный и качественный анализ результатов.

Исследование проводилось: на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения МБДОУ детский сад комбинированного вида №46 г. Белгорода.

Структура работы: данная работа состоит из введения, 2-х глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО НАВЫКА ЧТЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.

1.1. Структура чтения и предпосылки его формирования

В организации анализа литературных источников мы исходили из выдвинутого и разработанного в отечественной психолингвистической и психологической науке методологического принципа единства сознания и деятельности, представленный в работах Б.Г.Ананьева, Л.С.Выготского, А.А.Леонтьева и др. Содержание его определяется тем, что психическое формируется и развивается не спонтанно, а именно в деятельности, прежде всего, в процессе учения (1,6, 18).

Д.Б.Эльконин указывает на то, что такой подход позволяет нам рассматривать процесс чтения как особый вид деятельности человека, имеющий сложное иерархическое строение, внутренние переходы и свое развитие, что подтверждается исследованиями (30).

Чтение – сложный психофизиологический процесс. В его акте принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. В основе этого процесса, как пишет Б.Г.Ананьев, лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем». По своим психофизиологическим механизмам чтение является более сложным процессом, чем устная речь, вместе с тем оно не может рассматриваться вне связи, вне единства письменной и устной речи (1 с.38).

Р.И. Лалаева определяет чтение как вид деятельности двояко:

1. как процесс декодирования графической (буквенной) модели слова в устную языковую форму;
2. процесс понимания письменных сообщений.

Чтение как один из видов письменной речи, является более поздним и более сложным образованием на базе устной речи и представляет собой более высокий этап речевого развития. Сложные условно-рефлекторные связи письменной речи присоединяются к уже сформировавшимся связям второй сигнальной системы (устной речи) и развивают её (13).

В.А.Артемов, Т.Г.Егоров, А.Я.Трошин и др. выделяют две основных стороны процесса чтения: технику чтения и понимание читаемого. Под техникой чтения подразумевается, во-первых, восприятие графических знаков, во-вторых, произнесение, воспроизведение разнообразных графических комплексов, а под пониманием - осмысление воспроизведенного материала на основе соотнесения с прошлым опытом чтения. Понимание осуществляется на основе звуковой формы слова, с которым связано его значение. Между этими сторонами процесса чтения существует тесная неразрывная связь. Процесс понимания читаемого определяется характером восприятия. В то же время процесс зрительного восприятия испытывает на себе влияние смыслового содержания ранее прочитанного (2,7,25).

Исследователи процесса чтения А.Я.Трошин, А.Л. Ярбус отмечают, что во время движения глаза по строке восприятие зрительного сигнала отсутствует, т.е. процесс чтения осуществляется только в момент остановки, фиксации глаза, что дает возможность не смешивать зрительные сигналы (25,34).

Т.Г.Егоров выделяет несколько этапов формирования навыка чтения:

- овладение звукобуквенными обозначениями;
- послоговое чтение;
- ступень становления синтетических приемов чтения;
- ступень синтетического чтения.

На ступени овладения звукобуквенными обозначениями дети анализируют речевой поток, предложение, делят на слоги и звуки. Выделив звук из речи, ребенок соотносит его с определенным графическим

изображением, буквой. Затем в процессе чтения он осуществляет синтез букв в слоги и слова, соотносит прочитанное слово со словом устной речи (7).

Г.А. Каше указывает на то, что в процессе чтения в первую очередь зрительно воспринимаются графические изображения, различаются и узнаются буквы, которые соотносятся с их звуковыми значениями. Не звук является названием буквы, а наоборот, буква представляет собой знак, символ, обозначение речевого звука. Поэтому сложный процесс усвоения звукобуквенных обозначений начинается с познания звуковой стороны речи, с различения и выделения звуков речи. И только затем предлагаются буквы, являющиеся зрительными изображениями звуков (9).

А.Н. Корнев отмечает, что успешное и быстрое усвоение букв возможно лишь при достаточной сформированности следующих функций:

- фонематического восприятия (дифференциации, различения фонем);
- фонематического анализа (возможности выделения звуков из речи);
- зрительного анализа и синтеза (способности определять сходство и различие букв);
- пространственных представлений;
- зрительного мнезиса (возможности запоминания зрительного образа буквы).

Темп чтения на этой ступени очень медленный, он определяется, прежде всего, характером читаемых слогов. Простые слоги (ма, ра) читаются быстрее, чем слоги со стечением согласных (ста, кра). Процесс понимания читаемого характеризуется определенными особенностями. Так понимание читаемого отдалено во времени от зрительного восприятия слова. Осознание слова осуществляется лишь после того, как читаемое слово произнесено вслух. Но прочитанное слово не всегда сразу осознается, т.е. соотносится со знакомым словом устной речи. Поэтому ребенок, чтобы узнать прочитанное слово, часто повторяет его (10).

Р.И. Лалаева определяет степень слогового чтения как формирующую узнавание букв и слияние звуков в слоги. Слоги в процессе чтения довольно

быстро соотносятся с соответствующими звуковыми комплексами. Единицей чтения, таким образом, является слог. Темп чтения на этой ступени довольно медленный - в три с половиной раза медленнее, чем на последующих ступенях. Это можно объяснить тем, что способ чтения еще является аналитическим, отсутствует синтетическое чтение, целостное восприятие. Ребенок читает слово по составляющим его частям, т.е. по слогам, затем объединяет слоги в слово и лишь потом, осмысливает прочитанное. Процесс понимания текста еще отстает во времени от процесса зрительного восприятия читаемого, не сливается с процессом восприятия, а следует за ним. Таким образом, на этой ступени еще остается трудность синтеза, объединения слогов в слово, особенно при чтении длинных и трудных по структуре слов, трудность в установлении грамматических связей между словами в предложении (14).

Р.И. Лалаева указывает, что ступень становления синтетических приемов чтения является переходной от аналитических к синтетическим приемам чтения. На этой ступени простые и знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и трудные по своей звуко-слоговой структуре читаются еще по слогам. На этой ступени значительную роль играет смысловая догадка. Опираясь на смысл ранее прочитанного и будучи не в состоянии быстро и точно проконтролировать ее с помощью зрительного восприятия, ребенок часто заменяет слова, окончания слов, т.е. у него наблюдается угадывающее чтение. В результате угадывания происходит резкое расхождение прочитанного с напечатанным, появляется большое количество ошибок. Ошибочность чтения приводит к частым регрессиям, возврату к ранее прочитанному для исправления, уточнения или контроля. Догадка имеет место в пределах лишь предложения, а не общего содержания текста. Более зрелым на этой ступени является синтез слов в предложении, темп чтения возрастает (15).

Ступень синтетического чтения, по определению Р.И. Лалаевой, характеризуется целостными приемами чтения: словами, группами слов.

Техническая сторона чтения теперь уже не затрудняет чтеца. Главная задача - осмысливание читаемого. Процессы осмысливания содержания преобладают над процессами восприятия. На этой ступени чтец осуществляет не только синтез слов в предложении, как на предыдущем этапе, но и синтез фраз в едином контексте. Смысловая догадка определяется как содержанием прочитанного предложения, так и смыслом и логикой всего рассказа. Редкими являются ошибки при чтении, поскольку догадка контролируется достаточно развитым целостным восприятием. Темп чтения довольно быстрый (16).

Каждая из этих ступеней характеризуется своеобразием, качественными особенностями, определенной психологической структурой, своими трудностями, задачами и приемами овладения. Переход с одной ступени на другую обуславливается особенностями овладения чтецом технической стороной процесса чтения (15).

По мнению А.А.Леонтьева, техническая сторона процесса чтения определяется, в первую очередь, умением устанавливать прочные звукобуквенные и буквенно-звуковые соответствия. Так, в исследованиях И.М.Бермана, Д.Б. Эльконина отмечается, что в основе механизма узнавания графических сочетаний лежит процесс сличения эталонных зрительно-звуко-моторных образов с графическим образом предъявляемого знака или сочетаний знаков (3,18,30).

Таким образом, овладение техникой чтения связано с овладением фонетической структурой слова (его фонемным составом, слоговой и акцентно-ритмической структурами), навыками слитного произношения слов и синтагматического членения предложения.

Под второй стороной процесса чтения - пониманием или осмыслением подразумевается один из видов сложной мыслительной деятельности человека, который опирается как на когнитивные, так и на лингвистические умения. Читающий не просто извлекает информацию, он сравнивает значение читаемого со своим опытом, имеющейся информацией и знаниями.

Для формирования смысловой стороны чтения необходим определенный уровень развития лексико-грамматической стороны речи ребенка, от которого зависит степень овладения значением слова и словосочетания. Сформированность лексико-грамматических представлений позволяет понять фактическое, предметное содержание, установить смысловые и грамматические связи между различными частями письменного сообщения. Для понимания прочитанного важно также знакомство читателя с тем предметом, о котором ведется речь, - социальный и читательский опыт, поскольку, как указывает Л.И. Переслени: «Прошлый опыт способствует накоплению вероятностных связей между отдельными явлениями. Чем больше объем накопленной информации, тем выше вероятность не только адекватной и своевременной реакции на события окружающей среды, но и готовность к восприятию явлений, следующих в определенной последовательности, с опорой на память об этой ранее встречавшейся последовательности» (22 с.18-38).

Как отмечает А. В. Лагутина, чтение является процессом, имеющим много общего с письмом и вместе с тем отличающимся от него во многих отношениях. В то время как письмо идет от представления о подлежащем записи слове, проходит через его звуковой анализ и кончается перекодированием звуков (фонем) в буквы (графемы), чтение начинается с восприятия комплексов букв, проходит через перекодирование их в звуки и заканчивается узнаванием значения слова. Как и письмо, чтение является аналитико-синтетическим процессом, включающим и звуковой анализ, и синтез элементов речи (20).

Особенно отчетливо чтение как аналитико-синтетический процесс проявляется на ранних этапах развития его у ребенка, который анализирует буквы, переводит их в звуки, объединяет в слоги, а из слогов синтезирует слово. На поздних же этапах формирования чтения процесс носит более сложный характер (34).

Таким образом, чтение – сложный психофизиологический процесс, в основе которого лежат сложнейшие механизмы. В процессе своего формирования, как всякий другой навык, чтение проходит ряд этапов (своеобразных ступеней), каждый из которых тесно связан с предыдущим и последующим, постепенно переходит из одного качества в другое. Поэтому формирование навыка чтения осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения, основными условиями которого являются: сформированность устной речи, ее фонетико-фонематической (произношение, дифференциация фонем, фонематического анализа и синтеза) и лексико-грамматической сторон; достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительного мнестиса.

1.2. Предрасположенность к дислексии детей с общим недоразвитием речи.

В теории и практике отечественной логопедии (Р.Е. Левина) под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом понимается такая форма речевой патологии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения. При этом отмечается нарушение формирования как смысловой, так и произносительной сторон речи. В группу с общим недоразвитием речи объединяются дети с различными нозологическими формами речевых нарушений (дизартрия, алалия, ринолалия, афазия) в случаях, когда наблюдается единство патологических проявлений по трем указанным компонентам. В целом, для детей с общим недоразвитием речи типично позднее появление экспрессивной речи, резко ограниченный словарный запас, выраженный аграмматизм, дефекты произношения и

фонемообразования; специфические нарушения слоговой структуры слов (17).

А.Н. Корнев отмечает, что профилактика дислексии - актуальная проблема в современных условиях. Предупреждение нарушения чтения - одна из важнейших задач дошкольного логопеда. В настоящее время является общепризнанным, что между недоразвитием речи и нарушением чтения существует тесная взаимосвязь. Дети с общим недоразвитием речи - это особая категория дошкольников с недостаточными предпосылками для обучения чтению. На сегодняшний день очень возросли требования к поступающим в первый класс детям. Программы обучения усложнены и насыщены разнообразным материалом, который должен быть усвоен через чтение. Ребёнок, идущий в массовую школу из логопедической группы с диагнозом общее недоразвитие речи, испытывает большие трудности в обучении чтению. Поэтому задача профилактики дислексии чрезвычайно важна и необходима в наши дни (11).

В психологическом аспекте А.Н. Корнев и А.В. Лагутина описывают дислексию как нарушение, вызванное несформированностью психических функций, осуществляющих процесс чтения в норме. Выделяют следующие механизмы:

1. Недоразвитие, нарушение зрительного гнозиса (узнавания):
 - нарушение зрительного восприятия;
 - нарушение зрительного представления;
 - нарушения зрительного анализа и синтеза.
2. Нарушение пространственных ориентировок (оптико-пространственная недостаточность) проявляется в рисовании, при составлении целого из частей при конструировании, в неспособности воспроизведения заданной формы. Выявляется и задержка правой и левой частей тела, поздняя латерализация или ее нарушение (левшество, смешанная доминанта).
3. Нарушение мнестических процессов. Может нарушаться память

различных модальностей (зрительная, слуховая, тактильная).

4. Недоразвитие слухового восприятия, слуховых представлений, слухового анализа и синтеза (различение, узнавание дифференциация неречевых звуков).

5. Недоразвитие фонематического слуха (фонематическое восприятия, фонематическое представление, фонематические анализ и синтез).

6. Нарушение устной речи (связано с фонематическим слухом):

- недоразвитие звукопроизношения;
- недоразвитие грамматического строя;
- недоразвитие лексического состава;
- недоразвитие фонематических представлений.

7. Нарушение или недоразвитие слухо-моторных координаций (проявляется при чтении - артикуляция не успевает за движениями глаз).

8. Недоразвитие зрительно- моторных координаций.

9. Недоразвитие тактильного восприятия.

10. Недоразвитие эмоционально-волевой сферы (10,20).

М.Е. Хватцев и Р.Е. Левина рассматривают дислексию в психолингвистическом аспекте, как нарушение различных операций процесса чтения. Здесь выделяют следующие механизмы дислексии:

- несформированность сенсомоторных операций (зрительно-пространственный анализ букв и их сочетаний в слове);
- несформированность языковых операций, операций со звуками, словами и предложениями в тексте (фонематический, морфологический, синтаксический уровень);
- нарушение семантических операций (соотнесение со смыслом) (17).

Дислексия проявляется в замедлении процесса овладения чтением, в замедленном темпе чтения, в нарушении движения глаз по строке в процессе чтения, в стойких и повторяющихся ошибках при чтении (28).

С.Н. Костромина отмечает, что нарушение чтения у детей с общим недоразвитием речи чаще всего возникает вследствие недоразвития всех компонентов языка: фонетико-фонематического и лексико-грамматического. При глубоких степенях общего недоразвития речи (первый и второй уровни речевого развития) дети оказываются не в состоянии овладеть чтением и письмом в условиях массовой школы. Дети менее глубоким недоразвитием речи (третий уровень речевого развития) в первом классе, как правило, овладевают элементарными навыками чтения и письма, но при этом делают большое количество специфических ошибок, обусловленных отклонениями в развитии фонетической стороны речи, словарного запаса и грамматического строя. Для таких детей необходимы систематические, в течение ряда лет, занятия по формированию их устной речи и по подготовке к обучению грамоте, а также совершенствование навыков звукового анализа (12).

Таким образом, дети с общим недоразвитием речи входят в группу риска по овладению чтением из-за несформированности всех компонентов, лежащих в основе успешного его формирования.

Н.В. Пятибратова указывает, что нарушения чтения у детей с общим недоразвитием речи распространяются как на способы овладения чтением, так и на темы чтения, и на понимание прочитанного. Дети с общим недоразвитием речи вместо плавного слогового чтения часто пользуются побуквенным угадывающим чтением. При этом они делают много самых разнообразных ошибок. Нередко, стремясь объединить отдельно названные буквы в процессе чтения слов, дети произносят бессмысленный набор звуков, в силу чего слово теряет своё значение. Бывает и так, что, назвав первые две-три буквы читаемого слова, дети стараются угадать, что они должны прочесть. Это приводит к замене читаемого слова другим, сходным по буквенному составу, но отличающимся по значению. Дети с общим недоразвитием речи могут прочесть слово правильно и тут же, прочитывая его вторично, сделать ошибку, воспринять его как совершенно новое, неизвестное им (23).

Г.В. Чиркина определяет, что степень сформированности навыка чтения у детей может быть различной, но во всех случаях наблюдаются указанные выше характерные ошибки. Чтение детей с недоразвитием речи характеризуется также замедленным темпом, так как они часто застревают на чтении отдельных слов, часто возвращаются к повторному чтению отдельных букв, отдельных частей слова или целого слова, для того чтобы правильно соотнести букву с соответствующим звуком или осмыслить читаемое (29).

Затруднения и ошибки в первую очередь связаны с недостаточным овладением звуковым составом слова, смешением акустических сходных звуков, неполноценностью звукового анализа и синтеза. Это влечёт за собой неумение воссоздать правильную и точную звуковую форму слова в условиях зрительно воспринимаемых графических знаков (26).

Специальные исследования Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.Н. Чиркиной показали, что существует связь между различием звуков и запоминанием их графического обозначения. Недостаточное различение акустически сходных звуков приводит к трудностям при запоминании начертания букв, усвоении их как график. Если на первых порах обучения решающую роль играет узнавание буквы и связанного с ней звука, то в дальнейшем навык чтения превращается в зрительное узнавание звукового анализа образа слогов, целых слов, а иногда и фраз. Ребёнок соотносит буквы с этими образами и благодаря этому понимает читаемое. Если у ребёнка нет чётких представлений о том, из каких звуко-буквенных элементов состоит слово, то у него с трудом формируются обобщённые звуко-слоговые образцы. Вследствие этого он не может объединять звуки в слоги по аналогии с уже усвоенными более лёгкими слогами и узнавать их. Чем более бедны представления детей о звуковом составе слова, тем сильнее обнаруживаются недостатки чтения, так как проявляется зависимость между узнаванием слога или слова и различием звуков, входящих в их состав. Отсутствие чёткого звукового образа слова затрудняет формирование

чёткого зрительного образа этого слова в процессе чтения, Для правильного зрительного восприятия и узнавания слога или слова при чтении необходимо, чтобы звуковой состав их был достаточно чётко и чтобы ребёнок умел их правильно произносить (17,26).

Р.Е. Левина подчёркивает, что преодоление трудностей слияния в значительной мере зависит от развития устной речи ребёнка: чем лучше владеют дети устной речью, тем легче произвести слияние звуков читаемого слова. У детей легко создаются в процессе обучения звуковые образцы слов в их обобщённом звуко-буквенном обозначении. В тех случаях, когда это по каким-либо причинам не происходит, ребёнок отстаёт в обучении чтению, задерживаясь долго на побуквенном чтении, испытывает «муки слияния», не умеет переходить от букв и их названий к звукам живой речи. Подобная картина наблюдается у детей с общим недоразвитием речи. Несомненно, что у описываемых детей нарушения чтения связаны с недостаточностью представлений о звуко-буквенном составе слова. Возникший у ребёнка в процессе такого чтения звуковой образ слога или слова не сразу узнаётся. Так возникает чтение по догадке с частой заменой одного слова другим. Этим объясняются и такие ошибки в чтении, как многократное повторение отдельных букв или слогов, пропуски, перестановки, замены и т.д., что приводит нередко к искажению прочитанного, к неправильному пониманию и обуславливает резко замедленный темп чтения (17).

Степень сформированности навыка чтения может быть выражена различно. Она связана в первую очередь с проявлениями фонетико-фонематического недоразвития речи у детей, с состоянием анализа звукового состава слова. Что касается детей с общим недоразвитием речи, то у них наблюдается неконтекстное восприятие фразы. Сущность его заключается в том, что дети при чтении воспринимают слова во фразе изолированно. Они не учитывают характерных лексико-грамматических связей слов, а если и учитывают, то не всегда имеют достаточную речевую подготовленность к их восприятию. Они часто не могут сгруппировать слова по принципу

лексической и грамматической сочетаемости. Это приводит к тому, что чтение нередко превращается в угадывание, что способствует замене суффиксов, окончаний, приставок. Недостатки в овладении техникой чтения влияют на понимание прочитанного. Эти две стороны процесса чтения неразрывно связаны между собой и взаимно обуславливают друг друга. Понимание взаимосвязи между нарушением чтения и общим недоразвитием речи открывает пути к его предупреждению до того, как ребёнок поступает в школу. Как показывают данные ряда авторов А.Н. Корнева, Т.А. Ткаченко, в среднем у дошкольников с общим недоразвитием речи готовность к звуковому анализу почти в два раза хуже, чем у нормально говорящих детей. Общее недоразвитие речи проявляется в значительном отклонении от нормы в формировании фонематических представлений, лежащих в основе, звукового анализа. Важными условиями предупреждения дислексии являются - раннее распознавание и единая система коррекционного воздействия. Преодоление общего недоразвития речи и профилактика нарушения чтения должны осуществляться комплексно (11,24).

На основании изучения литературы, данных экспериментальных исследований, можно сделать вывод о том, что:

- дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи являются группой риска для возникновения дислексии;

- у детей с общим недоразвитием речи наблюдается недоразвитие как речевых (логопедический блок), так и неречевых (нейропсихологический блок) функции и процессов, которые составляют функциональный базис чтения:

логопедический блок:

- 1) звукопроизношение,
- 2) фонематические процессы,
- 3) слоговая структура слова,
- 4) обогащение, активизация словаря,
- 5) грамматический строй речи,

б) связная речь;

нейропсихологический блок:

1) зрительный гнозис,

2) слуховой гнозис,

3) речеслуховая память,

4) зрительно – предметная память,

5) праксис,

б) внимание;

- нарушение чтения чаще всего возникает вследствие недоразвития всех компонентов языка;

- уровень готовности к началу обучения чтению зависит от развития речевых и неречевых процессов, составляющих функциональный базис чтения;

- у детей с общим недоразвитием речи может нарушаться как техника чтения, так и понимание прочитанного.

1.3. Анализ методических рекомендаций по формированию первоначального навыка чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Анализ методической литературы показал, что дискуссионными являются вопросы: о принципиальной возможности и необходимости обучения чтению дошкольников с общим недоразвитием речи; о возрастной границе начала обучению чтению; о методах, организации, дидактическом обеспечении этого процесса.

Исходя из анализа разных позиций по этому вопросу, А.Н. Корнев выделил «ядро» функционального базиса чтения, то есть наиболее значимые его части, которым отводится решающая роль при обучении детей с общим недоразвитием речи, III уровня речевого развития: невербальные

психические процессы (зрительное восприятие, внимание, слухоречевая память) и состояние речевой функции (10).

Результаты исследований Р.Е.Левина, Л.С. Волкова, Т.В.Туманова, Т.А. Ткаченко свидетельствуют, что состояние указанных функций хоть и имеет своеобразие и отставание от нормы у детей с общим недоразвитием речи, III уровня речевого развития, не настолько существенно, чтобы препятствовать началу обучения чтению, то есть дети способны успешно овладевать этим навыком. Выделенное А.Н. Корневым «ядро» функционального базиса чтения объединяет все необходимые функции для чтения, но их соотношение определяется в зависимости от применяемого метода обучения (17,19,26,24).

Общее недоразвитие речи (ОНР) у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом представляет собой нарушение, охватывающее как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую системы языка. Концептуальный подход к проблеме преодоления общего недоразвития речи предполагает комплексное планирование и реализацию логопедической работы с этими детьми (19).

Целью программы Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной «Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи» является формирование у детей необходимой готовности к обучению грамоте, обучение чтению и письму. В программе выделяются следующие коррекционные задачи по обучению грамоте: сформировать у детей систему четко различаемых, противопоставленных друг другу фонем; научить произносить слова различной слоговой структуры; научить свободно пользоваться приобретенными навыками в самостоятельной речи. Для выполнения поставленных задач в первую очередь специальными логопедическими приемами исправляется звукопроизношение дефектных звуков и уточняется артикуляция имеющихся. Также осуществляется развитие фонематического восприятия и слуховой памяти, т.е. дети учатся вслушиваться в речь, различать и воспроизводить ее отдельные звуковые элементы, запоминать

воспринятый на слух материал, сравнивать звучание чужой и собственной речи. Развитие артикуляционных навыков и фонематического восприятия происходит одновременно с развитием анализа и синтеза звукового состава речи. Упражнения в звуковом анализе и синтезе с опорой на четкие кинестетические и слуховые ощущения способствуют овладению звуками речи. Это имеет большое значение для введения в речь поставленных или уточненных в произношении звуков. Таким образом, упражнения, направленные на закрепление навыка анализа и синтеза звукового состава слова, помогают нормализовать процесс фонемообразования и подготавливают детей к освоению грамоты (26, 28).

По мнению Е.А. Вернева к базисным психологическим факторам, становление которых является обязательным условием для развития речи, а следовательно, и обучения грамоте, относятся: модально-специфический (зрительный, слуховой и тактильный) гнозис; кинестетический (сенсомоторные взаимодействия) праксис; кинетический (динамические процессы) праксис; пространственный (телесное и внешнее пространство, квазипространство) гнозис; энергетическое обеспечение (дыхательные упражнения, массаж, релаксация, растяжки); межполушарное взаимодействие (визуализация, интеллектуальные, мнестические, речевые, номинативные процессы, перекрестные или реципрокные движения); произвольная регуляция психической деятельности (программирование, целеполагание, самоконтроль, внимание, причинно-следственные отношения, коммуникативные навыки) (5).

Для реализации всех этих психологических факторов автором были подобраны упражнения. Так, например, для формирования зрительно-пространственных представлений он приводит следующие упражнения: «Кто левее, кто правее» - умения ориентироваться в окружающем пространстве; «Моя рука, твоя рука» - умения ориентироваться в схеме собственного тела и партнера; «Пяточка соседа» – формирование умения ориентироваться

одновременно в схеме собственного тела, соседей и окружающей действительности (5).

Н.С. Жукова в отношении формирования и развития фонематического восприятия и слуха предлагает специальные игры и упражнения: «Подбери пару» – развивать умения различать слова, близкие по звуковому составу; «Твердый мягкий» – развивать умения дифференцировать твердые и мягкие звуки (8).

Существуют различные методы обучения навыкам чтения, предложенные Н.В. Пятибратовой в процессе обучения чтению детей с общим недоразвитием речи:

1) складовой метод (приемы, предложенные Л.Н. Толстым, Л.В. Штернбергом, Н.А. Зайцевым);

2) метод глобального чтения (приемы, обоснованные Е. Бёдер, Т.Г. Визель, Т.С. Резниченко, М. Монтессори и др.);

3) фонемно-графический аналитико-синтетический метод (содержание работы, предложенное Т.Б. Филичевой, Л.Е. Журовой и др.) (23)

Психолого-педагогические условия, детерминировавшие успешность применения комбинаторной методики: удовлетворение двигательной, познавательной, речевой активности детей в специально созданной развивающей среде в ситуации свободного выбора; изменение количества детей на занятии, времени проведения занятия, логопедической цели каждой игры, темпах работы, подключении специальных «опор», которые обеспечивают и прямое, и косвенное воздействие на процесс обучения чтению и на коррекцию вербальных и невербальных ВПФ, позволяющие задействовать сохраненные функции. К ним также относятся разработка игр, направленных на развитие внимания и зрительного восприятия, памяти, речи (4).

Р.И. Лалаева предлагает складовой метод обучения. Складовой метод обучения чтению детей с общим недоразвитием речи выбирается в качестве

базового, но он модифицируется посредством внедрения ряда психолого-педагогических условий. К ним относятся:

-научное обоснование систематизации складов в зависимости от последовательности их предъявления; научное обоснование классификации складов (по глухости-звонкости, твердости – мягкости и т.д.);

- модификация дидактического демонстрационного материал с учетом возрастных, психологических и речевых особенностей детей с общим недоразвитием речи;

- изменение организации работы: замедление темпов работы, уменьшение количества детей на занятии, снижение продолжительности занятия, создание развивающей среды в целях удовлетворения двигательной, познавательной, речевой активности детей в ситуации свободного выбора, отмене фиксированного положения детей на протяжении занятия и т.д.;

- определение логопедической цели каждой игры; использование полисенсорной основы обучения: использование специальных «опор», которые обеспечивают и прямое, и косвенное воздействие на процесс обучения чтению и на коррекцию вербальных и невербальных ВПФ, позволяющие задействовать сохранные функции (13).

Включение глобального чтения целесообразно в связи с тем, что, как отмечает Т.Г. Егоров, у детей с общим недоразвитием речи механизм симультанного (правополушарного) восприятия текста формируется быстрее, чем аналитического (левополушарного). Приобретение детьми навыков глобального чтения способствует совершенствованию зрительного гнозиса, повышает уровень их осведомленности и облегчает переход к аналитическому чтению. Задания на чтение целыми словами, сообразно с идеями М. Монтессори о применении ряда игр с мелкими предметами («интуитивное чтение», при котором ребенок подкладывает игрушку к соответствующему слову, написанному на карточке) (7).

Аналитический метод реализуется через обучение детей звуковым играм. Звуко-буквенный анализ и синтез вводится после того, как дети

овладевают первоначальными навыками чтения по складам. Целью применения этого метода являлась более глубокая работа по формированию навыка чтения, которая проводится индивидуально. Комбинаторное применение указанных методов обучения чтению опирается на принципы: природосообразности обучения и реализации здоровьесберегающих принципов построения обучения; личностно–ориентированного обучения; полисенсорности; энергосберегающего обучения; деятельностного принципа обучения; коррекционной направленности (8).

Для реализации указанных принципов и методов Н.В. Пятибрatова определяет следующие средства обучения:

1) материалы для проведения занятий (кубики, таблицы, складовые картинки, логопедические игры, карточки для чтения из модифицированного Монтессори-материала, демонстрационный настенный материал, таблицы, картинки-ассоциации);

2) методические пособия для логопеда (книга «Учимся читать с удовольствием», DVD «Учимся читать и писать»);

3) для родителей («Домашняя тетрадь», «Складовые наклейки») (23).

При определении содержания и организационных форм обучения чтению детей с общим недоразвитием речи учитываются следующие факторы: во-первых, особенности речевого и неречевого развития детей с общим недоразвитием речи, во-вторых, специфика коррекционной работы, отличительной чертой которой является подчиненность всех действий логопеда одной цели – коррекции речи во всех ее проявлениях (14).

Таким образом, приступая к коррекционно-педагогической работе, направленной на развитие всех компонентов готовности к обучению грамоте старших дошкольников с общим недоразвитием речи, необходимо определить исходное состояние сформированности каждого из компонентов. Затем разработать актуальную программу коррекционно-развивающего обучения, которая должна включать коррекцию и развитие речи и других высших психических функций. И только потом осуществлять реализацию

намеченных коррекционных путей и направлений по имеющимся современным методикам различных авторов.

Вывод к первой главе:

Завершая теоретическое исследование проблемы формирования первоначального навыка чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, III уровня речевого развития, делаем следующие выводы.

Чтение – сложный психофизиологический процесс, в основе которого лежат сложнейшие механизмы. В процессе своего формирования, как всякий другой навык, чтение проходит ряд этапов (своеобразных ступеней), каждый из которых тесно связан с предыдущим и последующим, постепенно переходит из одного качества в другое. Поэтому формирование навыка чтения осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения, основными условиями которого являются: сформированность устной речи, фонетико-фонематической (произношение, дифференциация фонем, фонематического анализа и синтеза) и лексико-грамматической сторон речи; достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительного мнестиса.

Дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи являются группой риска для возникновения дислексии. Дошкольники с общим недоразвитием речи имеют определенные отклонения в развитии всех сторон речи (фонетико-фонематической, лексико-грамматической), высших психических функций (памяти, восприятия, внимания, мышления). Теоретически обосновано взаимовлияние и взаимодействие всех этих компонентов на процесс овладения грамотой старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи. Имея такое сложное нарушение, как общее недоразвитие речи, детям трудно будет справиться со школьной программой.

Для успешного обучения чтению у детей должны быть сформированы речевые и неречевые функции и процессы, которые составляют функциональный базис чтения.

В настоящее время наблюдается многообразие методик обучения чтению, а также существуют специальные подготовительные методические рекомендации по подготовке к обучению чтению дошкольников с нарушением речи. Ранняя диагностика и своевременно оказанная коррекционно-педагогическая помощь детям в дошкольном возрасте повышает шансы преодоления трудностей в овладении процессом чтения, что способствует в дальнейшем успеху в школьном обучении.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО НАВЫКА ЧТЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Изучение особенностей первоначального навыка чтения старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Экспериментальное исследование предполагало разработку методических рекомендаций по организации коррекционно-педагогической работы, направленной на формирование первоначальных навыков чтения дошкольников с общим недоразвитием речи. Экспериментальное исследование проводилось с сентября 2015 года по апрель 2016 года в городе Белгороде на базе МБДОУ д/с № 46 в группе компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи. В эксперименте участвовало 10 детей в возрасте 6 лет с заключением по ТПМПК «общее недоразвитие речи, 3 уровень речевого развития». По заключению врачей-специалистов все дети были с сохранным слухом, зрением и интеллектом. Список детей представлен в приложении 1.

Данное исследование состояло из двух этапов:

1 этап – констатирующий - диагностика состояния первоначальных навыков чтения у дошкольников с общим недоразвитием речи.

2 этап - формирующий – разработка методических рекомендаций для организации работы по формированию первоначальных навыков чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Цель констатирующего этапа исследования: выявить особенности первоначальных навыков чтения дошкольников с общим недоразвитием речи.

В соответствии с целью были выделены следующие задачи исследования:

1. Подобрать диагностические задания для выявления особенностей первоначальных навыков чтения старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

2. Изучить особенности первоначальных навыков чтения старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

3. Определить возможные причины трудностей овладения первоначальным навыком чтения.

Так как в эксперименте принимали участие воспитанники второго года обучения, то мы посчитали возможным в обследовании выделить два этапа.

Первый этап - обследование навыка чтения, включает исследование по следующим направлениям:

- чтение слогов;
- чтение слов;

Второй этап- обследование компонентов функционального базиса чтение. Обследование компонентов функционального базиса чтения разделили на речевое и неречевое. В обследовании на речевом уровне включили обследование следующих компонентов:

- звукопроизношение;
- фонематический слух;

В обследовании речевого уровня включали обследование таких компонентов, как:

- восприятие зрительное (гнозис);
- зрительный анализ (оптико-пространственные ориентировки);
- буквенный гнозис;
- зрительная память (мнезис);
- слухоречевая память.

На первом этапе в качестве материала обследования мы использовали рекомендации к обследованию навыка чтения, разработанные Т.А. Алтуховой, а также списки слогов и слов для «Теста оперативных единиц чтения» (ТОПЕЧ), предложенную А.Н. Корневым. На втором этапе

использовали в модифицированном виде методики обследования для детей с нарушениями речи Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой А.Р. Лурия, М.М. Семаго, Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной (10,21,26,28,27).

В первый этап вошли 3 серии заданий, направленных на:

Серия 1. Исследование умения читать буквы.

Серия 2. Исследование умения читать слоги. Включает исследование читать закрытые и открытые слоги.

Серия 3. Исследование читать слова.

Во второй этап вошли 8 серии заданий (речевой и неречевой компонент), направленных на:

Серия 1. Исследование звукопроизношения. Включает исследование произношения звуков: свистящие; шипящие; л, ль; р, рь; все остальные звуки.

Серия 2. Исследование фонематических процессов (исследование фонематического восприятия, анализа и синтеза).

Серия 3. Исследование слухоречевой памяти.

Серия 4. Исследование зрительного восприятия и зрительной памяти.

Серия 5. Исследование способности ориентироваться в схеме тела.

Исследование способности ориентироваться на листе бумаги.

Серия 6. Исследование узнавания букв (см. приложение 2).

Система оценки и критерии представлены в приложении (см. приложение 2). На основании полученных результатов вычислялся уровень успешности по каждому компоненту первоначального навыка чтения:

На первом этапе (баллы):

Высокий уровень – 7 - 9 баллов;

Средний уровень – 4 - 6 баллов;

Низкий уровень – 0 – 3 балла.

На втором этапе (баллы):

Высокий уровень - от 140 до 207;

Средний уровень - от 70 до 139;

Низкий уровень - от 0 до 69;

Бланки с результатами обследования представлены в приложении 3.

В таблице 2.1 представлены результаты исследования первоначального навыка чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи первого этапа, до проведенной работы.

Таблица 2.1.

Результаты исследования первоначального навыка чтения дошкольников с общим недоразвитием речи первого этапа, баллы

№ п/п	Ф.И. ребенка	Серия 1	Серия 2	Серия 3	Общее кол-во	Уровень
1	Алена В.	2	2	2	6	средний
2	Костя Н.	2	2	2	6	средний
3	Алина С.	2	2	2	6	средний
4	Ваня Р.	1	1	1	3	низкий
5	Илья С.	1	1	1	3	низкий
6	Марк Т.	1	1	1	3	низкий
7	Юля М.	1	1	1	3	низкий
8	Артем П.	1	1	1	3	низкий
9	Соня Ч.	1	1	1	3	низкий
10	Коля К.	2	2	2	6	средний

Анализ результатов исследования чтения букв, слогов, слов (Серия 1,2,3) по данным таблицы 2.1. позволил сделать следующие выводы 4 ребенка знают все буквы русского алфавита, остальные дошкольники с общим недоразвитием речи (6 детей) твердо знали от 8 до 19 букв. 4 ребенка овладели плавным способом соединения двух букв в слог, у остальных детей при попытке прочитать прямой слог использовали побуквенный способ чтения.

По результатам исследования чтения слов (Серия 2) по данным таблицы 2.1., у дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдались следующие ошибки: перестановки букв («квел» вместо «клев», «вокл» место «волк», «греб» вместо «герб»), пропуски букв («келя» вместо «кегля», «жик» вместо «вжик», «бок» вместо «блок»), вставки букв («борищ» вместо «борщ», «барак» вместо «брак», «шесть» вместо «шест»). У троих детей наблюдалось побуквенное чтение (Ваня Р., Илья С., Марк Т.), трое детей не умели читать совсем (Юля М., Артем П., Соня Ч.). Можно сделать вывод, что

у дошкольников с общим недоразвитием речи большие трудности вызывает чтение слов со стечением согласных вначале и в конце слова.

Результаты оценки уровня сформированности первоначального навыка чтения дошкольников с общим недоразвитием речи на первом этапе представлены на рис. 2.1.

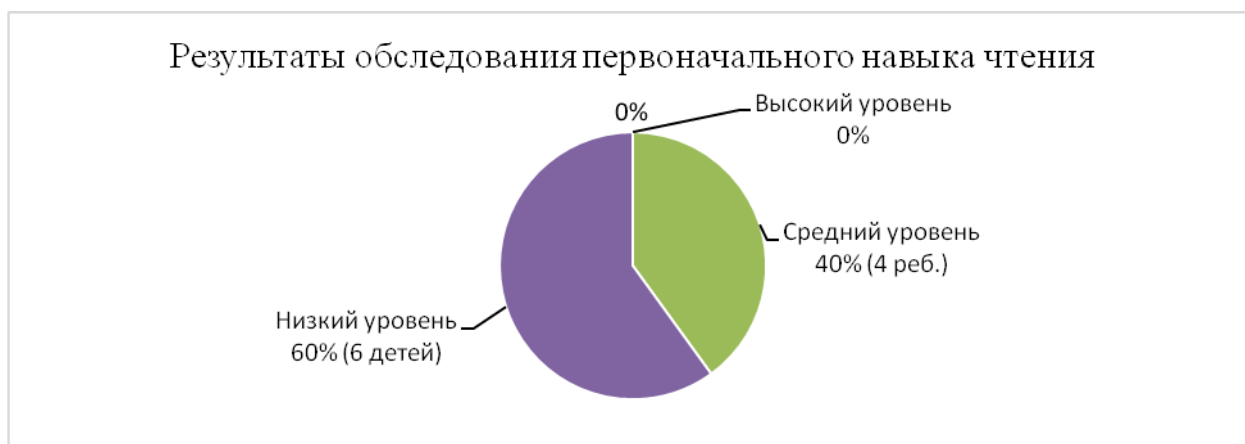


Рис. 2.1 Результаты обследования сформированности первоначального навыка чтения старших дошкольников с общим недоразвитием речи, %

В результате эксперимента, мы получили следующую картину: 60% старших дошкольников с общим недоразвитием речи имеют низкий уровень, 40% - средний уровень сформированности первоначального навыка чтения на первом этапе.

В таблице 2.2 представлены результаты исследования компонентов функционального базиса чтения (второй этап обследования).

Таблица 2.2.

Результаты исследования компонентов функционального базиса чтения дошкольников с общим недоразвитием речи на втором этапе, баллы

№ п/п	Ф.И. ребенка	Серия 1	Серия 2	Серия 3	Серия 4	Серия 5	Серия 6	Общее кол-во	Уровень
1	Алена В.	25	20	6	32	4	6	93	средний
2	Костя Н.	25	20	6	32	4	6	93	средний
3	Алина С.	25	20	6	32	4	6	93	средний
4	Ваня Р.	15	9	5	20	2	3	54	низкий
5	Илья С.	15	9	5	20	2	3	54	низкий
6	Марк Т.	15	9	5	20	2	3	54	низкий

7	Юля М.	15	9	5	20	2	3	54	низкий
8	Артем П.	15	9	5	20	2	3	54	низкий
9	Соня Ч.	15	9	5	20	2	3	54	низкий
10	Коля К.	25	20	6	35	4	6	96	средний

Анализ результатов исследования звукопроизношения (Серия 1) по данным таблицы 2.2., позволил обнаружить, что у 4 детей, посещающих подготовительную логопедическую группу, отмечалась лишь недостаточная автоматизация и(или) дифференциация одной группы звуков. У остальных детей наблюдались нарушения в произношении нескольких групп звуков.

Изучение результатов исследования фонематических процессов, полученных при выполнении серии 4, из результатов таблицы 2.2, показало, что данный компонент устной речи грубо нарушен у 6 детей. Наиболее сложным оказалось восприятие слогов, различающихся звуками, противопоставленными по признаку глухости-звонкости. Данные исследования фонематического анализа позволили обнаружить, что этим детям доступно лишь выделение гласных звуков в сильных позициях, а также первых согласных звуков. Анализ материалов исследования фонематического синтеза слов позволил выявить у детей грубые нарушения формирования данного компонента устной речи. Наиболее характерным для было сочетание разных типов ошибок (пропусков, добавлений, перестановок звуков и др.) при выполнении предложенного задания (мох=хом). Остальные дети (4 ребенка) испытывали трудности при выполнении заданий на фонематический синтез слов.

Анализ результатов исследования речеслуховой памяти (Серия 3) таблица 2.2. позволил обнаружить, что у испытуемых данной группы все параметры памяти характеризовались низким уровнем развития. Однако наибольшей выраженности достигло нарушение объема и точности отсроченного воспроизведения ряда слов. Это сочеталось со снижением скорости запоминания. Кроме того, у большинства дошкольников данной группы отмечалось также недостаточное развитие кратковременной памяти.

Анализ результатов исследования зрительного гнозиса и мнезиса (Серия 4) по данным таблицы 2.2., показал достаточный уровень развития указанной функции. Дети в большинстве справлялись с предложенными заданиями, однако часто после стимулирующей помощи.

Результаты исследования пространственной ориентировки (Серия 5) таблица 2.2. в схеме тела, показал что только шесть дошкольников выполнили односложную инструкции («покажи левый глаз», «подними правую руку»), остальные – терялись в догадках, где у них право, где лево. Двусложная инструкция для данной группы дошкольников оказалась невыполнимой. Все старшие дошкольники с общим недоразвитием речи не смогли правильно выполнить двусложную инструкцию типа «возьмись левой рукой за правое ухо», «покажи правой рукой левый глаз».

Результаты исследования пространственной ориентировки на листе бумаги были такими, дети допускали следующие ошибки: располагали точки по кругу, овалу или квадрату, не сохраняли форму пятиугольника, уменьшали масштаб изображения, нарушали количество точек и расстояние между ними. Только три ребенка из группы испытуемых смогли передать форму пятиугольника, у остальных это был либо круг, либо овал, либо квадрат. Практически во всех рисунках дети нарушали передачу количества точек и расстояния между ними. Уменьшение масштаба (раза в 3) наблюдалось у одного ребенка.

Анализ результатов исследования буквенного гнозиса (Серия 6) по данным таблицы 2.2., показал, что ни один ребенок с общим недоразвитием речи не смог правильно выполнить всю предложенную серию: называние букв печатного шрифта, данных в беспорядке; нахождение букв предъявляемых зрительно, среди ряда других букв; показ букв по заданному звуку; узнавание букв в условиях зашумления; узнавание букв изображенных пунктирно, в неправильном положении.

Результаты оценки уровня сформированности компонентов функционального базиса чтения дошкольников с общим недоразвитием речи на втором этапе представлены на рис. 2.2.

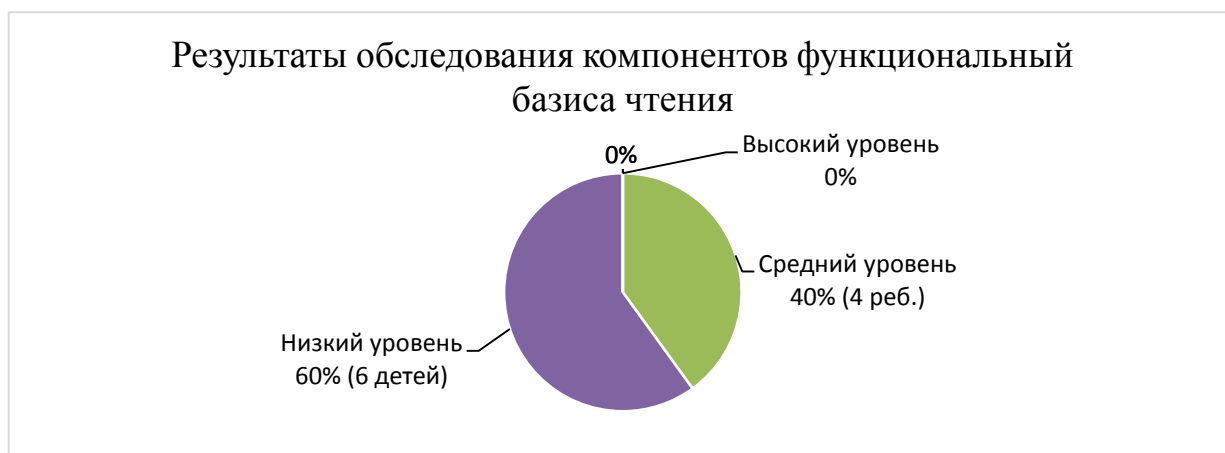


Рис. 2.2 Результаты обследования сформированности функционального базиса чтения старших дошкольников с общим недоразвитием речи, %

Обобщая результаты констатирующего эксперимента, мы получили следующие результаты по формированию компонентов функционального базиса чтения 40% старших дошкольников с общим недоразвитием речи, 3 уровня имеют – средний уровень, 60% – низкий уровень формирования компонентов функционального базиса чтения.

Таким образом, количественный анализ результатов исследования показал взаимосвязь между сформированностью функционального базиса чтения и возможностью овладения первоначальными навыками чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

У детей с общим недоразвитием речи преобладает выраженное недоразвитие всех речевых компонентов, особенно чтения слогов и слов. Помимо этого дошкольники показали низкий уровень сформированности буквенного гнозиса, речеслуховой памяти. Имеющиеся трудности в выполнении заданий на зрительный гнозис и мнезис преодолевались в результате оказания испытуемым специальной помощи (уменьшение объема заданий и скорости его выполнения, эмоциональная стимуляция). Обучение первоначальным навыкам чтения дошкольников с общим недоразвитием

речи возможно при организации параллельной коррекционной работы по формированию дефицитарных процессов. По результатам исследования мы видим, что у данных детей средний и низкий уровни развития. А это говорит о том, что эти дошкольники попадают в группу риска возникновения дислексии.

Итак, качественный и количественный анализ результатов обследования показал, что у старших дошкольников с общим недоразвитием речи была выявлена недостаточная степень сформированности вербальных и невербальных компонентов, составляющих первоначальный навык чтения. Если сопоставить полученные результаты исследования можно увидеть, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи наблюдаются трудности в формировании как устной речи, так и невербальных психических функций.

Исходя из результатов исследования, мы можем сказать, что сформированность первоначального навыка чтения зависит от сформированности функционального базиса чтения.

Проведенные исследования показали, что необходимо разработать методические рекомендации для совершенствования методики работы по формированию первоначальных навыков чтения, что в свою очередь послужит профилактикой дислексии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

2.2. Методические рекомендации по формированию первоначального навыка чтения дошкольников с общим недоразвитием речи

На основании результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, мы разработали методические рекомендации по

формированию первоначального навыка чтения старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Исходя из результатов констатирующего эксперимента мы рекомендуем развивать психические речевые и неречевые функции и процессы, составляющие основу для успешного овладения первоначальным навыком чтения.

По формированию первоначального навыка чтения старших дошкольников мы рекомендуем применять комплексный подход, объединяющий усилия всех специалистов ДОУ: учителя-логопеда, воспитателя, а также педагога-психолога.

Совместную работу следует осуществлять следующим образом:

1). Педагог-психолог должен оценить и развивать состояние психомоторных функций организма испытуемых.

2). Учитель-логопед должен формировать у детей первичные речевые навыки.

3). Воспитатель должен закреплять сформированные навыки в ежедневных занятиях, на логопедических часах (во второй половине дня по заданиям учителя-логопеда), а также в подгруппах и массовых играх.

Работа по формированию первоначального навыка чтения должна строиться на основе, как общедидактических, так и специфических принципов, таких как:

1. Принцип деятельностного подхода. Поскольку ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста является игра, то и всю работу следует строить с использованием игр, игровых приемов.

2. Принцип системности опирается на представление о речи как о сложной функциональной системе, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии.

3. Принцип учета зоны «ближайшего развития» (по Л.С.Выготскому). Процесс развития той или иной психической функции должен осуществляться постепенно, с учетом ближайшего уровня развития этой

функции, т.е. того уровня, на котором выполнение задания возможно с незначительной помощью со стороны педагога.

4. Принцип наглядности. Наглядные средства способствуют развитию наглядно-образного мышления и выступают в роли средства активизации внимания при усвоении любого учебного материала, а также содействуют познавательной деятельности детей.

Учитывая различные принципы изучения и коррекции нарушений речи и общедидактические принципы обучения детей с общим недоразвитием речи, а также основываясь на теоретических положениях и результатах констатирующего эксперимента, мы рекомендуем проводить работу по формированию первоначального навыка чтения у дошкольников с общим недоразвитием речи по следующим направлениям:

1. Формирование вербальных компонентов функционального базиса чтения:

- коррекция звукопроизношения;
- развитие навыков фонематического анализа и синтеза.

2. Формирование вербальных компонентов функционального базиса чтения:

- развитие слуховой и зрительной памяти;
- развитие буквенного гнозиса и праксиса;
- развитие пространственных ориентировок.

3. Формирование навыка чтения:

- формирование звуко-буквенных обозначений;
- формирование навыка чтения слогов и слов.

Выделение каждого направления является условным, так как речевые и невербальные психические функции формируются в тесной взаимосвязи, влияя друг на друга, поэтому вся работа будет проводиться последовательно-параллельно.

Основной формой обучения, на которых будет, систематически осуществляется развитие всех компонентов первоначального навыка чтения

и подготовка к школе фронтальные и индивидуальные логопедические занятия.

Учет перечисленных выше принципов следует осуществлять в рамках традиционных методов: практических (тренировочные упражнения, игры, моделирование), наглядных (графические схемы, таблицы, картинки, мнемотаблицы, пиктограммы,) и др.

Мы рекомендуем разбить работу на два этапа: подготовительный и основной.

Подготовительный этап.

Цель - подготовка детей к обучению чтению.

Направления работы:

- коррекция звукопроизношения;
- формирование фонематических процессов;
- формирование слухоречевой памяти;
- формирование зрительного гнозиса и мезиса;
- формирование пространственных представлений (ориентировка в собственном теле и ориентировка на листе бумаги);

Коррекция звукопроизношения.

Целью данного направления является формирование умений и навыков правильного воспроизведения звуков речи.

На данном этапе мы рекомендуем проводить работу по следующим направлениям: подготовка артикуляционного аппарата к произнесению звуков, постановка звуков, формирование навыков правильного использования звуков в речи.

Следует начинать работу с артикуляционной гимнастики. Рекомендуем мнемотаблицы комплексов упражнений, вырабатывающих правильный артикуляционный уклад конкретного звука. Далее следует проводить работу в следующем порядке: детей знакомить с картинкой-символом упражнения и проводить игровые задания типа: «Покажи символ» - взрослый выполняет упражнение, ребенок показывает символ, «Выполни упражнение» - взрослый

показывает картинку-символ, ребенок выполняет упражнение. Ребенку следует предлагать мнемотаблицы, по которым дошкольники, без дополнительных разъяснений, выполняли упражнения комплекса артикуляционной гимнастики (приложение 4).

При постановки звуков рекомендуем использовать схемы-модели, представляющие собой положение органов артикуляционного аппарата в момент произнесения звука. А также определить последовательность работы: сначала ознакомить ребенка со схемой-моделью и объяснить условные обозначения, далее закрепить знания в игровых упражнениях.

При постановке звука дошкольнику следует не только рассказывать о правильном положении губ, языка, участия или неучастия голоса, например: круг – указывает на то, что губы при произнесении звука [Ш] округлены, стрелка вверх – язык поднят, точка вверху круга – кончик языка за альвеолами, но и давать зрительную опору, которая поможет ребенку правильно расположить органы артикуляционного аппарата как указано на схеме-модели.

Рекомендуем, чтобы каждый ребенок знал положение органов артикуляции при произнесении звуков, умел рассказать и показать, в каком положении находятся губы, зубы, язык, вибрируют или нет голосовые складки, какова сила и направленность выдыхаемого воздуха, характер выдыхаемой воздушной струи (например: при звуке [ц] воздушная струя образуется толчками, при звуке [с] - долгая; при звуке [з] - холодная (символ) при звуке [ж] - теплая (символ). Такое осознанное овладение правильной артикуляцией имеет большое значение не только для правильного произнесения звуков, но и для их различения (см. приложение 5).

При автоматизации звука детей следует учить произносить звук в слогах, словах, чистоговорках и т.д. В данный период работы в качестве наглядных моделей рекомендуем использовать предметные и сюжетные картинки, при заучивании стихотворений – мнемотаблицы и пиктограммы (см. приложение 6).

Формирование фонематических процессов.

Цель: развитие фонематического восприятия, фонематических представлений, навыков звукового анализа и синтеза. На данном этапе рекомендуем осуществлять работу по следующим направлениям: развитие фонематического слуха, дифференциация звуков, развитие звукового анализа и синтеза.

При развитии фонематического слуха схемы-модели следует вводить постепенно, начиная с гласных звуков, сопоставлять произнесение звука с конкретной моделью. Когда навык будет отработан, ребенку надо предлагать подобрать модель к каждой беззвучной артикуляции гласных звуков. Модели артикуляции согласных вводить тоже постепенно и при наличии звука в речи ребенка.

Для закрепления знаний рекомендуем проводить игровые упражнения: «Покажи модель» - взрослый называет звуки, ребенок показывает схему-модель отрабатываемого звука. Такое же упражнение также можно использовать при работе со слогами; «Подбери слова – предлагать подобрать слова на заданную схему-модель; «Шифровка» - по предложенным моделям необходимо составить слоги, затем слова.

При дифференциации звуков рекомендуем проводить работу следующим образом: ребенку предлагать схемы-модели дифференцируемых звуков и, опираясь на наглядность, показать отличия данных звуков. Дошкольник в соответствии с моделью сознательно должен расположить органы артикуляционного аппарата так, как указано на схеме и произносит правильно звуки. После этого рекомендуем проводить упражнения: «Выдели звуки». Из потока звуков необходимо выделить заданные и показать модели; «Разложи картинки» - предметные картинки разложить к моделям заданных звуков; «Прятки» - из текста надо выделить слова с дифференцируемыми звуками, показывая модели и т.д.

Таким образом, применение схем-моделей артикуляции звуков при формировании фонематического слуха позволит активизировать работу

слухового, зрительного и речедвигательного анализаторов (материал представлен в приложении 7).

Формирование слухоречевой памяти

В работе по формированию слухоречевой памяти мы рекомендуем следующие серии заданий:

- первая серия игр направлена на развитие невербальной памяти. В нее входят игры и игровые упражнения не только на развитие неречевой памяти, но и на развитие слухового внимания.

- вторая серия игр направлена на развитие вербальной памяти без использования наглядного материала. Данные игры направлены на развитие слухоречевой памяти, на развитие умения обобщать, на формирование сосредоточенности, концентрации и переключение внимания и фонематического слуха.

- третья серия игр направлена на развитие вербальной памяти с использованием наглядного материала. В играх стоит задача не только развивать слухоречевую память, но и автоматизировать звуки в словах.

Рекомендуем применять следующие игры, направленные на развитие слухоречевой памяти «Большое ухо», «Что за звук?», «Звуковые загадки», «Ритм», «Цепочка действий», «Игра в слова», «Интересные слова», «Пара слов», «Поймай слово», «Кто знает, пусть продолжает», «Будь внимателен», «Повтори и продолжи», «Слушай хлопки», «Какой звук есть во всех словах?», «Продолжи ряд», «Гуляем по зоопарку», «Расставьте, как было», «Магазин», «Что пропало?», «Вспомни, кто где спрятался», «Я положил в мешок» (см. приложение 8).

Формирование зрительного гнозиса и мнезиса

На этом этапе одновременно рекомендуем проводить работу по развитию зрительного анализа изображений и букв на составляющие элементы, их синтезу, определению сходства и различия между похожими графическими изображениями и буквами.

Например:

1. Показать правильно изображенную букву среди правильно и зеркально изображенных (см. приложение 9).
2. Дополнить недостающий элемент фигуры или буквы по представлению (см. приложение 10).
3. Назвать контурные изображения предмета (см. приложение 11).
4. Назвать недорисованные контурные изображения предметов (см. приложение 12).
5. Назвать перечеркнутые контурные изображения (см. приложение 13).
6. Определить, что неправильно нарисовано (см. приложение 14).
7. Выделить контурные изображения, наложенные друг на друга (см. приложение 15).
8. Игра «Геометрическое лото». (На что похож предмет?) (см. приложение 16)
9. Подбор разных картинок с геометрическими фигурами (найди пару) (см. приложение 17).

Формирование пространственных ориентировок.

В процессе работы по формированию пространственных представлений рекомендуем учитывать особенности и последовательность формирования пространственного восприятия и пространственных представлений в онтогенезе, психологическую структуру оптико-пространственного гнозиса и праксиса, состояние этих функций у детей с общим недоразвитием речи.

На развитие пространственных ориентировок рекомендуем включать два вида ориентировки, тесно связанных между собой: ориентировку в собственном теле и в окружающем пространстве.

Первоначально следует закреплять речевое обозначение правой руки, а затем - левой. Ориентировку детей в окружающем пространстве рекомендуем развивать также в определенной последовательности: первоначально определять положение предметов (справа или слева), ребенок

определяет лишь в том случае, когда они расположены сбоку, т. е. ближе к правой или левой руке. При этом различие направлений сопровождать длительными реакциями рук и глаз вправо или влево. В дальнейшем, когда закрепились речевые обозначения, эти движения рекомендуем затормаживать.

Развитие ориентировки в окружающем пространстве рекомендуем проводить в следующей последовательности:

1. Определение пространственного расположения предметов по отношению к ребенку, т. е. к самому себе.

2. Определение пространственных соотношений предметов, находящихся сбоку: «Покажи, какой предмет находится справа от тебя, слева», «Положи книгу справа, слева от себя».

Если ребенок затрудняется в выполнении этого задания, то следует уточнить: справа, это значит ближе к правой руке, а слева - ближе к левой руке.

3. Определение пространственных соотношений между 2-3 предметами или изображениями.

Рекомендуем предлагать взять правой рукой книгу и положить ее возле правой руки, взять левой рукой тетрадь и положить ее у левой руки и ответить на вопрос: «Где находится книга, справа или слева от тетради?».

В дальнейшем выполнять задания по инструкции логопеда: положить карандаш справа от тетради, ручку слева от книги; сказать, где находится ручка по отношению к книге - справа или слева, где находится карандаш по отношению к тетради - справа или слева.

Затем рекомендуем дать три предмета и предложить следующее задание: «Положи книгу перед собой, слева от нее положи карандаш, справа - ручку» и т. д.

Важным является уточнение пространственного расположения фигур и букв. Детям рекомендуем предлагать карточки с различными фигурами и задания к ним:

1. Написать буквы справа или слева от вертикальной линии.

2. Положить кружок, справа от него квадрат, слева от квадрата поставить точку.

3. Нарисовать по речевой инструкции точку, ниже - крестик, справа от точки - кружок.

4. Определить правую и левую стороны предметов, пространственные соотношения элементов графических изображений и букв.

Представленные приемы работы позволят повысить эффективность коррекции речи дошкольников, страдающих ее недоразвитием.

Основной этап коррекционно-педагогической работы.

Цель основного этапа заключается в обучении детей с общим недоразвитием речи начальным навыкам чтения.

Направления работы:

- формирование буквенного гнозиса;
- формирование умения читать слоги и слова.

На данном этапе рекомендуем проводить работу по перспективному планированию, представленному в таблице 2.3.

Таблица 2.3.

Перспективное планирование по обучению первоначальным навыкам чтения в подготовительной группе

Неделя	Изучаемая буква	Формирование зрительного образа букв	Формирование навыка составления и слияний гласных букв
Октябрь			
1	А	Выкладывание буквы А из палочек. Лепка буквы А из пластилина.	
2	У	Составление буквы У из палочек.	АУ УА
3	О	Выкладывание буквы О из шнурочка.	ОУ УО
4	И	«Рисование» буквы И по тонкому слою манки и в воздухе.	ОИ ИА ИУ ИО АИ УИ
Ноябрь			
Неделя	Изучаемая	Формирование зрительного	Формирование навыка плавного

ля	буква	образа букв	слитного чтения буквосочетаний из разного количества гласных	
1	А, У, О, И	Составление буквы А из палочек. Лепка буквы О из пластилина. Выкладывание буквы У из шнурочка. Выкладывание буквы И из мозаики.	АУ ОУ ОИ ИА ИУ УА УО ИО АИ УИ АОУ ИУА УИО АИО ОУИ ОАУ ОИА ИАО АОУИ УИОА ОУИА ИУАО ОАУИ УАИО	
2	М	Выкладывание буквы М из палочек.	АМ МА ОМ МО УМ МУ ИМ МИ ЫМ МЫ	
3	М	Узнавание пройденных букв. Лепка буквы М из пластилина	МАМА	
4	Ы	Рисование буквы Ы в воздухе и по тонкому слою манки. Нахождение знакомых букв в ряду правильно и зеркально написанных букв.	ЫМ МЫ	
Декабрь				
Неделя	Изучаемая буква	Формирование зрительного образа букв	Формирование навыка составления и чтения слогов	Формирование навыка составления и чтения слов (предложений)
1	Т	Выкладывание буквы Т из палочек. Узнавание пройденных букв.	АТ ТА УТ ТУ ОТ ТО	ТОМ ТИМ ТОМА
2	Т	Выкладывание буквы Т из кубиков. Узнавание пройденных букв с недостающими элементами.	ИТ ТИ ЫТ ТЫ	ТИМА ТУТ
3	Д	Выкладывание буквы Д из палочек. Узнавание пройденных букв с недостающими элементами.	АД ДА ИД ДО УД ДУ ОД ДЫ	ДОМ ДЫМ ДОМА ДИМА
4	Д	Выкладывание буквы Д из мозаики. Нахождение знакомых букв в ряду правильно и зеркально изображённых букв.	ИД ДИ	
Январь				
1	2	3	4	5
2	Т, Д	Различение в ряду правильно и неправильно написанных букв. «Допечатывание» незаконченных букв.		ТУТ ТИМА. ТУТ ТОМА. Вот Дима. У ДИМЫ ДОМ. Дима дома.

3	П	Выкладывание буквы П из кубиков. Узнавание пройденных букв в ряду правильно и зеркально изображённых букв.	АП ОП УП ИП ЫП	ПА ПЫ ПИ ПУ ПО	ПАПА ПУМА
4	П	Узнавание букв с недостающими элементами. Узнавание в ряду изученных букв.			
Февраль					
1	2	3	4	5	
1	Б	Выкладывание буквы Б из мозаики. Узнавание «зашумленных» букв.	АБ ОБ УБ ИБ ЫБ	БО БА БЫ БУ БИ	БАБА БОБЫ БОМ БИМ БОТЫ
2	Б	Узнавание пройденных букв в ряду правильно и зеркально изображённых букв. Узнавание букв с недостающими элементами.			
3	П, Б	Узнавание в ряду изученных букв. «Допечатывание незаконченных букв».			ТУТ ПАПА. ТУТ БАБА. ВОТ БИМ. ВОТ БОМ.
4	Ф	Лепка буквы Ф из пластилина. Узнавание буквы Ф в ряду изученных букв.	АФ ОФ УФ ИФ ЫФ	ФА ФИ ФО ФУ ФЫ	ФОМА ФИМА
Март					
1	2	3	4	5	
1	Ф	Выкладывание буквы Ф из мозаики. Узнавание буквы Ф в ряду «зашумленных» букв. Узнавание «зашумленных» букв.			
2	В	Выкладывание буквы В из шнурочка. «Рисование» буквы В в воздухе. Узнавание буквы В в ряду изученных букв.	АВ ОВ УВ ИВ ЫВ	ВО ВЫ ВА ВИ ВУ	ОВОА ОВОА ВАТА ВОТ
3	В	«Рисование» буквы В по тонкому слою манки. Узнавание букв с недостающими элементами.			
4	В, Ф	«Допечатывание незаконченных букв»			ВОТ ФИМА. ВОТ ОВОА. У ФИМЫ ДОМ.

		Узнавание буквы Ф в ряду изученных букв.		У ВОВЫ ФИМА ДОМА.
Апрель				
1	2	3	4	5
1	К	Лепка буквы К из пластилина. «Рисование» буквы К в воздухе и по тонкому слою манки. «Допечатывание незаконченных букв»	АК КЫ ОК КА УК КУ ИК КИ ЫК КО	КИНО ОКНО КОТ КИТ ТОК МАК
2	К	Узнавание изученных букв ряду букв, изображённых с недостающими элементами. Различение правильно и неправильно написанных букв.		
3	Г	Выкладывание буквы Г из палочек, кубиков, мозаики. Узнавание «зашумленных» букв.	АГ ГА ОГ ГО УГ ГУ ИГ ГИ ЫГ ГЫ	ГОГА ГУБЫ НОГА НОГИ ДОГ ГОД
4	Г	Лепка буквы Г из пластилина. «Рисование» буквы Г в воздухе и по тонкому слою манки.		
Май				
1	2	3	4	5
2	Х	Выкладывание буквы Х из палочек из шнурочка. Узнавание «зашумленных» букв. Узнавание букв с недостающими элементами.	АХ ХО ОХ ХИ УХ ХУ ИХ ХЫ ЫХ ХА	ХОМА ХАТА МОХ МУХА ТИХО ДУХИ
3	Х	Лепка буквы Х из пластилина. «Рисование» буквы Х в воздухе и по тонкому слою манки. Нахождение знакомых букв в ряду правильно и зеркально изображённых букв.		
4	К, Г, Х	Узнавание букв с недостающими элементами. Нахождение знакомых букв в ряду правильно и зеркально изображённых букв. Узнавание «зашумленных» букв.		ТУТ КОТ. ТАМ КИТ. ВОТ ХОМА. У ХОМЫ ХАТА. ВОТ ГОГА. У ГОГИ КОТ.

Формирования буквенного гнозиса.

Работу по формированию буквенного гнозиса рекомендуем проводить со зрительным образом и подкреплять тактильные ощущения, ручным праксисом. Различение смешиваемых букв рекомендуем проводить в следующей последовательности: дифференциация изолированных букв, слогов, слов, предложений.

Детям необходимо давать следующие упражнения:

1. Найти букву среди графически сходных (см. приложение 18).
2. Найти, назвать, записать буквы, перечеркнутые дополнительными линиями (см приложение 19).
3. Обвести буквы, выполненные пунктиром (см. приложение 20).
4. Доконструировать (дописать) букву (см. приложение 21).
5. Найти и назвать буквы, наложенные друг на друга (см. приложение 22).
5. Найти правильно записанные буквы среди неправильных (найти правильные и неправильные буквы) (см. приложение 23).
7. Найти буквы, написанные в зеркальном отображении (см. приложение 24).
8. Реконструирование букв, например Р-В, Ж-К, добавляя и убирая элементы, изменяя их положение в пространстве (Н – И – П) (см. приложение 25).

Формирование умения читать слоги и слова.

Цель: развитие навыка чтения слов.

После того как у детей выработан навык узнавания гласных букв, мы рекомендуем формировать практический навык чтения всех типов слогов русского языка и овладение навыком чтения слов различной слоговой структуры.

Последовательность формирования навыка рекомендуем следующим образом:

1. Обучение слиянию гласных букв. Уже после знакомства с гласными буквами А и У обучать чтению слов АУ, УА. При обучении использовать прием, предложенный Н.С. Жуковой: показывая карандашом первую букву А и передвигая карандаш ко второй У мы рекомендуем предлагать ребенку соединить их. Для обучения детей слитному навыку чтения слогов использовать «бегущие дорожки». Особенность выполнения данного задания в том, что, постепенно сокращая соединительные линии от одной строки к другой, избегать побуквенного способа чтения.

2. Аналогично проходит обучение чтению слогов с согласным звуком. Обучение следует начинать с закрытых слогов типа ГС (Г - гласный звук, С - согласный звук), так как эти слоги наиболее легкие для прочтения. Когда дети усвоили принцип чтения закрытых слогов осуществлять переход к чтению открытых слогов типа СГ. Рекомендуем использовать следующие виды упражнений:

- составление из буквенных карточек слогов с заданной гласной и сменными согласными;
- составление из буквенных карточек слогов с заданной согласной и сменными гласными;
- самостоятельное чтение слогов;
- чтение слогов по слоговым таблицам;
- поиск слога определенного цвета среди остальных слогов; задание усложнялось за счет включения конфликтной ситуации - использование цветного шрифта или цветового фона.

3. Когда у детей сформировался навык чтения прямых и обратных слогов, следует осуществлять переход к чтению слов. При обучении соблюдать строгую последовательность в воспроизведении слоговой структуры слова:

- чтение односложных слов-слогов, легких по слоговой структуре: МОХ, КОТ, ТАМ, МАТ, ТОМ, КОМ, ПОТ, ТОП, ТУТ, ПУХ;
- чтение двусложных слов из открытых слогов. Двусложные слова

составлялись из набора слогов уже хорошо известных детям, например: МАМА, МУХА, ТОМА;

- чтение трехсложных слов из открытых слогов: БУМАГА, ЛИМОНЫ;
- чтение двусложных слов из открытого и закрытого слога: БАТОН, ЛИМОН.

На данном этапе мы рекомендуем использовать следующие упражнения и игры:

- игра «Собери слово». Детям предлагается прочитать слово, напечатанное на отдельной карточке, и собрать его из букв разрезной азбуки. Аналогично проводить игру с использованием слоговых карточек. Игра усложняется за счет включения лишних букв (слогов), в этом случае ребенку следует предлагать отобрать нужные буквы;

- преобразование слов. Детям предлагается карточка с исходным словом, учитель-логопед предлагает детям прибавить новую букву (слог) и прочитать

полученное слово, например:

КОТ + Ы = КОТЫ

КОТ + ИК = КОТИК

4. Обучение чтению слогов со стечением согласных типа ССГ. Рекомендуем сознательно планировать формирование навыка чтения слогов со стечением согласных в конце учебного года, так как речевые возможности детей еще не позволяют переходить к чтению стечений. Обучение чтению слогов со стечением согласных проходит путем наращивания согласной.

Всю коррекционно-педагогическую работу рекомендуем проводить в тесном взаимодействии с педагогами, обучающими и воспитывающими дошкольников с нарушением речи.

Все задания по обучению первоначальному навыку чтения представлены в приложении 26.

Всю коррекционно-педагогическую работу следует проводить в тесном взаимодействии с педагогом-психологом и воспитателями группы, обучающими и воспитывающими дошкольников с нарушением речи.

Взаимодействие необходимо осуществлять в разных формах: совместное обсуждение результатов обследования детей; разработка системы коррекционно-педагогической работы; подбор форм, методов и приемов работы; взаимопосещение занятий; совместное проведение интегрированных комплексных занятий. Поскольку моделирование осуществляется в дошкольном возрасте в основном в продуктивных видах деятельности (лепке, конструировании, рисовании) педагогам рекомендуем ввести наглядные модели и в другие виды деятельности.

Педагогу-психологу рекомендуем проводить работу по развитию внимания, памяти, зрительно-пространственных функций, так как у детей с общим недоразвитием речи существуют проблемы в развитии этих функций. Рекомендуем использовать различные игры, проводить индивидуальные и подгрупповые занятия. Примеры упражнений с педагогом-психологом представлены в приложении 27.

Воспитателям необходимо проводить индивидуальные и подгрупповые занятия по развитию речи, которые будут направлены на закрепление фонематических процессов, закрепление правильного звукопроизношения поставленных звуков, закрепление связной речи и лексико-грамматических категорий, совершенствование знаний по обучению грамоте (два раза в неделю по 30 мин) и логопедические часы (по заданиям логопеда). Так же для воспитателей логопедической группы рекомендуем провести консультации на тему: «Использование знаково-символической деятельности (моделирования) в работе по формированию речевых навыков у старших дошкольников» и «Комплекс игр и упражнений для совершенствования навыков чтения» (см. приложение 28).

Учитель-логопед проводит индивидуальные, подгрупповые и фронтальные занятия (индивидуальные не менее двух - трех раз в неделю, в

зависимости от усвоения материала и тяжести нарушений – по 15 мин., подгрупповые два раза в неделю – по 20-25 мин., фронтальные три раза в неделю – по 30-35 мин.). Занятия учителя-логопеда должны быть направлены на постановку отсутствующих звуков, автоматизацию и дифференциацию поставленных звуков, развитию фонематических процессов, развитию связной речи, развитию навыков обучения грамоте, развитию навыков чтения, развитию буквенного гнозиса.

Полноценная коррекционная работа невозможна без участия в ней родителей. Поэтому мы рекомендуем с самой первой встречи объявить необходимость сотрудничества родителей с воспитателями, логопедом, психологом, а также рассказывать о степени важности и необходимости выполнения домашних заданий на закрепление каких-либо полученных знаний, умений. После проведения обследования детей на собрании с родителями обсуждать уровень развития детей, степень предрасположенности к дислексии. Также мы рекомендуем подробно рассказывать о целях и задачах коррекционно-педагогической работы. Также с родителями следует проводить индивидуальные консультации по интересующим вопросам. В информационном уголке помещать информацию о том, почему нужно использовать наглядные модели в работе с детьми с общим недоразвитием речи, а так же предлагать дидактические игры, в которые родители могут поиграть с детьми дома, а это, как известно, помощь в коррекционной работе. Некоторые консультации для родителей представлены в приложении 29.

Таким образом, выше представлены рекомендации проведения коррекционно-педагогической работы по формированию первоначальных навыков чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием наглядных моделей, состоящей из двух этапов, взаимосвязанных между собой, которую следует осуществлять в тесном контакте со специалистами: педагогом-психологом, учителем-логопедом,

воспитателем, а также с привлечением родителей. Работу рекомендуем осуществлять систематически и последовательно.

Выводы по второй главе:

Обобщая результаты констатирующего эксперимента, мы получили следующие результаты сформированности первоначального навыка чтения на первом этапе 60% старших дошкольников с общим недоразвитием речи имеют низкий уровень, 40% - средний уровень и по формированию компонентов первоначального навыка чтения (функциональный базис чтения) 40% старших дошкольников с общим недоразвитием речи, 3 уровня имеют – средний уровень, 60% – низкий уровень формирования компонентов первоначального навыка чтения (функциональный базис чтения).

Таким образом, статистический анализ показал взаимозависимость между сформированностью функционального базиса чтения и возможностью овладения первоначальными навыками чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

У детей с общим недоразвитием речи преобладает выраженное недоразвитие всех речевых компонентов, особенно чтения слогов и слов. Помимо этого дошкольники показали низкий уровень сформированности буквенного гнозиса, речеслуховой памяти. Имеющиеся трудности в выполнении заданий на зрительный гнозис и мнезис преодолевались в результате оказания испытуемым специальной помощи (уменьшение объема заданий и скорости его выполнения, эмоциональная стимуляция).

Исходя из результатов констатирующего эксперимента, мы разработали методические рекомендации, направленные на формирование первоначального навыка чтения у дошкольников с общим недоразвитием речи. Работу рекомендуем проводить в два этапа (подготовительный и основной), с применением наглядности. Метод наглядного моделирования

помогает ребенку зрительно представить абстрактные понятия, научиться работать с ними. Это особенно важно для дошкольников с общим недоразвитием речи, поскольку мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального. Также в работе по формированию первоначального навыка чтения старших дошкольников мы рекомендуем применять комплексный подход, объединяющий усилия всех специалистов ДОУ: логопеда, воспитателя, а также психолога.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В исследовательской работе мы проанализировали научные исследования, посвященные проблеме формирования первоначального навыка чтения старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Анализ литературных источников показал, что данная проблема у старших дошкольников с общим недоразвитием речи имеет ряд спорных моментов. В литературе сведения и рекомендации по работе над первоначальным навыком чтения у детей с общим недоразвитием речи малочисленны, в связи с чем проблема формирования первоначального навыка чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи приобретает особую актуальность.

Основная проблема исследования заключалась в совершенствовании коррекционно-педагогической работы по профилактике первоначального навыка чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Чтение – сложный психофизиологический процесс, в основе которого лежат сложнейшие механизмы. В норме чтение в процессе своего формирования, как всякий другой навык, проходит ряд этапов (своеобразных ступеней), каждый из которых тесно связан с предыдущим и последующим, постепенно переходит из одного качества в другое. Отсюда следует, что навык чтения будет формироваться в процессе длительного и целенаправленного обучения, основными условиями которого являются: сформированность устной речи, сформированность фонетико-фонематических процессов (произношение, дифференциация фонем, фонематического анализа и синтеза), лексико-грамматической стороны речи; остаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, мнестика.

Ребенок, который идет в массовую школу из логопедической группы с логопедическим заключением «общее недоразвитие речи», испытывает

большие трудности в обучении чтению. Еще в 1960 – 1970-х годах школой Р.Е. Левиной была убедительно доказана взаимосвязь нарушения чтения недоразвития устной речи. Профилактика дислексии - актуальная проблема в современных условиях обучения.

Дети с общим недоразвитием речи – это многоуровневая группа по готовности к овладению чтением, так как у них в той или иной степени выражено недоразвитие языковой и психологической готовности.

Анализ литературы, данные экспериментальных исследований показали, что для успешного обучения чтению у детей должны быть сформированы речевые и неречевые функции и процессы, которые составляют первоначальный навык чтения, в который входят такие параметры, как: фонематические процессы, звукопроизношение, слоговая структура слова, зрительный гнозис, слуховой гнозис, речеслуховая память, пространственные ориентации, чтение букв, слогов и слов. Дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи являются группой риска для возникновения дислексии, поэтому коррекционно-педагогическая работа по профилактике нарушений чтения должна осуществляться комплексно. Более целенаправленно и эффективно осуществлять данную работу поможет метод наглядного моделирования.

В результате проведения комплексного обследования состояния первоначального навыка чтения у детей седьмого года жизни, имеющих общее недоразвитие речи было выявлено, что ни один компонент первоначального навыка чтения не сформирован достаточно: результаты сформированность первоначального навыка чтения - 40% детей имеют средний уровень, 60% - низкий, результаты исследования сформированности компонентов функционального базиса чтения 60% - низкий уровень, 40% - средний. В процессе исследования выявлена корреляция между отдельными составляющими функционального базиса чтения и трудностями формирования звукобуквенных соотношений, навыком слитного чтения у группы дошкольников с общим недоразвитием речи. Показано, что

неготовность к овладению первоначальным навыкам чтения определяется не избирательным, изолированным нарушением, а носит системный, комплексный характер, обусловленный общим недоразвитием речи и несформированностью ряда психических функций.

Соотношение речевой и неречевой симптоматики, сбалансированность в речевом и психическом развитии функционального базиса чтения является основным критерием при определении готовности к обучению первоначальным навыкам чтения дошкольников с общим недоразвитием речи.

На основании проведенного экспериментального исследования нами были разработаны методические рекомендации по формированию первоначального навыка чтения. В работе по формированию первоначальных навыков чтения мы рекомендуем выделить два взаимосвязанных этапа: подготовительный и основной. На подготовительном этапе рекомендуем проводить работу по формированию: звукопроизношения, фонематических процессов, слухоречевой памяти и зрительного гнозиса и мнезиса, формирование пространственных представлений (ориентировка в собственном теле и ориентировка на листе бумаги). На основном этапе рекомендуем проводить работу по следующим направлениям: формирование буквенного гнозиса; формирование умения читать слоги и слова.

По результатам проведенного исследования можно сделать выводы:

- современный взгляд на проблемы нарушений чтения основывается на понимании сложной психофизиологической структуры процесса чтения и особенностей усвоения этого навыка детьми в норме;
- особенности состояния первоначального навыка чтения при общем недоразвитии речи проявляются в различном соотношении речевой и неречевой симптоматики;
- компоненты функционального базиса чтения напрямую влияют на формирование первоначального навыка чтения.

- поэтапное развитие и формирование неречевых функций, постепенное усложнение языкового материала и видов работы с ним; индивидуальный подход с учетом психофизических особенностей дошкольников с речевой патологией повышает эффективность коррекционно-педагогической работы по формированию первоначального навыка чтения;

- использование наглядных моделей эффективно при осуществлении комплексной коррекционно-педагогической работы.

Следует отметить, что проанализировав результаты проведенной исследовательской работы, мы пришли к выводу, о том, что необходимо целенаправленное обучение навыкам чтения в дошкольном возрасте, а также о том, что следует применять вариативность методов обучения первоначальных навыков чтения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом. [Текст]/Г.Б. Ананьев - М.: Просвещение, 2000. – 223с.
2. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. [Текст] /В.А. Артемова – М.: Просвещение, 2009. – 150с.
3. Берман И.М. Чтение как речевой процесс и как предмет обучения. [Текст] /И.М. Берман - М.: Высшая школа, 2003. – 200с.
4. Брежунова Г.Н. Послушные буквы: программа профилактики дисграфии и дислексии у детей 5 – 7 лет с нарушениями речи. [Текст] /Г.Н. Брежунова// Логопед. – 2007. - № 4. – С. 76 – 80.
5. Вернева Е. А. Готовим к школе детей с системным недоразвитием речи: упражнения для детей с дисграфией и дислексией. [Текст] / Е.А. Вернева// Здоровье детей. – 2007. - № 16. – С. 37-41.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. [Текст] / Л.С. Выготский– М.: Просвещение, 2006. -200с.
7. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. [Текст] /Т.Г. Егоров–СПб.: Литера, 2006. – 263с.
8. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. [Текст] /Н.С. Жукова Е.М. Мастюкова Т.Б. Филичева - М.: Просвещение, 2006. – 196с.
9. Каше Г.А. Предупреждение нарушений письма и чтения у детей с недостатками произношения. [Текст] / Г.А. Каше – М.: Просвещение, 2005. – 207с.
10. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. [Текст] /А.Н. Корнев –СПб.: Питер, 2003. – 188с.
11. Корнев А.Н. Узловые вопросы дислексии [Текст] /А.Н. Корнев//Дефектология – 2007. - № 1. – С. 59-66.

12. Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении чтению. [Текст] /С.Н. Костромина, Л.Г. Нагаева - М.: Просвещение, 2006. – 199с.
13. Лагутина А.В. Формирование функционального базиса чтения у детей 4-х лет с ОНР /А.В. Лагутина// Дефектология – 2006. - №6. – С 49 – 58.
14. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушения чтения и письма у младших школьников. [Текст] /Р.И. Лалаева – СПб.: Детство - Пресс, 2001. – 232с.
15. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. [Текст] /Р.И. Лалаева –СПб.: Союз, 2000. – 160с.
16. Лалаева Р.И. Нарушения чтения. [Текст] /Р.И. Лалаева –СПб.: Питер, 2000. – 136с.
17. Лалаева Р.И., Формирование правильной разговорной речи у дошкольников. [Текст] /Р.И. Лалаева, Н.В. Серпбрякова - СПб.: Союз, 2004. – 224с.
18. Левина Р.Е. Характеристика ОНР у детей [Текст] / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина – М.: Просвещение, 2009. – 159 с.
19. Леонтьев А.А. Предисловие. Психолого-практические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста. [Текст] /А.А. Леонтьев - М.: Просвещение, 2009. – 89с.
20. Логопедия [Текст] /Под ред. Л.С. Волковой. – М.:ВЛАДОС, 2004. - 240с.
21. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб.пособие для студ.психол.фак. высш. Учеб. Заведений [Текст] / А.Р. Лурия - М.: Академия, 2002. - 352 с.
22. Переслени Л.И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности младших школьников. [Текст]/Л.И. Переслени - М.: Когито-Центр, 2006. – 65с.
23. Пятибратова Н.В. Обучение чтению и письму. Рабочая тетрадь. [Текст] /Н.В. Пятибратова - М.: Робинс, 2015. – 72с.

24. Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит. [Текст] /Т.А. Ткаченко - М.: Юнвес, 2002 -112с.
25. Трошин А.Я. Психологические основы процесса чтения. [Текст] /А.Я. Трошин – М.: Сфера, 2005. – 256с.
26. Филичева Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи: Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей [Текст]/ Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова - М.: Гном-Пресс, 2001.- 80с.
27. Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов [Текст]/ Т.А.Фотекова, Т.В.Ахутина – М.: Аркти, 2002. – 136с.
28. Чиркина Г. В. Современные тенденции в изучении дислексии у детей [Текст] /Г.В. Чиркина// Дефектология. – 2005. - № 1. – С. 89-91.
29. Чиркина Г. В. Теория и практика устранения дислексии – логопедический аспект проблемы [Текст] /Г.В. Чиркина// Дефектология. – 2007. - № 1. – С. 57-58.
30. Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. [Текст] /Д.Б. Эльконин - М.: Владос, 2000. – 168с.
31. Ярбус А.Л. Роль движений глаз в процессе чтения. [Текст] /А.Л. Ярбус - М.: Наука, 2005. – 173с.