

**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(НИУ «БелГУ»)**

**Педагогический институт
Факультет дошкольного, начального и специального образования
Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования**

**СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПРОПЕДЕВТИКЕ
НАРУШЕНИЙ ПОНИМАНИЯ ПРИ ЧТЕНИИ У СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.04.03 Специальное
(дефектологическое) образование, магистерская программа Комплексное
сопровождение образования лиц с нарушениями речи
заочной формы обучения, группы 02021558
Севостьяновой Анастасии Андреевны

Научный руководитель
к.н.н., доцент
Крачевцева И.Н.

Рецензент
Начальник отдела психолого-
педагогического
сопровождения и здоровьесбережения
МБУ «Научно-методический
информационный центр» г. Белгорода,
к.п.н. Возняк И.В.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОПЕДЕВТИКИ НАРУШЕНИЯ ПОНИМАНИЯ ПРИ ЧТЕНИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ....	11
1.1. Психолого-педагогические предпосылки овладения смысловым компонентом чтения.....	11
1.2. Понимание как результат и как процесс перцептивно-смысловой обработки текста.....	19
1.3. Психоречевые особенности старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	26
1.4. Анализ методических подходов по пропедевтике нарушения понимания при чтении у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	35
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ СИСТЕМЫ РАБОТЫ ПО ПРОПЕДЕВТИКЕ ПОНИМАНИЯ ПРИ ЧТЕНИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	56
2.1.Изучение готовности к пониманию читаемого текста старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	56
2.2. Система работы по пропедевтике смысловой стороны чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	76
2.3.Анализ эффективности предложенной пропедевтической работы.....	89
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	95
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	99
ПРИЛОЖЕНИЕ	111

Введение

Новый Закон «Об образовании в Российской Федерации» рассматривает воспитание детей в дошкольной организации как уровень образования. Впервые дошкольное образование стало первой ступенью общего образования, именно поэтому возникла необходимость в стандарте, обеспечивающем предъявление единых требований к системе дошкольного образования и обеспечение преемственности его с начальным общим образованием. С 2013 года с учетом вступления в силу нового закона «Об образовании» детский сад становится первой обязательной ступенью образовательного процесса. Государство теперь гарантирует не только доступность, но и качество образования на этой ступени. Эта норма была введена в Закон Российской Федерации «Об образовании» в связи с пониманием важности именно дошкольного образования для дальнейшего успешного развития, обучения каждого человека, доступности для каждого гражданина – где бы он ни проживал в нашей огромной стране – качественного образования.

Как и все дети, ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) направлен на освоение социального опыта, социализацию, включение в жизнь общества. Однако, путь, который он должен пройти для этого, значительно отличается от общепринятого в педагогике: физические и психические недостатки меняют, отягощают процесс развития, причем каждое нарушение по-своему изменяет развитие растущего человека. Важнейшими задачами являются предупреждение возникновения вторичных отклонений в развитии, их коррекция и компенсация. Это означает максимально полное удовлетворение возникших в связи с нарушением и, следовательно, с ограничением специфических образовательных потребностей.

Особую категорию детей с ОВЗ представляют дети с общим недоразвитием речи (ОНР). Впервые термин «общие недоразвитие речи» был

введен Розой Евгеньевной Левиной в 50-60-х годах XX века. Она определяла общее недоразвитие речи, как сложное речевое расстройство, при котором нарушено формирование всех компонентов речевой системы (фонетического, лексического, грамматического) при сохранном слухе и интеллекте.

В ходе многочисленных исследований было доказано, что учащиеся с ОНР испытывают трудности в овладении письменно-речевой деятельностью (Р.И. Лалаева, Л.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова). Нарушение всех компонентов речевой деятельности накладывает отпечаток и на процесс чтения. Изучением нарушения чтения занимались многие ученые, это – Лалаева Р.И., Левина Р.Е., Беккер Р., Хватцев М.Е и другие.

В специальной педагогике особое внимание уделяется вопросам предупреждения и преодоления нарушений чтения у детей с ОНР, так как для правильного овладения навыком чтения важны когнитивные (память, внимание, мышление, воображение) и речевые предпосылки. Кроме того, необходима целостная деятельность мозга ребенка: высококоординированная аналитическая деятельность височных, затылочных и нижнелобных отделов обоих полушарий с дифференцированным участием речевых центров левого полушария, а также межцентральные взаимодействия, которые относятся к функциональной системе, ответственной за процесс опознания вербальных стимулов (А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова).

Важным направлением в данной области стали исследования Р.И. Лалаевой, по мнению которой для успешного овладения данным навыком необходима сформированность фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительной памяти.

В настоящее время продолжается разработка методических подходов к формированию чтения в русле фундаментальных исследований Р.Е. Левиной, согласно которым особое внимание отводится развитию

фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи (Т.А. Алтухова, О.Е. Грибова, Т.А. Аристова, Т.С. Резниченко и другие). А.В. Лагутиной разработана методика формирования начальных навыков чтения у детей среднего дошкольного возраста с ОНР, учитывающая их стартовые возможности в плане готовности как вербального, так и невербального компонента функционального базиса чтения.

В последнее десятилетие в специальной педагогике проводится изучение вопроса о формировании смыслового компонента чтения у детей с ОНР (Т.А. Алтухова, Г.В. Бабина, О.Е. Грибова, И.Н. Карачевцева). Что касается составляющих, необходимых для овладения смысловым компонентом чтения, то Т.Ю. Губарева относит к ним следующие: достаточный уровень интеллектуального и речевого развития; способность к логическому суждению; адекватное психическое состояние, развитие высших психических функций согласно возрастным особенностям.

Важным направлением в работе по формированию смыслового компонента чтения у детей с нарушениями речи является разработка превентивного воздействия. В настоящее время, как отмечает И.Н. Карачевцева, интенсивно разрабатываются и внедряются методики, позволяющие своевременно скорректировать ранние признаки нарушения чтения у детей дошкольного возраста. В основу своей работы автор положила систему коррекционного обучения и воспитания детей с ОНР, разработанную Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной. Выбранное направление пропедевтической работы позволяет акцентировать свое внимание на словообразовательном и формообразующем компонентах, которые являются основой для формирования операций, обеспечивающие лингвистический уровень понимания читаемого.

К.Э. Панфилова, ссылаясь на Примерную основную образовательную программу начального общего образования, рекомендует под смысловым чтением понимать осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из

прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов разных стилей.

Однако в специальной психологии и коррекционной педагогике большая часть исследований посвящена проблемам школьного возраста, где успешно решаются задачи обучения разных категорий детей чтению, разрабатывались подходы, обеспечивающие усвоение текстов школьной программы. Во многих исследованиях (Т.Н.Алтухова, Е.Л.Гончарова и др.) были получены данные, свидетельствующие о дисбалансе между содержанием обучения чтению и уровнем развития читательской деятельности учащихся. Эти свидетельства не только послужили поиску более эффективных методов обучения, но и дали возможность задуматься о том, что недостатки читательской деятельности, выявленные у воспитанников разных типов школ, могут быть связаны с нарушениями их читательского развития на более ранних его этапах. Обращение к трудностям начальных этапов читательского развития детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями стимулирует развитие понимания закономерностей нормального читательского развития.

В настоящее время, исследования не дают еще ясного ответа на ключевые для понимания читательского развития - и его поддержки вопросы о том, что, собственно, происходит с читательским развитием в дошкольном детстве. Этот период — время общеразвивающей подготовки ребенка к школьному обучению, когда складываются и предпосылки для развития читательской деятельности, или же это период, в котором читательское развитие берет свое начало как самостоятельная линия развития? Развитие ребенка как читателя начинается только при обучении чтению или, напротив, к началу школьного обучения основные компоненты читательской компетентности уже должны быть сформированы и далее происходит только их совершенствование?

Не имеет ответов на эти вопросы и дефектология, несмотря на то, что она в настоящее время располагает ценными материалами об особенностях и условиях обучения чтению разных категорий учащихся: детей с нарушениями зрения (Г.П. Коваленко, Н.С. Костючек, Н.А.Крылова и др.); с нарушениями слуха (Н.Г. Морозова, Б.Д.Корсунская, С.А.Зыков, М.И. Никитина, Л.В.Никулина и др.); речи (Р.Е.Левина, Т.Н.Алтухова, Н.Л.Крылова, М.Н.Русецкая, Л.Ф.Спирова и др.); слепоглухих детей (И.А.Соколянский, О.И.Скорородова, Е.Л.Гончарова и др.); детей с интеллектуальными нарушениями (Г.Я.Трошин, В.Я.Василевская, Т.Б.Баширова, К.Карлеп, Л.А.Одинаева и др.); детей с задержкой психического развития (Н.А.Цыпина, Н.Л.Белопольская и др.) и ранним детским аутизмом (О.С.Никольская, Н.Б.Лаврентьева).

Таким образом, можно говорить о **противоречии** между необходимостью формирования у детей старшего дошкольного возраста с ОНР готовности к пониманию текстов, и недостаточной проработанностью системы по пропедевтике нарушений понимания при чтении у детей данной категории.

Данное противоречие позволяет рассматривать **проблему** совершенствования системы работы по пропедевтике нарушений понимания при чтении у детей старшего дошкольного возраста с ОНР как актуальную, приобретающую особую значимость в условиях интегрированного образования.

Целью исследования является обоснование и апробация системы работы по пропедевтике нарушений понимания при чтении у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Объект исследования: процесс пропедевтики нарушений понимания при чтении у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: содержание и средства пропедевтики нарушений понимания при чтении у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что несформированность всех компонентов функционального базиса чтения могут обуславливать трудности в формировании готовности детей дошкольного возраста к пониманию прочитанных текстов. Эффективной подготовкой к формированию смыслового компонента читательской деятельности будет система коррекционно-пропедевтического воздействия, включающая целенаправленное формирование мотивационной готовности к овладению чтением и формирование навыков смыслового восприятия текста.

В соответствии с целью и гипотезой были определены **задачи исследования:**

1. Изучить психолого-педагогическую, логопедическую, методическую литературу по проблеме пропедевтики нарушений понимания при чтении у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.
2. Изучить готовность к пониманию читаемых текстов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.
3. Разработать систему пропедевтики нарушений понимания при чтении у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и определить ее эффективность.

Для решения поставленных задач и достижения намеченной цели использовались **следующие методы:**

1. Анализ лингвистической, психолингвистической, психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования.
2. Анализ анамнестических данных, изучение психолого-педагогической и медицинской документации.

3. Анализ продуктов речевой деятельности в виде ответов на вопросы и пересказов прослушанных текстов.
4. Психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы).
5. Количественный и качественный анализ полученных результатов.

Методологическую основу исследования составили: теория речевой деятельности и представления о чтении как особом виде речевой деятельности в трудах Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, А.Н. Леонтьева и др; системный подход к изучению и коррекции речевых нарушений и теоретическое обоснование общего недоразвития речи детей Р.Е. Левиной; теория смысловой обработки текста, представленная в работах А.А. Брудного, Л.П. Добраева, Т.М. Дридзе, И.А. Зимней, З.И. Клычниковой; представления о базовой структуре читательской компетентности Е.Л. Гончаровой; направления работы по формированию смыслового компонента читательской деятельности и профилактики дислексии Т. А. Алтуховой, И.Н. Карачевцевой. Г.Н. Васильевой, Г.В. Бабиной, А.В. Лагутиной, А.В. Огаркиной, Л.А. Евдокимовой.

Экспериментальная база исследования: муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 15 «Дружная семейка» г. Белгорода.

Структура исследования: работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложения.

Научная новизна исследования.

Впервые теоретически обоснована и экспериментально проверена система логопедической работы по пропедевтике нарушений понимания при чтении у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

- 1) Углублено представление о психолого-педагогических предпосылках овладения смысловым компонентом чтения.

- 2) Расширено представление о понимании как процессе перцептивно-смысловой обработки текста.
- 3) Научно обоснованы методические подходы по пропедевтике нарушения понимания текста у старших дошкольников с ОНР.

Практическая значимость исследования состоит в следующем:

- 1) Разработан методический инструментарий для изучения готовности к пониманию читаемого текста старших дошкольников с общим недоразвитием речи.
- 2) Разработана и апробирована система работы по пропедевтике понимания художественных текстов у старших дошкольников с ОНР, которая включает в себя организацию работы по формированию мотивационной готовности к овладению чтением, формированию функционального базиса чтения и формированию навыков работы с художественным текстом с целью развития смыслового восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОПЕДЕВТИКИ НАРУШЕНИЯ ПОНИМАНИЯ ПРИ ЧТЕНИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Психолого-педагогические предпосылки овладения смысловым компонентом чтения

Чтение - одна из сложных и значимых форм речевой деятельности человека, которая выполняет психологические и социальные функции. В настоящее время чтение рассматривается как одна из высших интеллектуальных функций, как целенаправленная деятельность, которая может изменять взгляды, углублять понимание, воссоздавать опыт, влиять на поведение, совершенствовать личность. В акте чтения принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. В основе этого процесса, по словам Б.Г. Ананьева, лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем» (3). Чтение начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. На этой основе происходит соотнесение букв с соответствующими звуками и осуществляется воспроизведение звукопроизносительного образа слова, его прочитывание. И, наконец, вследствие соотнесения звуковой формы слова с его значением осуществляется понимание читаемого. Таким образом, в процессе чтения можно условно выделить две стороны: техническую (соотнесение зрительного образа написанного слова с его произношением) и смысловую, формирование которой является основной целью обучения чтению дошкольников.

Вопросы готовности к обучению чтению детей дошкольного возраста с ОНР находятся в центре внимания научных разработок: А.А.Докшиной; Г.А. Каше; Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, 1991 (26, 45, 89) и др.

Согласно исследованиям А.А. Докшиной и А.Н. Корнева у детей с общим недоразвитием речи оказываются нарушенными предпосылки готовности к овладению чтением, что обуславливает актуальность их формирования, коррекции и развития у данной категории детей (26, 50).

В толковом словаре русского языка термин «предпосылка» определяется как предварительное условие чего-нибудь (71).

А.Е. Алексеева отмечает, что детям с ОНР свойственно недостаточное развитие предпосылок для обучения чтению в целом и смыслового компонента в частности (1).

Чтение с самого начала подчинено его основной задаче – пониманию письменного сообщения. Поэтому развитие понимания читаемого в процессе формирования чтения у детей идет в тесной связи с развитием процесса восприятия. В самом начале формирования чтения понимание идет не совместно, а вслед за восприятием; оно возможно лишь на основе длительного анализа и синтеза читаемых слов. Зрительное восприятие графически представленной информации (букв, слогов, слов) является первой операцией чтения. Согласно современным представлениям, внимание рассматривается как общая готовность организма к реагированию на раздражители различных модальностей. Следовательно, зрительное внимание может считаться фактором, запускающим зрительное восприятие, а значит, во многом определяющим его результат. Среди параметров зрительного внимания, изучаемых отечественными и зарубежными исследователями — избирательность, устойчивость, способность к переключению и распределению.

При обучении чтению ребенок, прежде всего, знакомится со зрительными образами букв. Запоминание всех букв алфавита и умение узнавать (идентифицировать) каждую из них является обязательным условием овладения навыком чтения. Буквы русского алфавита представлены плоскостными геометрическими объектами, обладающими разной степенью сложности для восприятия, заучивания и узнавания.

Несмотря на многообразие существующих шрифтов и вариантов написания, все печатные буквы русского алфавита состоят из ограниченного набора элементов: горизонтальная прямая, вертикальная прямая, наклонная прямая, овал, полуовал. В такой ситуации смысловоразличительное значение может иметь каждый элемент буквы, а также его расположение в пространстве.

Для ребенка, начинающего читать, буква не является простейшим графическим элементом. Она сложна по своему графическому составу, состоит из нескольких элементов, различно расположенных в пространстве по отношению друг к другу. В русском алфавите очень много букв, сходных по своему начертанию. Можно выделить две группы графически сходных букв:

а) буквы, состоящие из одних и тех же графических элементов, но различно расположенных в пространстве (Н-П-И, Ь-Р и др.);

б) буквы, отличающиеся друг от друга каким-либо элементом (Ь-Ы, З-В, Р-В и др.).

Для того чтобы отличить изучаемую букву от всех других букв, в том числе и сходных по начертанию, необходимо осуществить прежде всего оптический анализ каждой буквы на составляющие ее элементы. Поскольку отличие многих букв заключается лишь в различном пространственном расположении одних и тех же буквенных элементов, то усвоение оптического образа буквы возможно лишь при достаточном развитии пространственных представлений у ребенка (1).

Ребенок, обучаясь читать, впервые попадает в ситуацию, когда движения глаз должны контролироваться и подчиняться **топологическим** свойствам читаемого текста: нужно уметь выделить начало текста, проследить строку слева направо, точно перейти от одной строки к другой без пропусков и повторов. Во время чтения глаза читающего движутся вдоль строки короткими и быстрыми скачками. Между скачками существуют паузы, или неподвижные фиксации объектов. Начинающий читатель делает 10-12 таких фиксаций на строке, опытному обычно достаточно 3-4 фиксации.

В начале чтения глаза фиксируют какую-либо информацию (букву, слог) и остаются неподвижными в течение некоторого времени. Именно в это время воспринимается изображение. Далее происходит скачок (саккада), перемещающий глаза вправо вдоль строки до фиксации следующего изображения, и так до конца строки.

Восприятие изображения, или «видение», происходит только в момент фиксации. Движущийся глаз информацию не воспринимает. Таким образом, «наше зрительное восприятие... в значительной мере напоминает последовательный ряд коротких экспозиций». Однако эти перерывы в видении не ощущаются благодаря существованию остаточного изображения, которое заполняет временные интервалы, необходимые для передвижения глаз, и создает иллюзию непрерывного видения. Даже после кратковременного предъявления информации в зрительной памяти откладывается ее большая часть, которая сохраняется в течение нескольких секунд. Затем происходит считывание информации, отложенной в памяти, или сканирование. Заметим, что под сканированием в зависимости от контекста может пониматься не только процесс считывания информации из памяти, с остаточного изображения, но и упорядоченное, целенаправленное перемещение взгляда по объекту восприятия для обнаружения и рассмотрения его деталей. При этом порядок осмотра, его направление для каждого индивидуально и формируется уже в дошкольном детстве. Процесс усвоения оптического образа буквы осуществляется также на основе способности запоминать и воспроизводить в памяти зрительные образы. Узнавание буквы, как и всякий процесс узнавания, происходит при соотнесении непосредственно воспринятого зрительного образа с представлением о нем.

Таким образом, важными предпосылками формирования навыка чтения являются сформированность процесса зрительного восприятия, зрительного внимания, кратковременной зрительной памяти, развитие пространственных представлений, зрительного анализа.

Процесс чтения — это процесс перевода информации из одного кода в другой. В устной речи мы используем звуковой код. Значение каждого слова закодировано определенной последовательностью тех или иных звуков. При чтении происходит следующий процесс: знаки графического кода соотносятся с устноречевым кодом, после чего происходит понимание прочитанного. Следовательно, зрительное восприятие графем (букв) при чтении обязательно должно сопровождаться их переводом в акустический, речедвигательный аналог. Этот процесс составляет сущность перекодирования при чтении, перевода невербальной информации в вербальную (1).

Поэтому следующими предпосылками формирования процесса чтения мы выделим достаточное развитие фонетической и фонематической сторон речи. Важной предпосылкой обучения чтению является умение фонетического анализа и синтеза звучащей речи, т.е. выделение звука в потоке речи, и ориентировка в фонетической стороне языка, которое формируется в старшем дошкольном возрасте в результате обучения в дошкольном учреждении или в младшем школьном возрасте в связи с началом обучения в школе грамоте. Так же у ребенка должно быть достаточно сформировано фонематическое восприятие, т.е. способность различать на слух звуки речи, как чужой, так и собственной, по дифференциальным признакам. К старшему дошкольному возрасту ребенок должен уметь не только выделять ошибки произношения в чужой речи, но и контролировать на слух свою собственную устную речь (50).

Как указывается в ряде специальных исследований Т. Г. Егорова, Л. Ф. Спириной и других, дети, поступающие в школу с высоким уровнем речевого развития, обладают определенной готовностью к анализу и синтезу звукового состава речи. Так, если перед ребенком ставится специальная задача речезвукового анализа, он с ней относительно легко справляется (29, 84).

Таким образом, можно говорить о том, что одной из предпосылок формирования навыка чтения является умение ребенком дифференцировать звуки речи и на слух, и артикуляционно выделять смысловозначительные признаки звуков, то есть иметь представление о фонеме. Нечеткий образ звука затрудняет соотнесение буквы с конкретным звуком.

Следующей предпосылкой формирования навыка чтения мы можем назвать достаточное развитие лексико-грамматической стороны речи. По мнению Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребовой, основными предпосылками успешного формирования навыка чтения являются (56,57,84,98,104):

а) достаточный словарный запас, так как для понимания прочитанного большое значение имеет знакомство читателя с тем предметом, о котором идет речь, развитый кругозор и читательский опыт;

б) сформированные у ребенка представления о морфологическом составе слова и согласовании слов в предложении, на основе чего происходит предвосхищение и понимание содержания.

Чтение, таким образом, развивается на базе уже сформировавшейся устной речи. Следовательно, уровень речевого развития ребенка определяет успешность овладения чтением.

И.Н. Садовникова указывает следующие предпосылки успешного освоения навыка чтения (80):

- отсутствие органических речевых расстройств;
- отсутствие наследственной предрасположенности к дислексии, когда передается качественная незрелость отдельных мозговых структур, участвующих в организации письменной речи.

- отсутствие трудностей становления процесса латерализации (функциональной асимметрии в деятельности парных сенсомоторных органов). Это может явиться причиной нарушений речевого развития. В случаях задержки процесса латерализации и при различных формах

«конфликта доминирования» затруднен корковый контроль за многими видами деятельности;

- отсутствие расстройств, имеющих место в обширной области праксиса и гнозиса, обеспечивающих восприятие пространства и времени, ибо важнейший фактор дислексии заключается в трудности нахождения исходной точки в пространстве и времени, а также в анализе и воспроизведении точной пространственной и временной последовательности;

- сформированность произвольной моторики;

- достаточность слухо-моторной координации и чувства ритма.

Т.Г.Егоров выделяет следующие четыре ступени формирования навыка чтения (29):

- 1) овладение звуко-буквенными обозначениями;

- 2) послоговое чтение;

- 3) становление синтетических приемов чтения;

- 4) синтетическое чтение.

Каждая из этих ступеней характеризуется своеобразием, качественными особенностями, определенной психологической структурой,

А.Е. Алексеева объединяет предпосылки, которые необходимы дошкольникам для успешного обучения чтению, в три комплекса (1).

К первому комплексу предпосылок отнесены:

- слуховое восприятие;

- компоненты устной речи;

- зрительно-пространственные функции;

- мыслительные операции анализа, синтеза, обобщения.

Второй комплекс составляют:

- моторные функции;

- речевые функции;

- зрительно-пространственные функции.

В третий комплекс автор объединяет:

- мыслительную деятельность;
- моторику.

Первый комплекс, по мнению А.Е. Алексеевой выступает в качестве генерального фактора (главный детерминант) готовности дошкольников с общим недоразвитием речи к овладению чтением, а второй и третий комплексы являются ее неотъемлемой составной (1).

Таким образом, овладение чтением – сложный многоуровневый процесс, который состоит из множества компонентов, несформированность которых может вызвать трудности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи к обучению чтению. В качестве необходимых предпосылок к овладению чтением старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи выступают:

- сформированность зрительного внимания и зрительного восприятия, кратковременной зрительной памяти, пространственных представлений, зрительного анализа;
- достаточное развитие фонетической и фонематической стороны устной речи;
- сформированность лексико-грамматической стороны речи.

Особую важность, в связи с этим, приобретает разработка методов раннего прогнозирования трудностей овладения процессами чтения, выявление предрасположенности к дислексии еще до начала обучения в школе. Очень важно поэтому выделить параметры готовности к овладению грамотой и создать на основе этого систему экспресс-обследования, проводимого до начала школьного обучения и позволяющего сделать вывод об уровне готовности к овладению чтением, составить прогноз вероятных трудностей в ходе овладения этими процессами.

1.2. Понимание как результат и как процесс перцептивно-смысловой обработки текста

Понимание во все времена оставалось для человека главной целью межличностной коммуникации. В наше время особая актуальность проблемы понимания связана с тем, что современный мир представляет собой пространство глобальной коммуникации и информатизации. Для обработки потока информации, растущего с каждым днем в геометрической прогрессии, требуется все больше усилий. Текстовая информация составляет значительную часть этого потока, поэтому в центре проблем понимания текстовой взаимосвязи находится человек, читающий и понимающий текст, который строит в своем сознании образ содержания воспринимаемого текста. Как отмечает А.А. Залевская, текст и особенности его понимания - это две стороны одной медали: понимание текста зависит от его специфики, а особенности текста выявляются через его понимание (36).

В младшем школьном возрасте происходит становление ребенка как субъекта учебной деятельности, в основе которой лежит способность и готовность учиться самостоятельно. Отсутствие в интеллектуальном багаже младшего школьника приемов понимания текста приводит к трудностям в овладении учебной деятельностью, проблемам развития логического мышления и воображения, несформированности внутреннего плана действий, потере интереса к познавательной деятельности вообще. Работу по профилактике нарушений понимания при чтении целесообразно начинать в дошкольном возрасте.

Опираясь на статистические исследования учебной деятельности современных детей, многие авторы указывают на характерные для них актуальные трудности работы с текстами, представленными в разных модальностях и на разных носителях (С.М. Валявко, О.Е. Грибова, Н.Ю. Киселёва, Ю.А. Шулекина и др.) (15,23,46,101). Так, большинству

современных дошкольников неинтересно читать, просматривать книгу; смотреть длинный мультфильм-сказку; им трудно работать в дидактической тетради; читать учебную литературу; поддерживать диалог на заданную тему и др. Это касается и возможности восприятия на слух различных инструкций. Перечисленные трудности многократно возрастают у обучающихся с ограниченными возможностями, интегрированных в систему общего начального образования. Таким образом, актуальность изучения проблемы восприятия, понимания и полноценного осмысления информации в детском возрасте может рассматриваться и как профилактика трудностей текстовой деятельности и подготовка дошкольников к разным видам слушания и чтения текстов.

Теоретический фундамент «философии текста» заложили труды М.М. Бахтина, В.С. Библера, В.В. Налимова, В.П. Руднева (10,12,67,78). С точки зрения лингвистики, текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа. Лингвистическая школа И.Р. Гальперина рассматривает текст как единство трех видов информации: фактуальной, подтекстовой и концептуальной.

В работах А.А. Брудного текст рассматривается в широком смысле как «адресованное, компактное и последовательное выражение некоторого содержания, развернутое по стреле времени и обладающее смыслом, в принципе доступным пониманию» (14). Н.И. Жинкин положил начало направлению, изучающему текст как единое целое, как иерархию элементов, осознание которой и приводит к пониманию (32). Последователи этого направления изучали текст как иерархию предикаций в исследованиях В.Д. Тункеля (87), текстовых суждений в работах Л.П. Доблаева (25), коммуникативно-познавательных программ в учениях Т.М. Дридзе (27). Текст как многоуровневое образование, включающее

предметно-денотативный, смысловой уровни и уровень средств и способов выражения его предмета, рассматривается И.А. Зимней и ее школой.

В отечественной психологии проблема понимания текста получила широкое освещение в 50-годы прошлого века в связи с появлением работ Г.С. Костюка. Его идеи нашли продолжение в трудах З.И. Клычниковой, М.С. Роговина, И.А. Зимней и др. В 70-е годы фокус внимания отечественных ученых был сосредоточен на анализе речевого поведения «идеального» читателя (слушателя). В 90-е годы на повестку дня выносилась проблема стратегий понимания как процесса и обуславливающих этот процесс механизмов и операций. В последнее время интерес к проблеме понимания заметно возрос. С развитием субъектно-деятельностного подхода и формированием психологии человеческого бытия как области психологической науки понимание стало рассматриваться как способ бытия человека в мире.

Несмотря на многочисленные исследования, к единому выводу о сущности понимания ученые не приходят. Понимание рассматривается с двух сторон – как процесс и как итог, результат процесса. Рассматривая вопрос о месте понимания в системе психической деятельности, необходимо отметить, что многие исследователи изучали понимание в связи с мышлением (Л.П. Добраев, А.А. Смирнов и многие другие). В то же время в ряде исследований показано, что понимание является «сложным, комплексным процессом, охватывающим большинство известных нам психических процессов» (А.А. Залевская, И.А. Зимняя и другие (36, 38). Научно доказанной считается точка зрения научной школы Г.Г. Граник, согласно которой в процессе, направленном на понимание, стянуты в единый узел: мышление, память, представления, воссоздающее и творческое воображение, эмоционально-волевые и другие психические процессы, свойства и способности личности (22).

Вопрос о психологических механизмах понимания текста рассматривался в работах многих исследователей. Среди выделенных

психологами механизмов понимания можно назвать механизм внутренней речи Н.И. Жинкина, смысловых замен А.А. Залевской, мотивации, опережающего отражения (вероятностного прогнозирования), осмысления, оперативной и долговременной памяти, логики мысли и денотатной отнесенности И.А. Зимней, ассоциирования, узнавания, получения выводного знания, глубинной предикации (32, 36, 38). Если отдельные этапы и конечный итог процесса понимания обладают интроспективной очевидностью, то в определенной своей части процесс протекает бессознательно, поэтому предпринимаются попытки исследовать глубинные, бессознательные механизмы понимания (14).

Психологи изучают отдельные приемы понимания текста, рассматривают их совокупности, иерархии. Одним из первых начал изучать особенности формирования приемов осмысления текста Л.П. Добраев. В ходе экспериментального исследования им был определен основной прием понимания – «самопостановка вопросов – нахождение ответа», а также производные от него, и рассмотрены особенности формирования приемов понимания текста (25).

Смысловое восприятие речи в психолингвистике и психологии речи традиционно связывается с пониманием речевого высказывания (А.А. Брудный, Т.М. Дридзе, А.А. Залевская и др.) (14, 27, 36). Однако в более узком контексте его можно рассматривать в совокупности нескольких этапов обработки речи на сенсорном, перцептивном и смысловом уровнях (таблица 1). В этом проявляется иерархичная структура смыслового восприятия речи.

Таблица 1

Схема смыслового восприятия текста

	Сенсорный уровень восприятия	Перцептивный уровень восприятия	Смысловой уровень восприятия
Операции	Перевод воспринятых анализаторной системой стимулов на язык речевой системы	1 этап: перцептивные действия (обнаружение, различение, идентификация)	1 этап: первичная интерпретация
		2 этап: мыслительные операции (первичный синтез— анализ — вторичный синтез)	2 этап: понимание
Задачи	Подготовка к следующему (перцептивному) уровню	Активная работа по определению признаков текста	3 этап: сложная интеллектуальная деятельность (осмысление)
			Определение иерархии смысловых связей текста

Смысловой уровень восприятия речи также предусматривает ряд последовательных переходов от фазы установления смысловых связей, в том числе между словами и между смысловыми звеньями, к фазе смыслоформулирования. Полное понимание достигается, когда у человека формируются глубинные суждения о высказывании, когда «грамматика слов» превращается в «грамматику мысли». Учитывая указанные уровни смыслового восприятия, представляется возможным выявлять и описывать речезыковые и когнитивные механизмы, благодаря которым реципиенту становится ясен смысл сообщения. На разных уровнях языка взаимодействие речезыковых и когнитивных механизмов различается. Наиболее сложными считаются реляции на текстовом уровне. Это обусловлено несколькими причинами.

С одной стороны, сама природа языкового текста задает сложный нелинейный алгоритм его логико-смысловой обработки. Текст представлен

внешним планом, отражающим фактическую информацию, и внутренним планом. В художественном тексте, например рассказе, внутренний план может включать подтекст и скрытый смысл. Его расшифровка требует от реципиента активной поисковой мыслительной деятельности, направленной на соотнесение этих двух планов текста между собой. При этом подобная смысловая обработка может не совпадать с порядком, в котором информация организована в тексте, и заключается в действии специфических внутренних законов речемышления. Как правило, последние разворачиваются от поиска общего смысла сообщения, выдвижения гипотез к распознаванию отдельных языковых единиц текста на сенсорном, лексическом и синтаксическом уровнях. Последующая интеграция этих значений приводит к формированию смыслового концепта текста (текстового смысла), который выступает для слушателя предметом понимания и осмысления.

Процесс смысловой обработки текста завершается на смысловом уровне посредством построения цепочки последовательных переходов от первичной интерпретации (установления значения) через процесс понимания (формирование общей мысли сообщения) к окончательному осмыслению (работа с подтекстом высказывания). Таким образом, происходит сложная интеллектуальная работа индивида — в терминах Н.И. Жинкина «семантическая оптимизация интеллекта» (32).

Таким образом, изучив процесс понимания как результат и как процесс перцептивно-смысловой обработки текста, сложно констатировать следующее. В современном гуманитарном знании проблема понимания текста занимает особое место, так как одной из важнейших способностей и потребностей человека является работа по извлечению и порождению смыслов, направленная на самопознание и самосовершенствование. Понимание текста в дошкольном возрасте рассматривается как целенаправленный мотивированный аналитико-синтетический процесс овладения разными видами текстовой информации, сопровождающийся

активностью психической деятельности ребенка. Основным критерием понимания является перевод во внешнеречевой план содержания текста и его концепта. Объективной основой понимания является сам текст, а субъективную основу составляют приемы понимания, используемые читателем. Анализ психолого-педагогической литературы, выявили наличие у начинающих читателей затруднений в понимании текста, причинами которых являются как сложность процесса, направленного на понимание, так и отсутствие целенаправленной, психологически обусловленной системы в работе над формированием умения понимать текст. Особая актуальность в данном исследовании обусловлена необходимостью пропедевтической работы по проблеме понимания при чтении у старших дошкольников. Эффективность психодидактического подхода к формированию старшего дошкольника как будущего субъекта учебной деятельности при обучении чтению состоит в создании условий для осознанного усвоения приемов понимания текста, которые он сможет самостоятельно применять тогда и в том порядке, какой будет задавать конкретный текст. Концептуальная модель формирования приемов понимания текста у начинающих читателей основана на представлениях о психологических особенностях понимания текста и раскрывает психодидактические основания обучения: кого и зачем обучать, чему и как обучать, кому обучать. В основу обучения положены принципы природосообразности, целеориентированности, мотивированности, совместно-распределенной деятельности, последовательности и систематичности. Обучение связано с активизацией психологических механизмов формирования умения понимать текст (осознавания, переноса, сравнения, интериоризации).

1.3. Психоречевые особенности старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (ныне Институт коррекционной педагогики РАО): Г.А. Каше, Л.Ф. Спириной, Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой и др. в 50-60 годах XX века. Отклонения в формировании речи стали рассматриваться как нарушения развития, протекающие по законам иерархического строения высших психических функций. С позиции системного подхода был решен вопрос о структуре различных форм патологии речи в зависимости от состояния компонентов речевой системы.

Под термином «общее недоразвитие речи» (ОНР) понимаются различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне при нормальном слухе и интеллекте. У детей с общим недоразвитием речи в большей или меньшей степени оказываются нарушенными произношение и различение звуков на слух, недостаточно полноценно происходит овладение системой морфем и, следовательно, плохо усваиваются навыки словоизменения и словообразования. Словарный запас отстает от возрастной нормы как по количественным, так и по качественным показателям; оказывается недоразвитой связная речь (90).

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при наиболее сложных формах детской речевой патологии; алалии, афазии, а также ринолалии, дизартрии, заикании — в тех случаях, когда выявляются одновременно недостаточность словарного запаса, грамматического строя речи и пробелы в фонетико-фонематическом развитии.

Современный этап изучения детей с общим недоразвитием речи характеризуется усилением интереса исследователей к изучению разных

аспектов психоречевых особенностей детей данной группы. В рамках нашего исследования считаем необходимым рассмотреть те психоречевые особенности детей, которые оказывают влияние на готовность детей дошкольного возраста к овладению чтением.

Обобщенная характеристика речи детей с ОНР представляет собой качественное описание уровней речевого развития (Р.Е. Левина; Т.Б. Филичева) (57, 90).

Первый уровень речевого развития характеризуется отсутствием словесных средств общения или ограниченным их развитием в тот период, когда у нормально развивающихся детей речь оказывается уже полностью сформированной. У детей с первым уровнем речевого развития активный словарь состоит из небольшого количества нечётко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Слова и их заменители употребляются для обозначения лишь конкретных предметов и действий, при этом используются они в самых разных значениях. Дети широко пользуются паралингвистическими средствами общения – жестами, мимикой. В речи отсутствуют морфологические элементы для передачи грамматических отношений. Речь детей на первом уровне малопонятна для окружающих и имеет жёсткую ситуативную привязанность.

При *втором уровне речевого развития* возрастает речевая активность детей. Появляется фразовая речь, однако фраза остаётся искажённой в фонетическом и грамматическом отношении. Словарь более разнообразный. В спонтанной речи детей уже отмечаются различные лексико-грамматические разряды слов: существительные, глаголы, прилагательные, наречия, местоимения, некоторые предлоги и союзы. Дети могут ответить на вопросы по картинке, связанные с семьёй, с знакомыми явлениями окружающего мира, но они не знают многих слов, обозначающих части тела, животных и их детёнышей, одежду, мебель, профессии и т.д. Характерным остаётся резко выраженный аграмматизм. Понимание обращённой речи

остаётся неполным, так как многие грамматические формы различаются детьми недостаточно.

Речь детей со вторым уровнем речевого развития часто кажется малопонятной из-за грубого нарушения звукопроизношения и слоговой структуры слов.

Третий уровень речевого развития характеризуется появлением развёрнутой обиходной речи с элементами лексико-грамматических и фонетических нарушений. Наблюдается неточное знание и употребление многих слов и недостаточная сформированность ряда грамматических форм и категорий языка. В активном словаре преобладают существительные и глаголы, недостаточно слов обозначающих качество, признаки, состояния предметов, страдает словообразование, затруднён выбор однокоренных слов. Характерные ошибки в употреблении сложных и ряда простых предлогов, в согласовании различных частей речи. Звукопроизношение детей не соответствует возрастной норме: они не различают на слух и в произношении близкие по акустическим характеристикам звуки, искажают звуковую структуру и звуконаполняемость слов. Связное речевое высказывание таких детей отличается отсутствием чёткости, последовательности изложения. Отражая внешнюю сторону явлений дети не учитывают существенные признаки, причинно-следственные отношения.

Четвёртый уровень речевого развития характеризуется незначительными нарушениями всех компонентов речевой системы.

Такие дети производят, на первый взгляд, вполне благополучное впечатление: у них нет ярких нарушений звукопроизношения, как правило, имеет место лишь недостаточная дифференциация звуков. Характерным нарушением слоговой структуры является то, что, понимая значение слова, ребёнок не удерживает в памяти его фонематический образ. И как следствие – искажение звуконаполняемости в разных вариантах.

У детей с четвёртым уровнем характер нарушений слоговой структуры и звуконаполняемости слов имеет свои особенности. Преобладают элизии,

которые в основном характеризуются сокращением звуков. Недостаточная внятность, выразительность, несколько вялая артикуляция и нечёткая дикция оставляют впечатление общей смазанности речи. Незаконченность формирования звуко-слоговой структуры, смешение звуков характеризуют недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем. Эта особенность является важным показателем ещё не закончившегося до конца процесса фонемообразования.

Ограниченность речевых средств, неточное употребление отдельных слов наиболее ярко прослеживаются в самостоятельных рассказах по отдельным сюжетным картинкам и по серии сюжетных картинок. При этом у каждого ребёнка в большей или меньшей степени оказываются нарушенными все компоненты языка.

Обобщая данные о характере речевых нарушений у детей с общим недоразвитием речи, можно отметить, что, несмотря на различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из характерных признаков является более позднее начало речи: первые слова появляются к 3 – 4-м, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична, недостаточно фонетически оформлена и малопонятна. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительном благополучии, на первый взгляд, понимании обращённой речи. У всех детей наблюдается недостаточная речевая активность и критичность к своему дефекту.

Особенности *познавательной деятельности* детей с общим недоразвитием речи имеют качественно разнородную структуру – от минимальных нарушений высших психических функций до выраженной недостаточности ВПФ. Стойкость проявлений и степень выраженности когнитивных нарушений в данном случае зависит от причин (органические или социальные) и характера речевого дефекта.

В структуре нарушения познавательной деятельности у детей с ОНР отмечается недостаточность различных видов восприятия и в первую очередь слухового, зрительного, пространственного.

Недостаточность базового *слухового восприятия* влияет на формирование фонематического слуха, а в дальнейшем – фонематического восприятия. Классики логопедической и психологической науки высказывались по этому поводу более определенно и подчеркивали, что фонематический слух является по своей сути смысловым. По определению А. Р. Лурия, фонематический слух — это способность обобщать различные звучания в отдельные группы, объединять звуки, кладя в основу этого объединения существенные и игнорируя случайные признаки звука. Только при наличии сформированного фонематического слуха возможно четкое восприятие звуков речи и смысла отдельных слов, а в дальнейшем перекодировка звуков в буквы. При нарушении этой способности происходит «распад единства звука и смысла, ведущий к отчуждению от смысловой стороны речи» (62). Логично предположить, что в случаях несформированности фонематического слуха «единство звука и смысла» не достигается или достигается не полностью. Процесс овладения чтением будет значительно затруднен.

Нарушение *фонематического восприятия* отмечается у всех детей с нарушениями речи. При этом не всегда отмечается прямая зависимость между нарушением произношения звуков и нарушением их восприятия. В ряде случаев наблюдается различие на слух тех фонем, которые не противопоставлены в произношении, в других же случаях не различаются и те фонемы, которые дифференцируются в произношении. Тем не менее, здесь наблюдается определённая пропорциональность: чем большее количество звуков дифференцируется в произношении, тем успешнее происходит различение фонем на слух. И чем меньше «опор» в произношении, тем хуже условия для формирования фонематических образов. Развитие же самого фонематического слуха находится в прямой

связи с развитием всех сторон речи, что, в свою очередь, обусловлено общим развитием ребёнка. В норме процесс распознавания осуществляется автоматически, на бессознательном уровне. В случаях речевой недостаточности, поражениях и дисфункциях центральной нервной системы этот процесс замедлен, дает сбой или серьезно нарушен.

Нарушения *зрительной сферы* проявляются в основном в бедности и недифференцированности зрительных представлений, в инертности и нестойкости зрительных следов, а также в отсутствии прочной и адекватной связи слова со зрительным образом предмета. Дети данной категории в большинстве случаев имеют низкий уровень развития буквенного гнозиса: они с трудом дифференцируют нормальное и зеркальное написание букв, не узнают буквы, наложенные друг на друга, у них наблюдаются трудности в назывании и сравнении букв, сходных графически, и даже в назывании букв печатного шифра, представленных хаотично. В связи с этим многие дети с ОНР оказываются не готовыми к овладению чтением (Е.Н.Мастюкова, Л.С. Цветкова) (64, 94).

Изучение особенностей *ориентировки в пространстве* показало, что дети с недоразвитием речи затрудняются в ориентировке в направлениях пространства, обозначающих местонахождение объекта («справа» - «слева»), при определении пространственных отношений между предметами, при вербализации пространственных представлений. У них также наблюдаются трудности ориентировки в собственном теле (как правило, при усложнении заданий). Значительная роль пространственных нарушений выражается в стойкости расстройств письменной речи (чтения и письма). Однако пространственные нарушения у детей с ОНР характеризуются определённой динамичностью, тенденцией к компенсации (64).

Внимание у детей данной категории характеризуется недостаточной устойчивостью, быстрой истощаемостью, более низким уровнем показателей произвольного внимания, трудностями в планировании своих действий. Стабильность темпа деятельности у детей с ОНР имеют тенденцию к

снижению в процессе овладения процессом чтения. Обнаруживаются различные проявления произвольного внимания в зависимости от модальности раздражителя (зрительный или слуховой): детям гораздо труднее сосредоточить внимание на выполнении задания в условиях словесной инструкции, чем в условиях зрительной.

Л.С. Цветкова выделяет следующие особенности внимания детей с речевой патологией (94):

- нарушения концентрации внимания как следствие утомления;
- неадекватные колебания внимания;
- ограниченный объем внимания. Дети воспринимают ограниченное количество информации, могут воспринимать не ситуацию в целом, а лишь отдельные ее элементы; в связи с этим осуществление деятельности замедляется;
- «генерализованное и неселективное» внимание, что проявляется в неумении сосредоточиться на существенных признаках. Ребенок не может сосредоточиться на существенных признаках из-за трудностей дифференцировать раздражители по степени важности, у него наблюдается зависимость внимания от внешних воздействий;
- персеверация («прилипание») внимания, выражающееся в сниженной способности переключать внимание с одного вида деятельности на другой.

Описанные нарушения внимания у детей с ОНР отрицательно влияют на протекание всех познавательных процессов, снижают эффективность овладения знаниями, умениями и навыками, в том числе и овладением чтением.

В структуре дефекта познавательной деятельности детей с ОНР большое место занимают нарушения *памяти*. У детей с ОНР нарушена как произвольная, так и произвольная память. Причиной трудностей произвольного запоминания является сниженная познавательная активность этих детей. Наглядный материал детьми запоминается лучше вербального, а произвольное запоминание страдает в меньшей степени,

чем произвольное. детей с общим недоразвитием в речи страдает как механическая, так и логическая память. Снижение уровня логической памяти обусловлено недостаточностью смысловой переработки получаемой информации. Отмечается и своеобразие кратковременной памяти: снижение объема и скорости памяти, медленное нарастание продуктивности запоминания, нарушение порядка воспроизведения рядов за счет побочных факторов.

Как пишут Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова и Т.Б. Филичева, «при относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей заметно снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Нередки ошибки - привнесения, повторное называние предметов, картинок. Дети забывают сложные инструкции (трех-четырёхступенчатые), элементы и последовательность предложенных для выполнения действий. У наиболее слабых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности» (33, 64, 90). Характерно, что нарушение внимания и памяти в большей степени оказывают влияние на овладение чтением.

Связь между речевыми нарушениями и обучением навыкам чтения обуславливает *особенности мышления*. Обладая в целом полноценными предпосылками овладения мыслительными операциями, дети отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением, обобщением.

На процесс и результаты мышления у детей с ОНР влияют низкий объём сведений об окружающем, свойствах и функциях предметов действительности, недостаточность самоорганизации речевой деятельности. Нарушения самоорганизации обуславливаются недостатками эмоционально-волевой и мотивационной сфер и проявляются в психофизической расторможенности, реже в заторможенности и отсутствии устойчивого интереса к чтению. Для многих детей с общим недоразвитием речи характерна также ригидность мышления. Нарушения мышления у детей с

ОНР неоднородны как по степени выраженности, так и по характеру. Показатели невербального интеллекта в ряде случаев могут соответствовать норме. Может отмечаться незначительное снижение наглядных форм мышления, связанное с тяжестью речевого дефекта. В ряде случаев, своеобразие мышления не связано с речевыми трудностями и не зависит от них (92).

Учет особенности взаимодействия нарушений мышления и речи в структуре дефекта при ОНР имеет диагностическое и прогностическое значение, определяя дифференцированный подход в ходе коррекционного воздействия.

По степени сформированности *мотивационной сферы* дети с общим недоразвитием речи также представляют разнородную группу: слабо мотивированные дети и дети, обладающие высокой мотивацией. Дети каждой группы характеризуются личностными особенностями, определяющими их поведение и деятельность.

Слабо мотивированным дошкольникам с ОНР свойственно преобладание мотива избегания неудачи, низкая мотивация к обучению чтению. Они испытывают трудности во взаимодействии с окружающими. Речевая коммуникация не является для них личностно значимой. Эмоциональный статус детей этой группы можно охарактеризовать как нестабильный. Вышеперечисленные особенности препятствуют принятию логопедической помощи.

Для дошкольников с ОНР, мотивированных на обучение чтению, характерно доминирование мотива достижения. У них отмечается высокая мотивация к обучению. Эти дети стремятся к взаимодействию со взрослыми и сверстниками, личностно заинтересованы в процессе коррекции речи и его результате, что обеспечивает успешность логопедического воздействия.

Исследование особенностей мотивации старших дошкольников с ОНР выявило относительную однородность группы детей с высокой мотивацией и выраженную неоднородность группы детей со слабой мотивацией к

исправлению дефекта. Данный факт указывает на необходимость индивидуализации в их обучении при коррекции речевых нарушений (15). Использование специальных средств мотивации (наглядность, сюжет занятий на бытовую тематику, игровая интрига и т.д.) к учебной деятельности может привести к возникновению желания читать, которая способствует компенсации речевого дефекта, общему и речевому развитию детей с нарушением речи.

Таким образом, подводя итог, следует отметить, что развитие психоречевых особенностей старших дошкольников с ОНР значительно отстает от уровня сформированности у детей с нормальным речевым развитием. Психические процессы, оказывающие влияние на овладение чтением, у детей с ОНР качественно специфичны. Трудности в процессе овладения чтением у детей с ОНР связаны с недостаточным уровнем развития устной речи (звукопроизношения, лексико-грамматических категорий, связной речи), чем ниже уровень речевого развития, тем сложнее идет процесс обучения чтению. Среди трудностей усвоения процесса чтения у детей с ОНР отмечается недостаточность различных видов восприятия и в первую очередь слухового, зрительного, пространственного. Недостаточный уровень развития мышления, внимания отражаются на формировании читательской деятельности у детей с ОНР. У слабо мотивированных дошкольников желания к чтению не возникает.

1.4. Анализ методических подходов по пропедевтике нарушения понимания при чтении у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

На современном этапе образования достаточно систематизированы имеющиеся в специальной методике и разработаны новые приемы по

профилактике, развитию и коррекции понимания чтения в процессе работы над текстом. Однако, предлагаемые конкретные рекомендации имеют свою направленность по проведению данной работы в основном для детей младшего дошкольного возраста, как в рамках общеобразовательной школы, так и для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

На сегодняшний день разработана система формирования навыков понимания текста у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи (Строгонова В.В.); разработана и апробирована программа, ориентированная на развитие навыков осмысленного восприятия текста (Тарасова С.А.); выявлены особенности перцептивно-смысловой обработки текстов младшими школьниками с общим недоразвитием речи (Алтухова Т.А.); определены направления и содержание мониторинга смысловой идентификации для детей начальной школы в ходе чтения (Епишкина Е.Н.); разработана психодидактическая концепция понимания текста школьниками на начальном этапе обучения (Соболева О.В.) и др. Активно вносятся предложения о введении в действующую программу по русскому языку новых направлений работы по формированию понимания текста, предлагаются комплексы заданий и упражнений, направленных на формирование навыка целостного анализа текста. Разработан сценарий компьютерной программы «ТЕКСТ» по формированию учебных навыков, обеспечивающих понимание текстовых сообщений. Данные результаты разнообразных исследований могут быть использованы учителями начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи на уроках развития речи и чтения.

К сожалению, для детей дошкольного возраста с ОНР таких систематизированных конкретных материалов по развитию понимания при чтении в настоящее время нет. Однако, важным направлением в работе по формированию читательской деятельности, в частности, смыслового компонента чтения у детей дошкольного возраста с ОНР является разработка превентивного воздействия. Уже в дошкольном возрасте

необходимо организовывать коррекционно-развивающую работу, направленную на создание условий для дальнейшего успешного формирования смыслового компонента чтения.

Многочисленные исследования показывают, что дети с ОНР, вследствие своих когнитивно-языковых особенностей, входят в «группу риска» по овладению письменно-речевой деятельностью (Т.А. Алтухова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Е.Н. Российская, Т.А. Фотекова, Т.Б.Филичева, Г.В. Чиркина, Н.В. Нищева, Л.В. Лопатина и др.).

В отечественной логопедии накоплен значительный теоретический и практический материал в области профилактики нарушений чтения у детей с ОНР. Данная проблема решается в процессе организации непосредственно-образовательной деятельности по подготовке детей к обучению грамоте. Проблеме обучения грамоте в педагогике уделяется большое внимание (Л.Е. Журова, Г.А. Каше, Д.Б.Эльконин и др.).

Выявление предпосылок к возникновению трудностей усвоения навыка чтения в дошкольном возрасте стало приоритетным направлением среди исследований детской речи. Проблема формирования первоначальных навыков чтения у детей с нарушениями речи является предметом исследования известных специалистов в области логопедии. Значительный вклад в проблему обучения грамоте детей с общим недоразвитием речи внесли работы Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребовой, Л.В. Лопатиной, Н.В. Нищевой.

Особого внимания заслуживает система обучения грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной. Обучение грамоте по данной методике осуществляется на материале предварительно отработанных в произношении звуков. В основу системы обучения грамоте положен особый порядок изучения букв, который определяется артикуляционной сложностью произнесения звука. Содержание обучения распределяется по периодам. Все

содержание обучения грамоте реализуется через упражнения, предлагаемые детям в занимательной, игровой форме, с включением элементов соревнования. На протяжении всего обучения развитие артикуляционных навыков и фонематического восприятия осуществляется одновременно с развитием звукобуквенного анализа и синтеза. Такая работа направлена на предупреждение дисграфии и дислексии.

Отличительной особенностью системы обучения грамоте дошкольников с ОНР Н.В. Нищевой состоит в том, что непосредственно образовательный процесс начинается со средней группы. Н.В. Нищева предлагает обучить детей подготовительной группы алфавитному названию букв и выучить с дошкольниками сам русский алфавит. По системе Н.В. Нищевой ребенок с ОНР уже в средней группе читает слова, состоящие из двух открытых слогов, а в подготовительной группе к чтению добавляется письмо печатными буквами. Содержание обучения грамоте распределено по кварталам. Звук дается одновременно с соответствующей ему буквой. На протяжении всего периода обучения осуществляется развитие навыков фонематического анализа. Большое внимание автор уделяет профилактике дисграфии и дислексии.

В целях детального ознакомления с существующими альтернативными образовательными Программами для детей с ОНР, а также с целью определения перспектив развития системы коррекционно-развивающей работы в группах для детей с ОНР, был проведен сравнительный анализ трех программ: программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Тумановой; программы под ред. Лопатиной Л.В. и программы Нищевой Н.В.

Анализ программ проводился в рамках образовательной области «Речевое развитие», по разделу «Обучение грамоте».

Цель каждой программы представлена в таблице 2.

Таблица 2.

Целевой аспект изучения раздела «Обучение грамоте»

Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В	Лопатина Л.В.	Нищева Н.В.
Освоение детьми коммуникативной функции языка в соответствии и с возрастными нормативами. Целью работы в подготовительной группе является комплексная подготовка детей к обучению в школе	Проектирование модели коррекционно-развивающей психолого-педагогической работы, максимально обеспечивающей создание условий для развития ребенка с ТНР, его позитивной социализации, личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками в соответствующих видах деятельности.	[Построение системы работы в группах комбинированной и компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) в возрасте с 3 до 7 лет, предусматривающей полную интеграцию действий всех специалистов дошкольной образовательной организации и родителей дошкольников ... выравнивание речевого и психофизического развития детей и обеспечение их всестороннего гармоничного развития...]

Из таблицы видно, что в программе Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Т.В. Тумановой цель ограничена лишь коррекцией имеющихся речевых нарушений и необходимостью подготовки детей к школе. Формулировка цели двух других программ полностью соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта и в целом созвучны: отражают необходимость создания условий для всестороннего гармоничного развития личности ребенка.

В таблице 3 содержание коррекционно-развивающей работы представлено через задачи, реализуемые на начальном этапе обучения и на момент завершения освоения программы.

Таблица 3

**Содержание коррекционно-развивающей работы по разделу
«Обучение грамоте»**

Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В	Лопатина Л.В.	Нищева Н.В.
Задачи на начало освоения раздела программы:		
Учить детей различать на слух гласные и согласные звуки.	Развитие простых форм фонематического анализа.	Формировать умение различать гласные звуки по принципу контраста, учить дифференцировать согласные раннего онтогенеза, отличающиеся по артикуляции, в открытых слога.
Итог коррекционно-развивающей работы по разделу:		
Формировать навыки написания слогов, слов(например: ла па). Формировать навыки беглого, сознательного, послогового чтения коротких текстов.	Обучение графическому начертанию печатных букв. Обучение детей послоговому слитному чтению слов, предложений, коротких текстов.	Совершенствовать навык осознанного чтения слов, предложений, небольших текстов. Закрепить знание уже известных детям правил правописания. Познакомить детей с некоторыми правилами правописания (написание ча-ща с буквой А, чу-щу с буквой У). Научить разгадывать ребусы, решать кроссворды, читать изографы.

Если на начальном этапе задачи у всех программ едины – различение гласных и согласных звуков, то на момент завершения освоения программы, программа Н.В. Нищевой предполагает более сложную деятельность, добавляя к навыку печатания букв и послогового чтения коротких текстов знакомство с рядом правил правописания. Возможно, некоторые эти правила необходимо усвоить именно на этапе начала письма, чтобы избежать ошибок в дальнейшем, но насколько это оправданно с точки зрения затраченного

времени и уменьшения времени на освоение печатания букв и послогового чтения. На практике, многие дети не всегда успевают овладеть послоговым чтением даже не текстов, но предложений. Также при детальном изучении содержания программы Н.В. Нищевой было отмечено повышение уровня сложности, что, в свою очередь, может негативно отразиться на успешности освоения раздела образовательной программы, а для детей со сложными диагнозами, стать вовсе непосильной. Поэтому мы считаем, наиболее оптимальным содержание программ Т.Б. Филичевой и Л.В. Лопатиной.

Подробно изучив и проанализировав образовательные программы дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) пришли к ряду выводов.

Наиболее разработанной, целостной, методически обеспеченной, с полным описанием модели коррекционно-развивающей среды, разработанной системой педагогической диагностики является программа Н.В. Нищевой. Значительные сомнения вызывает возможность успешного освоения данной программы детьми с ОНР 5 лет, так как зачастую дети приходят в старшую группу с низким уровнем речевого развития, а программа Н.В. Нищевой для старшего возраста опирается на достаточно обширную базу, формирование и развитие которой необходимо, в соответствии с данной программой начинать в младшем дошкольном возрасте. Реализация данной программы в группах компенсирующей направленности предполагает реализацию комплексной программы «Детство».

Программа под редакцией Л.В. Лопатиной составлена на основе программы Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Т.В. Тумановой, содержание, методическое обеспечение, система педагогической диагностики, а также модель организации развивающей предметно-пространственной среды в значительной степени ее повторяет. Также отметили соответствие содержания программы Л.В. Лопатиной комплексной программе «От рождения до школы», и, как следствие, соответствие методического,

диагностического материала и оборудования и материалов для коррекционно-развивающей предметно-пространственной среды.

Помимо использования основных Программ в рамках профилактики нарушения чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, также используются современные методические подходы.

Современные методики обладают рядом достоинств и вносят свой вклад в совершенствование обучения чтению детей дошкольного возраста. В последние годы возрос интерес к проблеме формирования смыслового компонента читательской деятельности у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи (И.Н. Корачевцева, А.В. Лагутина, А.В. Огаркина, Л.А. Евдокимова и др.). Активно исследуются методические аспекты предупреждения нарушения смыслового компонента чтения.

Л.А. Евдокимовой разработан комплекс методических приемов дифференцированной коррекционно-логопедической работы по предупреждению нарушений письменной речи (чтения и письма) с учетом психолого-педагогических особенностей детей с ОНР (28):

- выявлен комплексный характер нарушений предпосылок письменной речи (устно-речевых, сенсомоторных, психических компонентов) у дошкольников с ОНР, отражающих разную степень их готовности к освоению письменной речи;
- установлено, что анализ особенностей комплекса сенсомоторных, устно-речевых и психических компонентов, составляющих необходимые предпосылки для успешного формирования письменной речи, могут служить диагностическим и прогностическим целям;
- с учетом выявленных особенностей предпосылок письменной речи разработаны методические приемы дифференцированной коррекционно-логопедической работы по предупреждению нарушений письменной речи у дошкольников с ОНР.

Предложенные методические приемы по пропедевтике нарушений чтения у детей с ОНР направлены: на развитие вербальных и невербальных психических функций и процессов, обеспечивающих успешное формирование письменной речи; на развитие слухового, зрительного, пространственного восприятия, мелкой моторики, внимания, памяти, разных сторон устной речи, речемыслительной деятельности, эмоционально-личностных свойств и социального поведения.

С учетом особенностей состояния речевого, сенсомоторного и психического развития дошкольников с ОНР Л.А. Евдокимовой разработаны и апробированы микропрограммы, базировавшиеся на принципах системности в обучении, комплексности, наглядности и доступности, постепенного усложнения речевого материала и характера заданий.

Коррекционное обучение дошкольников первой группы (риск возникновения нарушений чтения на почве отклонений в устно-речевом развитии) проводится по следующим направлениям (28):

- 1) развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа (различение одинаковых звукокомплексов по высоте, силе, тембру; различение слов, близких по звуковому составу; дифференциация слогов, фонем; развитие навыков звукового анализа);
- 2) формирование звуко-буквенного, фонетико-фонематического и вербального анализа;
- 3) включение в предметно-практическую деятельность мыслительных операций (дифференциация гласных и согласных, звуко-буквенный анализ);
- 4) развитие графических навыков.

Коррекционное обучение дошкольников второй группы (риск возникновения нарушений чтения на почве отклонений в сенсомоторном развитии) проводится по следующим направлениям (28):

- 1) развитие слухового внимания;

- 2) развитие зрительного и пространственного восприятия;
- 3) развитие зрительно-моторной координации;
- 4) развитие звукового анализа и синтеза;
- 5) развитие основных движений и мелкой моторики;
- 6) развитие графических навыков.

Коррекционное обучение дошкольников третьей группы (риск возникновения нарушений письменной речи на почве отклонений в социально-психологическом развитии) проводилось по следующим направлениям:

- 1) развитие внимания, памяти, мышления;
- 2) развитие звуко-буквенного анализа и синтеза;
- 3) развитие графических навыков.

Система предложенных приемов и упражнений Л.А. Евдокимовой может рассматриваться как первая и обязательная ступень по подготовке детей с ОНР к обучению грамоте и как система необходимых профилактических мер, предупреждающих возникновение недостатков нарушения понимания при чтении у дошкольников с ОНР.

А.В. Огаркиной научно обоснован комплексный подход к проблеме выявления предрасположенности к нарушениям чтения у дошкольников (71):

- выявлена и доказана корреляционная связь между уровнем развития у детей устной речи, слухоречевой памяти, ряда невербальных психических функций и успешностью овладения ими навыком чтения;
- обнаружены и представлены отличительные особенности формирования устной речи, слухоречевой памяти и ряда невербальных психических функций, лежащих в основе процесса чтения, у дошкольников с разной степенью предрасположенности к дислексии;

- разработана и предложена балльная оценка уровня развития компонентов устной речи, слухоречевой памяти и ряда невербальных психических функций у детей дошкольного возраста, способствующая определению степени сформированности функционального базиса чтения;
- разработана и обоснована комплексная диагностическая методика, направленная на выявление дошкольников, относящихся к группе риска возникновения дислексии.

Специально разработанная методика А.В. Огаркиной, направленная на изучение уровня развития вербальных и невербальных психических функций у дошкольников, позволяет выявить группу риска в выявлении предполагаемых нарушений понимания при чтении у старших дошкольников с ОНР.

А.Е. Алексеевой подтверждены теоретические данные о взаимосвязи ОНР у дошкольников с готовностью к овладению ими процессом чтения, расширены и углублены научные представления об особенностях развития речевых и неречевых функций у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, являющихся предпосылками к овладению смысловым чтением; разработана и практически внедрена система критериев, которые позволяют оценить степень готовности детей с ОНР к овладению смысловым компонентом чтения.

Так же теоретически обоснована необходимость системы профилактических приемов коррекционно-педагогической работы с дошкольниками с ОНР по предупреждению возможных нарушений чтения. Данная работа предполагает определение детерминантов, т.е. обуславливающие готовность к овладению чтением группы предпосылок. Детерминанты готовности детей с ОНР имеют специфику, выражающуюся в её слагаемых. Так, генеральный фактор (главная детерминанта) готовности дошкольников с ОНР к овладению чтением, имеющий значительно более высокий факторный вес и, следовательно, большую объяснительную силу по

сравнению с другими выделенными факторами, объединяет слуховое восприятие, компоненты устной речи, зрительно-пространственные функции и мыслительные операции анализа, синтеза, обобщения. Второй фактор готовности объединяет моторные и речевые функции со зрительно-пространственными. Третий фактор готовности детей с ОНР к овладению чтением, объединяет мыслительную деятельность и моторику. Таким образом, у детей с ОНР в факторах готовности к овладению чтением обнаружена связь между моторно-двигательным развитием и мыслительной деятельностью, а также между моторно-двигательным развитием и зрительно-пространственными функциями. У детей с нормальным речевым развитием данной связи по мнению А.Е. Алексеевой не обнаружено.

Теоретическая и практическая значимость исследования А.В. Лагутиной (52) заключается в определении готовности к обучению смысловому чтению дошкольников пятого года жизни с ОНР с учетом современного понимания психофизиологических механизмов чтения. С целью изучения состояния функционального базиса чтения А.В. Лагутиной была разработана двух компонентная методика обследования функционального базиса чтения. Разработанная схема обследования включает 12 параметров обследования и состоит из двух блоков. Логопедическая часть методики обследования функционального базиса чтения у дошкольников пятого года жизни (с 1 по 6 параметр) включает такие составляющие функционального базиса чтения, как: связная речь; лексикон; грамматический строй речи; фонематическое восприятие; звукопроизношение; слоговая структура слова. Нейропсихологическая часть методики (с 6 по 12 параметр) включает: зрительный гнозис; слуховой гнозис; речеслуховую память; зрительно-предметную память; праксис; внимание. Оба блока представляют собой единый диагностический комплекс, хотя в реализации программы

обследования принимают участие два специалиста - логопед и дошкольный психолог.

А.В. Лагутиной выявлена корреляция между отдельными составляющими функционального базиса чтения у группы дошкольников с ОНР. Показано, что неготовность к овладению смысловым чтением определяется не избирательным, изолированным нарушением, а носит системный, комплексный характер, обусловленный общим недоразвитием речи и несформированностью ряда психических функций.

А.В. Лагутиной создана и апробирована методическая система логопедического воздействия на этапе обучения первоначальным навыкам чтения. Принципиально важно, что в основу обучения был положен аналитико-синтетический метод К.Д. Ушинского, значительно усовершенствованный на современном этапе Д.Б. Элькониным, Л.Е. Журовой и др. Предложенная система работы включает (52):

- формирование навыка звуко-буквенного обозначения. Одна из важнейших операций, обуславливающих успешность формирования технической стороны чтения - правильное, устойчивое и быстрое соотнесение буквы со звуком. Последовательность введения букв соответствовала сформированности звукопроизносительной стороны речи детей;

- формирование навыка чтения слогов и слов. Усложнение предлагаемого материала осуществлялось по двум направлениям одновременно: усложнение семантического значения от простых обиходных к обобщенным понятиям; соблюдение строгой последовательности в воспроизведении слоговой структуры слова;

- формирование предпосылок понимания смысловой стороны, в рамках чего были разработаны упражнения, которые формировали направленность на понимание смысловой стороны чтения на всех этапах работы с буквой, слогом и словом. Данный цикл занятий включал формирование: навыка соотнесения графического изображения буквы с первым (серединным или

последним) звуком слова; навыка соотнесения прочитанного слога со словом, название которого начинается с данного слога; навыка соотнесения звуковой и семантической формы слова. Таким образом, данная система позволяет обучать детей пятого года жизни с ОНР начальным навыкам чтения, одновременно воздействует на формирование функционального базиса чтения; оказывает стимулирующее воздействие на формирование фонематических процессов у дошкольников с ОНР, формирует предпосылки понимания смысловой стороны.

Коррекционная работа по пропедевтике нарушения понимания при чтении у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, на взгляд И.Н. Карачевцевой включает следующие направления (44):

1. Развитие языковой и метаязыковой компетентности.
2. Развитие когнитивных процессов.
3. Формирование «ядра читательской компетентности», т.е. условий для развития способности превращать содержание авторского текста в свой личный опыт – понимание текста.
4. Развитие мотивационной основы для вдумчивого чтения.

Развитие языковой и метаязыковой компетентности предполагает следующее.

- I. Формирование фонетико-фонематического компонента речевой готовности, а именно:
 - овладение смыслоразличительной функцией фонемы; произносительная дифференциация фонем;
 - слуховая дифференциация фонем;
 - фонематический анализ и синтез в плане громкой речи и в умственном плане;
 - навык правильного произнесения слов различной слоговой структуры и звуконаполняемости).
- II. Лексический компонент речевой готовности включает следующее:
 - достаточный объем пассивного и активного словаря;

- точность употребления слов;
- овладение структурой значения слова в единстве лексического, деривационного и грамматического значений;
- сформированность лексической системности в рамках используемого словаря.

III. Деривационный (словообразовательный) компонент речевой готовности предполагает:

- выделение общего лексического значения и определение родственных слов;
- определение общих словообразующих аффиксов в словах с различным лексическим значением;
- определение значений словообразующих аффиксов.

IV. Сформированность языковой способности формообразования (грамматический компонент) включает следующие умения:

- определение формообразующих морфем;
- дифференциации отдельных грамматических значений;
- дифференциации форм слов на основе совокупности их грамматических значений;
- овладение системой формообразования существительных, прилагательных и глаголов.

V. Синтаксический компонент речевой готовности предполагает:

- овладение продуктивными моделями структуры простого и сложного предложения;
- овладение умением соотносить предложение с неречевой ситуацией;
- овладение умением соотносить слово с его синтаксической функцией в предложении;
- овладение умением соотносить слово предложения с определенным вопросом;

— овладение умением анализировать предложение на составляющие его слова.

Развитие когнитивных предпосылок речи предполагает сформированность умений анализировать, синтезировать, обобщать информацию, поступающую извне, определяет успешность построения устной языковой системы, а в дальнейшем письменной языковой системы в индивидуальном сознании ребёнка. В реализации развития когнитивных процессов у детей с ОНР используются традиционные психологические приемы. Включение в коррекционно-пропедевтическую работу педагога-психолога является существенным фактором в успешности овладения навыками перцептивно-смысловой обработки текста при чтении, т.к. в ходе исследования чтения младших школьников, выпускников логопедических групп, были установлены корреляционные зависимости между пониманием различных уровней текста и сформированностью психических функций.

Формирование ядра читательской компетентности в дошкольном возрасте еще менее изучены, чем школьные. Однако детской педагогикой и психологией за историю их существования накоплены важные данные о разных аспектах «встречи» дошкольников с произведениями детской литературы (А.В.Запорожец, О. В.А.Левин, Л.И.Эльконинова и др.).

В последние годы растет и число исследований, в которых дошкольные этапы рассматриваются уже в контексте проблемы поддержки развития чтения и грамотности. Этот период – время общеразвивающей подготовки ребенка к школьному обучению, когда складываются и предпосылки для развития чтения. Ввиду большой значимости проблем распространения чтения к их решению подключаются такие международные организации, как ООН, ЮНЕСКО, Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ). В последние годы в связи с новым взглядом на грамотность получает шанс на развитие точка зрения, согласно которой, читательское развитие начинается уже на дошкольном этапе приобщения к чтению. Именно в этот период

образуются важнейшие читательские способности, развитие которых продолжается в школьных самостоятельного чтения.

К событиям, обнаруживающим постепенное оформление этой точки зрения в науке и практике, можно отнести следующее.

Включение дошкольного возраста в периодизацию обучения чтению и периодизацию читательского развития личности, правда, пока еще только в качестве этапа предчтения или подготовительного этапа. Появление методических разработок, в которых анализ механизмов воздействия детской литературы на общее развитие ребенка дополняется характеристикой возможного вклада разных дошкольных возрастов в читательское или литературное развитие детей, в развитие их грамотности и читательской компетентности.

Таким образом, несмотря на активное внимание специалистов к отдельным аспектам дошкольных этапов читательского развития, наука о чтении делает только первые шаги в их целостном теоретическом и, прежде всего, психологическом осмыслении.

Основой для выстраивания работы по формированию ядра читательской компетентности является исследование Е.Л. Гончаровой (20) доказывающее, что воспринимая на слух разнообразные тексты, постепенно усложняющиеся по структуре, содержанию, жанровым особенностям, дошкольники учатся представлять себе описываемую ситуацию, прослеживать действия, восстанавливать контекст и подтекст описываемых событий, учатся сравнивать, оценивать и сопереживать. Дети учатся предугадывать развитие событий и их последствия, исходя из логики освоенных жанров, накопленного личного и читательского опыта, в том числе и опыта решения разнообразных текстовых проблемных ситуаций или читательских задач.

Т.о., для реализации третьего направления необходимо обязательное включение в образовательную деятельность слушания художественных произведений различных жанров с их последующим анализом. Данное

направление работы может быть успешно реализовано воспитателями. Для слушания и последующего анализа в старшем дошкольном возрасте подбираются тексты, содержащие не только денотативный уровень (т.е. герои и события), но и концептуально-оценочный (т.е. причинно-следственные связи, отношение автора, скрытый смысл). Работа над пониманием прослушанного текста должна быть включена в календарно-тематический план работы, как воспитателя, так и логопеда.

Формирование мотивационной готовности к овладению чтением у детей с общим недоразвитием речи предполагает воспитание у ребенка идеалов, мировоззренческих ценностей, которые приняты в обществе, в сочетании с активным поведением дошкольника, что означает связь осознаваемых и реально действующих мотивов, единство слова и дела, активную жизненную позицию ребенка.

В рамках коррекционно-развивающей деятельности применяются следующие методы работы: рассматривание книг, пересказ произведений, чтение произведения вслух педагогом, игры, конкурсы, викторины на материале прочитанного, беседы. Круг детских книг должен быть разнообразен: русские и зарубежные сказки, произведения детской классической литературы и современных авторов. Разнообразны должны быть и предлагаемые темы. Это не только любимые детьми произведения о волшебстве, приключениях, природе и животных, но и произведения о людях, детях, о Родине, о машинах, вещах. Структура коррекционно-развивающей деятельности предполагает проведение творческих и дидактических игр на основе изучаемого литературного материала.

Таким образом, проведя теоретический анализ методических подходов по пропедевтике нарушения понимания при чтении у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, можно констатировать следующее. Акцент в научных работах в основном делается на выявлении группы риска по дислексии. В рамках которой предлагается проводить тщательное комплексное обследование наиболее значимых показателей:

связной монологической речи, словарного запаса, словообразования, грамматического строя речи, фонематического восприятия, навыков анализа различных речевых единиц, фонематического синтеза, слухоречевой памяти, пространственных представлений, зрительного гнозиса. Достаточно доказана эффективность формирования начальных навыков чтения для детей с различным уровнем готовности к обучению чтению, что проявляется в улучшении развития функционального базиса чтения у дошкольников, сбалансированности в развитии процессов, составляющих функциональный базис чтения. Разработаны методические приемы дифференцированной коррекционно-логопедической работы по предупреждению нарушений чтения у дошкольников с ОНР, направленные: на развитие вербальных и невербальных психических функций и процессов, обеспечивающих успешное формирование чтения; на развитие языковой и метаязыковой компетентности; развитие когнитивных процессов; на формирование «ядра читательской компетентности»; на развитие мотивационной основы для вдумчивого чтения; развитие зрительного гнозиса и праксиса, зрительно-предметной памяти, внимания.

Выводы по первой главе

Проведя теоретическое обоснование проблемы пропедевтики нарушения понимания при чтении у старших дошкольников с общим недоразвитием речи можно сделать следующие выводы.

Овладение чтением – сложный многоуровневый процесс, который состоит из множества компонентов, несформированность которых может вызвать трудности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи к обучению чтению. В качестве необходимых предпосылок к овладению чтением старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи выступают: сформированность зрительного внимания и зрительного восприятия, кратковременной зрительной памяти,

пространственных представлений, зрительного анализа; достаточное развитие фонетической и фонематической стороны устной речи; сформированность лексико-грамматической стороны речи.

Понимание текста в дошкольном возрасте рассматривается как целенаправленный мотивированный аналитико-синтетический процесс овладения разными видами текстовой информации, сопровождающийся активностью психической деятельности ребенка. Основным критерием понимания является перевод во внешнеречевой план содержания текста и его концепта. Объективной основой понимания является сам текст, а субъективную основу составляют приемы понимания, используемые читателем. Эффективность психодидактического подхода к формированию старшего дошкольника как будущего субъекта учебной деятельности при обучении чтению состоит в создании условий для осознанного усвоения приемов понимания текста, которые он сможет самостоятельно применять тогда и в том порядке, какой будет задавать конкретный текст.

Развитие психоречевых особенностей старших дошкольников с ОНР значительно отстает от уровня сформированности у детей с нормальным речевым развитием. Психические процессы, оказывающие влияние на овладение чтением, у детей с ОНР качественно специфичны. Трудности в процессе овладения чтением у детей с ОНР связаны с недостаточным уровнем развития устной речи (звукопроизношения, лексико-грамматических категорий, связной речи), чем ниже уровень речевого развития, тем сложнее идет процесс обучения чтению. Среди трудностей усвоения процесса чтения у детей с ОНР отмечается недостаточность различных видов восприятия и в первую очередь слухового, зрительного, пространственного. Недостаточный уровень развития мышления, внимания отражаются на формировании читательской деятельности у детей с ОНР. У слабо мотивированных дошкольников желания к чтению не возникает.

Анализ методических подходов по пропедевтике нарушения понимания при чтении у старших дошкольников с общим недоразвитием

речи показал, что акцент в научных работах в основном делается на выявления группы риска по дислексии. Однако существует ряд работ, в которых доказана эффективность формирования начальных навыков чтения для детей с различным уровнем готовности к обучению чтению, что проявляется в улучшении развития функционального базиса чтения у дошкольников, сбалансированности в развитии процессов, составляющих функциональный базис чтения. Разработаны методические приемы дифференцированной коррекционно-логопедической работы по предупреждению нарушений чтения у дошкольников с ОНР, направленные: на развитие вербальных и невербальных психических функций и процессов, обеспечивающих успешное формирование чтения; на развитие языковой и метаязыковой компетентности; развитие когнитивных процессов; на формирование «ядра читательской компетентности»; на развитие мотивационной основы для вдумчивого чтения; развитие зрительного гнозиса и праксиса, зрительно-предметной памяти, внимания.

Результаты проведенных учеными исследований представляют несомненный интерес и важность для изучения проблемы понимания при чтении у старших дошкольников с ОНР. Однако, остается «открытым» вопрос о системе логопедической работы по формированию готовности к пониманию читаемых текстов. Перспективами дальнейшего исследования является разработка системы работы пропедевтики понимания при чтении у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ СИСТЕМЫ РАБОТЫ ПО ПРОПЕДЕВТИКЕ ПОНИМАНИЯ ПРИ ЧТЕНИИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Изучение готовности к пониманию читаемого текста старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Теоретический анализ литературы по проблеме изучения пропедевтики нарушений понимания при чтении у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи позволил определить цель, задачи и содержание следующего этапа нашего исследования.

Целью данного этапа исследования являлось выявление особенностей развития целого ряда вербальных и невербальных ВПФ и процессов, необходимых для успешной готовности к овладению смысловым чтением у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

В соответствии с целью исследования были обозначены следующие **задачи** эксперимента:

1) Изучить уровень развития вербальных и невербальных функций и процессов, обеспечивающих овладение чтением старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи.

2) Сравнить состояние готовности к пониманию читаемого текста у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и детей с нормальным речевым развитием.

Теоретический анализ результатов структуры чтения как многоуровневой системы позволил определить ведущие блоки компонентов, значимых для формирования готовности к овладению смысловым компонентом чтения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи:

- сформированность функционального базиса чтения;

– сформированность мотивационной готовности к овладению чтением;

– сформированность смыслового восприятия текстов.

Организация психолого-педагогического обследования осуществлялась поэтапно. На каждом этапе проходило последовательное решение поставленных задач. Программа эксперимента имела традиционную структуру (таблица 1), проходила на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения детского сада комбинированного вида №15 «Дружная семейка» г. Белгорода.

Таблица 1.

Содержание эксперимента

Этап	Сроки проведения	Наименование
1.	сентябрь 2015 г. – октябрь 2015 г.	Организационный
2.	ноябрь 2015 г. – май 2016 г.	Констатирующее исследование
3.	сентябрь 2016 г. – апрель 2017 г.	Экспериментальное исследование
4.	май 2017 г. - декабрь 2017 г.	Технический (оформление результатов)

Остановимся подробнее на содержательной части эксперимента.

1 этап - организационный, который был направлен на:

- формирование экспериментальной и контрольной групп;
- подбор материалов и изготовление специальных методических пособий.

В экспериментальном изучении принимали участие 24 ребенка с ОНР (III уровень речевого развития) и 24 ребенка с нормальным речевым

развитием, посещающие старшие группы детского сада. Критериями для отбора детей для экспериментального изучения были: заключение логопеда, констатирующее наличие общего недоразвития речи; возраст детей (от 5 до 6 лет). Всего исследованием было охвачено 48 детей. Состав участников эксперимента представлен в приложении 1.

В рамках организационного этапа эксперимента нами был отобран комплекс взаимодополняющих друг друга модифицированных и адаптированных методик, на основе которых изучен и обобщен материал экспериментального исследования. Выполнение детьми каждого задания оценивалось нами в баллах. Для каждой серии и каждой группы заданий была разработана своя система балльной оценки с учетом характера, степени и тяжести допускаемых ошибок.

2 этап – констатирующее исследование. Целью данного этапа было сравнение состояния готовности к пониманию читаемого текста у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и детей с нормальным речевым развитием.

Диагностика включала три блока:

I блок – изучение состояния функционального базиса чтения.

II блок – изучение мотивационной готовности к овладению чтением у детей старшего дошкольного возраста.

III блок – изучение смыслового восприятия текстов у детей старшего дошкольного возраста.

При проведении исследования состояния готовности к овладению чтением детей, включенных в эксперимент, был соблюден ряд условий, использованы соответствующие методы, которые представлены на рисунке 1.



Рис.1. Условия и методы проведения экспериментального исследования

Дополнительно в отношении организации данного этапа эксперимента необходимо отметить, что основными методами реализации программы диагностики были эксперимент и анализ продуктов деятельности. Констатирующий и оценочный этапы проводились в виде диагностики состояния готовности детей к овладению смысловым чтением в следующей последовательности:

- 1) установление контакта экспериментатора с детьми;
- 2) предъявление материала (экспериментальные задания);
- 3) оценка результатов обследования.

Диагностика проходила индивидуально, что позволило полно и точно зафиксировать характерное для каждого ребенка состояние готовности к читательской деятельности. Для получения достоверных результатов был установлен эмоциональный контакт и взаимопонимание с детьми.

Обследование проводилось в знакомой обстановке при которой дети не испытывали отрицательных эмоций (страх, неуверенность). Работу мы начинали с беседы, постепенно включая детей в требуемые методикой задания. Создавали благоприятную подходящую обстановку (убрали яркие предметы, которые могли бы отвлечь внимание детей от предложенных заданий).

На протяжении всего периода психолого-педагогического исследования, работа с детьми осуществлялась с соблюдением основных дидактических принципов, сформулированных В.И. Селиверстовым:

- научности;
- индивидуального подхода;
- доступности и последовательности;
- сознательности и активности;
- наглядности.

В рамках 1 диагностического блока, для изучения степени **сформированности функционального базиса чтения** целью явилось: обосновать уровень развития функционального базиса чтения у детей с общим недоразвитием речи и сравнить полученные данные в группе детей с нормальным речевым развитием.

Задачи:

1. Изучить анамнестические данные детей.
2. Изучить психологический статус детей.
3. Изучить речевые карты детей.

Изучение медицинской и биографической документации, заключалось в сборе и анализе анамнестических данных, выяснение акушерского анамнеза: протекание беременности в 1 и 2 половину, протекание родов и первый крик при родах, состояние ребёнка в момент рождения, ранний отказ от грудного вскармливания и анамнеза развития ребёнка– психомоторного, соматического, доречевого, раннего речевого, нервно-психического. Данные

о состоянии слуха, зрения, интеллекта изучалось на основании предоставленных медицинских заключений.

Анализ полученных анамнестических данных подтвердил предрасположенность детей с ОНР к «группе риска» по уровню сформированности функционального базиса чтения.

Изучение психологического статуса детей проходило во время наблюдения в рамках коррекционно-развивающей деятельности и на основании изучения заключений стартовой диагностики на начало учебного года педагога-психолога. В рамках коррекционно-развивающих занятий было отмечено, что дети с ОНР не всегда внимательно слушают, очень часто отвлекаются, медленно переключаются от одного задания на другое.

Егор С., 5 лет, 4 мес. С логопедическим заключением ОНР, III уровень речевого развития. Легко вступает в контакт с окружающими. Активен. Заинтересован к выполнению заданий, но часто отвлекается, не внимательно слушает инструкции.

София В., 5 лет, 2 мес. С логопедическим заключением ОНР, III уровень речевого развития. Вступает в контакт с окружающими, но немного застенчивая. Проявляет интерес к выполнению заданий, но при неудачах очень сильно расстраивается, иногда плачет. Требуется постоянная помощь в выполнении заданий.

В ходе исследования заключений педагога-психолога изучались особенности неречевых психических функций - памяти (зрительной, слухоречевой); восприятия (зрительного, слухового, пространственного); внимания (его устойчивости, объема, распределения, переключаемости); мышления (наглядно-образного, наглядно-действенного, словесно-логического). Проведенное исследование педагогом-психологом позволяет сделать вывод, что дети с общим недоразвитием речи отстают в своём развитии от принятых психологических норм для данного возраста. Таким образом, анализ описанных ошибок позволяет сделать вывод о несформированности неречевых психических функций у дошкольников с

ОНР. Дети с ОНР представляют собой неоднородную группу по состоянию неречевых психических функций. В ней можно выделить четыре подгруппы из 24 детей. В первую подгруппу вошло трое детей с высоким уровнем развития неречевых психических функций. Эти дети могут действовать в соответствии с принятым намерением, осознанно и организуя свою познавательную деятельность. Во вторую подгруппу вошло шестеро детей. У детей данной подгруппы неустойчивое внимание и низкий уровень развития слухоречевой памяти. В третью подгруппу вошло 12 детей. У детей данной подгруппы отмечаются снижение всех характеристик внимания, недоразвитие всех видов памяти, недоразвитие пространственного восприятия и недостатки словесно-логического мышления. В четвертую подгруппу вошли три ребенка. У этих детей отмечаются недоразвитие всех характеристик внимания. Память отмечается качественным своеобразием: ограничен объем памяти и снижена прочность внимания. У детей не сформированы все виды мышления. Обобщая сказанное, можно сделать вывод о том, что препятствием для овладения пониманием при чтении детьми с ОНР является несформированность высших психических функций.

Изучение речевых карт стартового логопедического обследования детей поступивших в группу компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи показало, что обследование было проведено по традиционным методикам, результаты обследования занесены в речевую карту. По результатам изучения речевых карт было выявлено, что 19 детей имеют диагноз - общее недоразвитие речи, III уровня речевого развития, 3 ребенка - общее недоразвитие речи, II уровня речевого развития, 1 ребенок - общее недоразвитие речи, I уровня речевого развития, с сохранным интеллектом и нормальным слухом. Выявленная при обследовании несформированность всех компонентов речевой системы, говорит о низком уровне развития вербальных компонентов функционального базиса чтения.

Таким образом, по результатам изучения документации логопедического обследования, можно констатировать, что дети с ОНР попадают в «группу риска» по готовности к пониманию читаемого текста.

Для сравнения полученных данных сформированности функционального базиса чтения у детей с ОНР и детей с нормальным речевым развитием, было также проведено изучение психологического статуса детей с нормальным речевым развитием. Для этого так же было проведено изучение заключений педагога-психолога. В группе из 24 детей с нормальным речевым развитием было отмечено, что 11 детей имеют высокий уровень развития неречевых психических функций. У 8 детей наблюдалось сниженное внимание. У 5 детей отмечаются снижение памяти и пространственного восприятия.

И для детей с ОНР и для детей с нормальным речевым развитием имеющими недостаточное развитие неречевых психических функций педагогом-психологом рекомендованы определенные направления работы по развитию неречевых психических функций.

Проведенное исследование изучения функционального базиса чтения подтвердило, что необходим учет индивидуально-типологических и возрастных особенностей вербальных компонентов речевой системы и психических функций у детей с общим недоразвитием речи, а также постоянная, целенаправленная работа по развитию и совершенствованию изученных компонентов у детей данной категории.

В рамках **2 блока**, целью которого явилось - **изучение мотивационной готовности** детей к овладению чтением у детей старшего дошкольного возраста мы использовали метод анкетирования для детей и родителей. Анкеты представлены в приложении 2.

Проанализировав анкетирование, представили это качественно и количественно.

В графе № 1 мы отметили, обсуждают ли дети с родителями содержание прочитанной книги;

В графе № 2: есть ли у них своя домашняя библиотека;

В графе № 3: покупают ли они новые книги по просьбе ребенка;

В графе № 4: любят ли дети слушать чтение взрослых;

В графе №5: знают ли родители, любит их ребенок слушать чтение взрослых или нет;

В графе №6: просит ли ребенок родителей прочитать ту или иную книгу;

В графе №7: довольны ли родители заинтересованностью ребенка в книгах;

В графе №8: просят ли дети повторно прочитать понравившуюся книгу;

В графе №9: как слушает ребенок, есть ли заинтересованность;

В графе №10: понимает ли ребенок прочитанный текст;

В графе №11: задает ли вопросы после того как прослушает текст;

В графе №12: есть ли у ребенка желание рассказать о прочитанном рассказе кому-то.

Анкетирование среди родителей проходило в виде группового опроса. В работе с детьми использовалось индивидуальное анкетирование. Обработка состояла в записи номеров вопросов в соответствующих клеточках и суммировании количества вопросов. Анализируя полученные ответы родителей и детей, в сводной таблице мы отметили: «0» - ответ отрицательный, «1» - ответ положительный.

Таблица № 2

Изучение мотивации к читательской деятельности у детей с ОНР

Дети	Показатели												Итоги
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Ангелина Р.	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	5
Александра С.	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	8
Егор Г.	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2
Егор С.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	6
София В.	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	5
Маргарита Р.	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	6
Кира К.	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	6
Максим С.	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Лиля К.	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	5
Захар К.	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Денис Т.	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	4
Ярослав В.	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	5
Рома М.	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	5
Настя Л.	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	6
Алиса Л.	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2
Кирилл К.	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	4
Илья Ш.	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	5
Вероника С.	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	5
Андрей Д.	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Вика Б.	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	5
Катя Ж.	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	8
Глеб А.	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	6
Даша К.	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Дима Г.	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	6

Качественный анализ изучения мотивации к читательской деятельности у детей с ОНР показал, что 40 % родителей читают детям раз в неделю, 60% каждый день. 70% детей любят, когда им читают сказки, 30% рассказы. У 10% детей было отмечено желание рассказать о прочитанном рассказе. 7% родителей отметили, что их дети не хотят, чтобы им читали. Объем домашней библиотеки более 50 книг составляет 60%, остальные 40% менее 20 книг. 60% родителей покупают детям книги по их просьбе, 40 % не покупают, так как считают что книг и так достаточно.

Таблица № 3

Изучение мотивации к читательской деятельности у детей с нормальным речевым развитием

Дети	Показатели												Итоги
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Алиса Н.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
Милана О.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
Евангелина Т.	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	7
Прохор К.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
Матвей Б.	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10
Таисия Т.	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10
Катя М.	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	11
Рома С.	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	4
Полина И.	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	11
Гоша М.	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	5
Таня Б.	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	8
Варвара Д.	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	9
Даша М.	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	5
Ксюша С.	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10
Вероника И.	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	8
Ангелина М.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
Саша Д.	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	7
Никита Ч.	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	11
Ульяна О.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
Макар Р.	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10
Ваня К.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
Федор С.	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10
Слава Т.	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	11
Илья Н.	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	4

Качественный анализ изучения мотивации к читательской деятельности у детей с нормальным речевым развитием показал, что 70 % родителей читают детям раз в неделю, 30 % каждый день. Часть детей не помнят название книги, которую читали с родителями, некоторые ответили (Красная шапочка, Иван Царевич и Серый Волк, Спящая красавица, Золушка и т.д.). 80% детей любят когда им читают сказки, 20% рассказы. У 75 % детей отмечается желание слушать, когда им читают взрослые. 75 % родителей отметили, что их дети любят слушать, 25% нет. 60 % родителей читают

детям вслух по их просьбе, 40% по своему желанию. Объем домашней библиотеки более 50 книг составляет 80%, остальные 20% менее 20 книг. 100 % родителей покупают детям книги по их просьбе.

Теперь покажем наглядно мотивацию к читательской деятельности детей с ОНР и детей с нормальным речевым развитием. Для этого мы высчитали среднее количество баллов в каждой группе. Сложили все итоги баллов и разделили на количество детей в группе. У нас получилось: 4,4 % в группе детей с ОНР и 8,1 % в группе детей с нормальным речевым развитием. Полученные данные свидетельствуют о низкой мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста к читательской деятельности. Сравнительный анализ результатов представлен на рисунке 2.

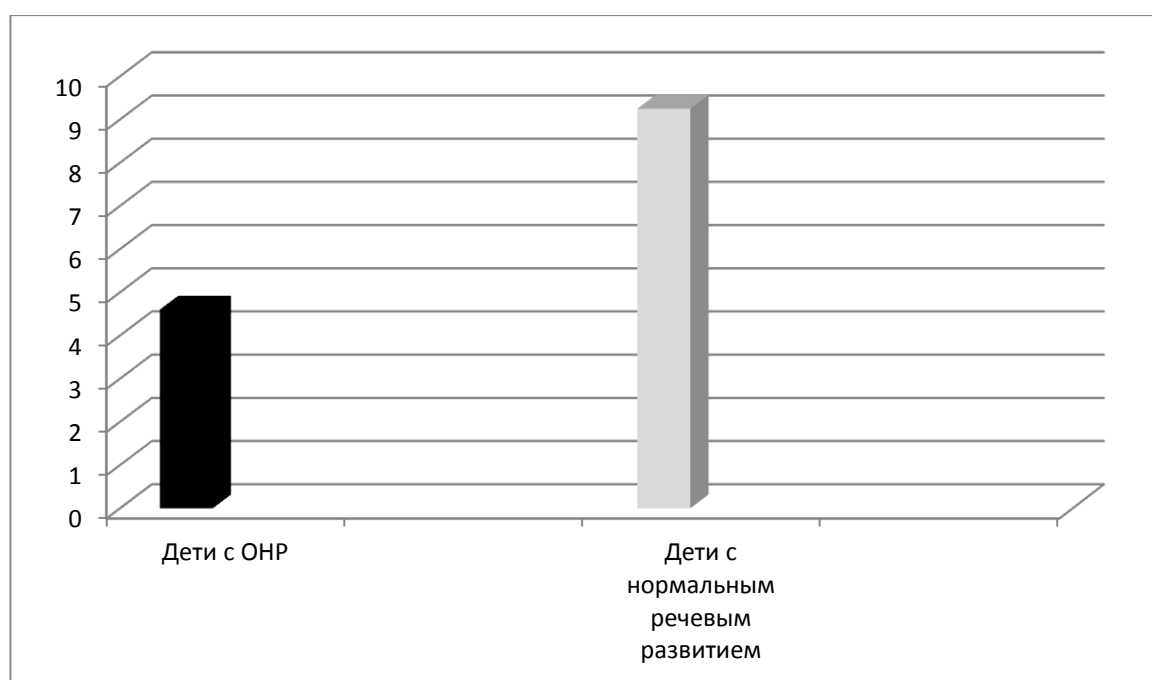


Рис. 2 Сравнительный анализ результатов изучения мотивационной готовности к чтению у детей с ОНР и детей с нормальным речевым развитием

В рамках 3 блока, с целью **изучения смыслового восприятия текстов** у детей старшего дошкольного возраста в качестве диагностического материала выступили:

– различные по сложности серии сюжетных картинок, с целью исследования способности к пониманию ситуации и предвосхищению событий;

– специально подобранные рассказы, для восприятия на слух. в которых «заложен» разный по сложности скрытый смысл.

Методика **исследования смыслового восприятия текста с опорой на серии сюжетных картин** была описана А.Н. Бернштейном еще в 1911 году, продолжена Д. Векслером, Т.А. Фотековой и другими. Модифицированная нами методика исследования смыслового восприятия представлена в приложении 3.

С помощью данной методики исследуется также способность к пониманию ситуации и предвосхищению событий. В наиболее общем виде можно сказать, что для выполнения данного задания ребенок должен соотнести различия в отдельных элементах рисунков и, руководствуясь ими, определить последовательность расположения сюжетных картинок. Вначале путем невербальных действий устанавливается связь изображенных на них событий, а затем данная последовательность картинок вербализуется — по ней составляется связный рассказ. Используются различные по сложности серии сюжетных картинок. В каждой серии картинки объединены сюжетом, в соответствии с которым испытуемый должен расположить их в определенной последовательности. Методика представляет собой набор из четырех оригинальных, ранее не использовавшихся в диагностической практике сюжетных последовательностей. Процедура проведения заключается в следующем: перед ребенком на столе в случайном порядке (но не в линию) располагаются картинки доступной ребенку, по мнению специалиста, серии.

Инструкция 1. *«Здесь на картинках нарисован рассказ. Посмотри на них внимательно, подумай, с чего все началось, что было потом и на какой картинке нарисовано окончание рассказа. Разложи, как все было, с чего началось и чем закончилось. Посмотри внимательно и начинай раскладывать».*

Все действия ребенка регистрируются в протоколе. Отмечается, как он рассматривает картинки, как начинает работать, в каком стиле (хаотично или целенаправленно) действует. Замечает ли ребенок несуразности в последовательности или просто продолжает свою раскладку, просматривает ли всю последовательность после ее завершения, спокоен он или тревожится, как ориентируется на возможные реакции взрослого, обращается ли за помощью или работает самостоятельно и т. п.

Далее ребенка просили рассказать сам рассказ по картинкам и придумать к нему подходящее название.

Инструкция 2. *«А теперь попробуй составить рассказ по тем картинкам, которые ты разложил, и дай этому рассказу название».*

Особенности рассказа по данной серии изображений, в первую очередь, возможность понимания его основного смысла (последнее выражается, в том числе, и в возможности дать адекватное название разложенной последовательности) фиксируются в протоколе. Если ребенок справляется с данным заданием, то предъявляется следующая по сложности (в данном случае, количеству картинок) последовательность. В рамках констатирующего этапа эксперимента был взят стимульный материал «Пожар», состоящий из 4 серий изображений и «Садовник» (6 серий).

Со стороны экспериментатора возможны различные виды помощи (стимулирующая и организующая помощь, полное обучение), характер и объем которой также заносятся в протокол.

Результаты исследования группы детей с ОНР и детей с нормальным речевым развитием наглядно представлены на рисунке 3.

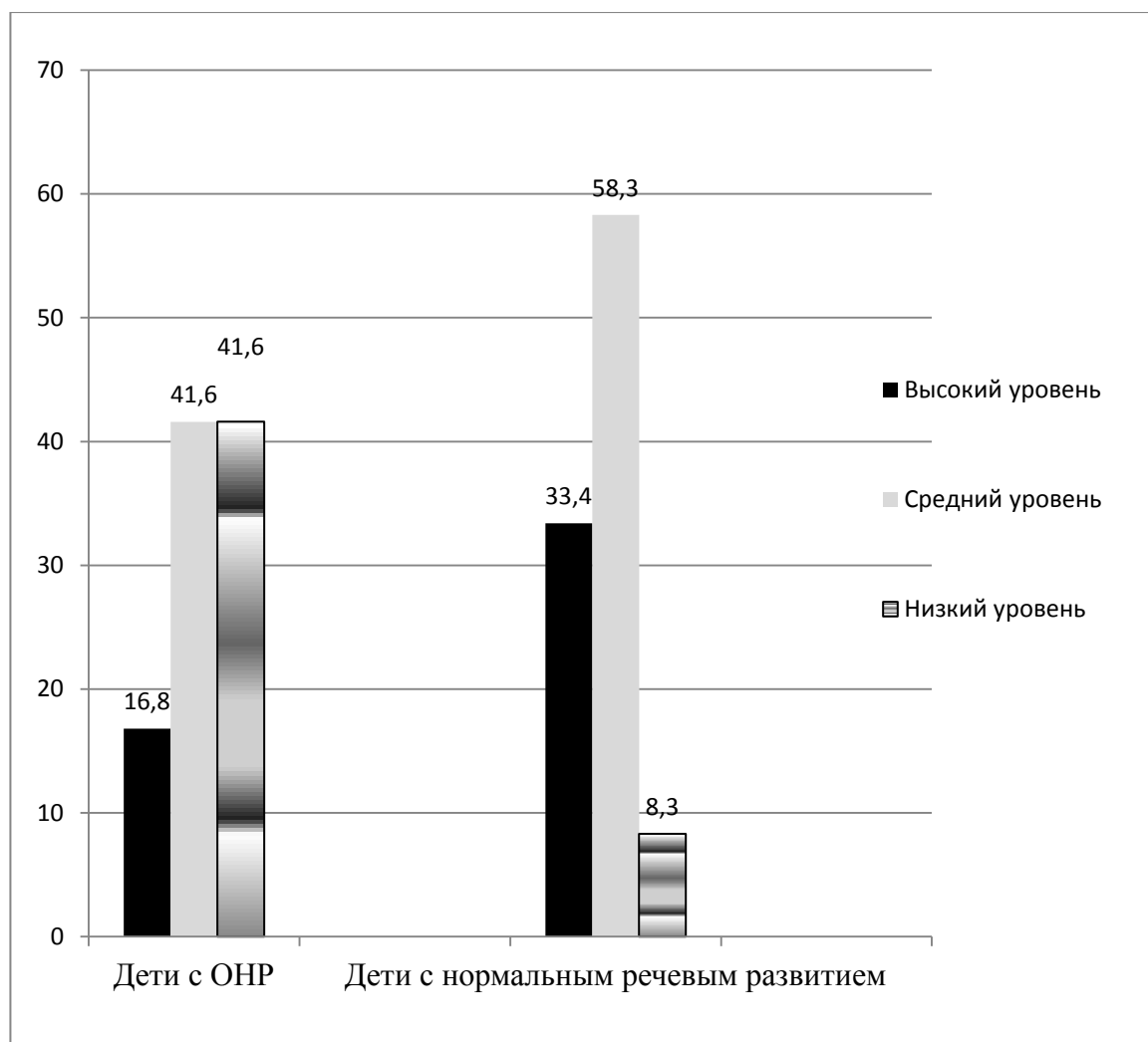


Рис. 3. Результаты изучения смыслового восприятия текста с опорой на серии сюжетных картин детей с ОНР и детей с нормальным речевым развитием

Сравнительная количественная характеристика выполнения заданий исследования смыслового восприятия текста с опорой на сюжетные картины позволяет констатировать:

– высокий уровень развития смыслового восприятия текста с опорой на сюжетные картины у детей с ОНР – 16,8 % (у детей с нормальным речевым развитием – 33,4%);

– средний уровень смыслового восприятия текста с опорой на сюжетные картины у детей с ОНР – 41,6 % (у детей с нормальным речевым развитием – 58,3 %);

– низкий уровень смыслового восприятия текста с опорой на сюжетные картины у детей с ОНР – 41,6 % (у детей с нормальным речевым развитием – 8,3%).

С целью качественного анализа исследования использовались следующие показатели:

- доступный уровень сложности;
- соответствие рассказа ребенка созданной им последовательности картинок, адекватность названия;
- логичность и связность самого рассказа (способность установления причинно-следственных и пространственно-временных закономерностей);
- уровень речевого развития, в том числе возможность дать название сложенной последовательности;
- пространственная ориентация разложенных ребенком картинок (как, в определенной степени, показатель специфики межфункциональной организации мозговых систем);
- критичность ребенка к результатам собственной деятельности.

В рамках качественного анализа в первую очередь анализировался доступный уровень сложности, то есть полное соответствие сюжета, созданного ребенком, разложенной последовательности. При этом довольно часто для того, чтобы соответствовать созданной последовательности, рассказ ребенка оказывался нестандартным, лишенным привычной для взрослого логики. Формально такая оригинальная раскладка считается неправильной, но, с нашей точки зрения, должна быть оценена как адекватная, если созданный ребенком сюжет рассказа ей полностью соответствует. Так, если рассказ точно соответствует разложенному

ребенком порядку, а сам ребенок ловко придумывал оправдание некоторым несоответствиям, то есть «складно» излагает рассказ и может придумать ему название в той же логике, то задание следует считать выполненным.

Если при формально правильно разложенной последовательности картинок ребенок не в состоянии построить адекватный рассказ или дать адекватное название, соответствующее смыслу сюжета. В этом случае задание считается выполненным лишь частично. У детей с выраженными трудностями «вербализации» сюжета критерием доступности выполнения может выступать название сюжета, даже в случае оригинальной последовательности разложенных ребенком картинок.

В соответствии с обычной логикой рассказ ребенка анализируется с точки зрения не только речевого оформления (соответствия возрасту, развернутости речи, ее активности, грамматической правильности), но и с точки зрения понимания причинно-следственных и пространственно-временных отношений.

Все особенности устного рассказа ребенка (связность, развернутость, грамматическая правильность, специфика звукопроизношения, интонирования и другое) оцениваются с точки зрения их соответствия возрасту и в данном случае на оценку не влияет.

Большое значение имеют пространственная ориентация и направления раскладывания сюжетной последовательности и распределения (компоновки картинок на поверхности стола. Следует проанализировать такие стратегии) раскладывания от первой картинке к последней, как: справа-налево, «этажами» и тому подобное. Стратегия работы справа-налево имеет основание анализироваться как недостаточно адекватная, отклоняющаяся о возрастного норматива. Раскладка «от себя» или «к себе» встречается не так часто, как раскладке картинок справа-налево, но также может свидетельствовать о проблемах формирования пространственных представлений. Важным показателем анализа является возможность переноса усвоенного способа действия на последующее по сложности задание

(показатель обучаемости ребенка). Также при оценке выполнения задания необходимо обратить внимание на объем помощи (часто в виде вопросов психолога по поводу несоответствия рассказа), необходимой ребенку для изменения рассказа, на то, как ребенок принимает эту помощь. Этот момент выполнения ребенком задания можно рассматривать как один из показателей критичности.

Далее мы приступили к оценке возможности понимания смысла текста, то есть определенного уровня осмысления, и отношения к содержанию текста без зрительной опоры.

Методика исследования смыслового восприятия текста без зрительной опоры разработана в соответствии с классификацией типов предъявления текстов Н.Л. Белопольской (1999) и представлена в приложении 4.

Все используемые нами рассказы предъявлялись детям на слух с обязательным учетом особенностей слухоречевого запоминания, а в ряде случаев возникала необходимость попросить ребенка своими словами повторить рассказ. Это оказывается чрезвычайно важным, поскольку понимание текста находится в прямой зависимости от возможности ребенка запомнить (сохранить) его содержание.

Суть заданий заключалась в ответе ребенка на вопрос, следующий за самим рассказом. Этот вопрос (ряд вопросов), по сути дела, являлись инструкциями. Если ребенок затруднялся в ответе на поставленный вопрос или отвечал неправильно. Экспериментатор в праве был задать ряд наводящих вопросов. В данном исследовании предлагается определенная последовательность таких вопросов-подсказок, больше упрощающая основную задачу (поиска смысла рассказа). После каждого вопроса-подсказки необходимо не только выслушать ответ на него, но и вернуться к основному вопросу. Таким образом, становится очевидным необходимый объем помощи ребенку. В рамках констатирующего этапа эксперимента

детям предлагалось 2 рассказа: «Сахар» и «Осел и муравей» (Н.Л. Белопольская).

Примерная процедура проведения исследования покажем на примере рассказа «Осел и муравей» (Н.Л. Белопольская).

Шел осел в гору, навстречу ему муравей. Осел его спрашивает: «Муравей, муравей, а на горе трава высокая?» «Высокая, сочная!» — отвечает муравей. Забрался осел на гору, смотрит, а трава низкая, редкая. Он и кричит муравью: «Эй, муравей, ты зачем меня обманул?»

Основной вопрос: *Обманул ли муравей осла ?*

Вопрос-подсказка 1: *А муравей какой?*

Вопрос-подсказка 2: *А осел какой?*

Вопрос-подсказка 3: *Муравью трава какой казалась ?*

Вопрос-подсказка 4: *Почему муравью трава казалась большой?*

Результаты исследования смыслового восприятия текста без зрительной опоры детей с ОНР и детей с нормальным речевым развитием наглядно представлены на рисунке 4.

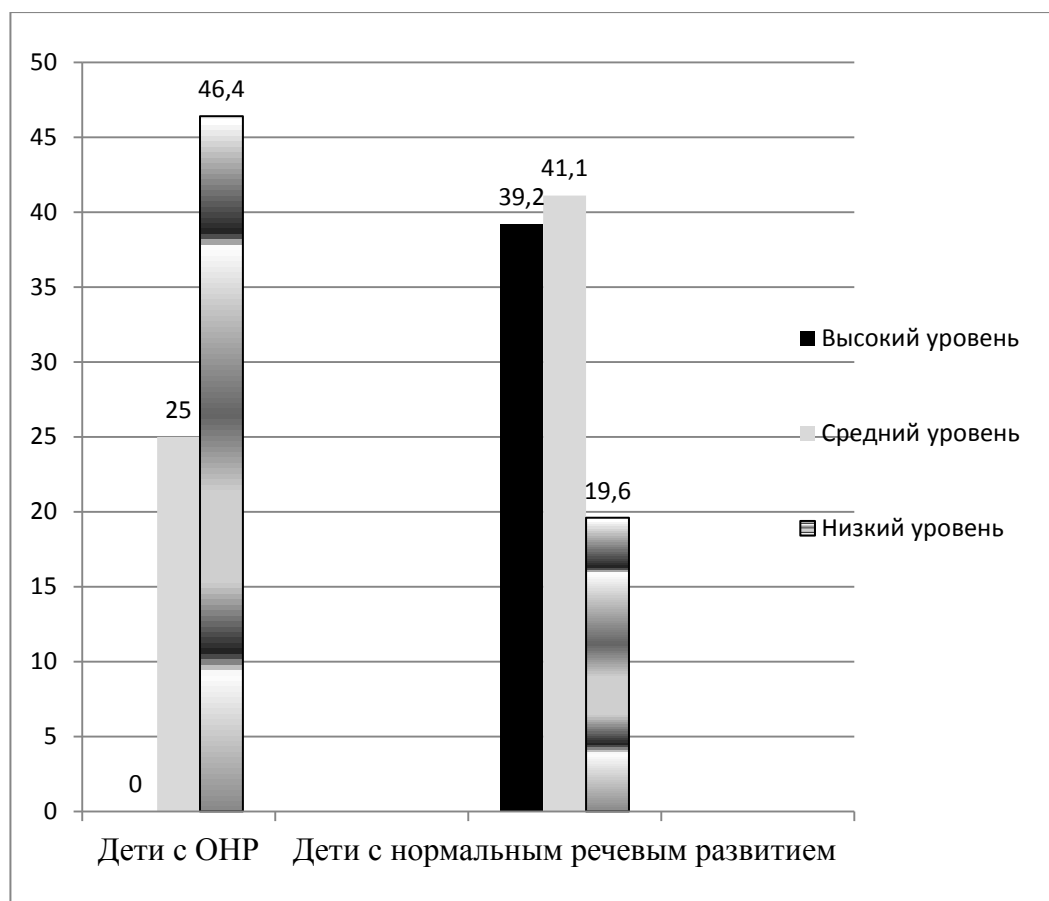


Рис. 4. Результаты изучения смыслового восприятия текста без зрительной опоры у детей старшего дошкольного возраста с ОНР и детей с нормальным речевым развитием

Сравнительная количественная характеристика выполнения заданий исследования смыслового восприятия текста без зрительной опоры у дошкольников позволяет констатировать:

- высокий уровень развития смыслового восприятия текста без зрительной опоры у детей с ОНР – 0 % (у детей с нормальным речевым развитием – 25%);
- средний уровень развития смыслового восприятия текста без зрительной опоры у детей с ОНР – 25 % (у детей с нормальным речевым развитием – 50 %);

- низкий уровень развития смыслового восприятия текста без зрительной опоры у детей с ОНР – 75 % (у детей с нормальным речевым развитием – 25%).

В процессе качественного анализа смыслового восприятия текста без зрительной опоры использовались следующие показатели:

- характер поведения ребенка и отношения к рассказам;
- доступный уровень сложности задания в целом;
- возможность принятия и объем необходимой помощи со стороны взрослого;
- критичность ребенка к результатам своей деятельности;
- характер трактовки предлагаемых рассказов (уровень сложности анализа текста, понимаемого переносного смысла).

Качественный анализ результатов показал что дети с ОНР как правило, нуждаются в одном, реже в двух вопросах-подсказках, после которых могут самостоятельно ответить на основной вопрос. В основном понимают самостоятельно или с минимальной помощью.

Дети с нормальным речевым развитием как правило не нуждались в помощи, могли справиться с заданием самостоятельно. Это зависит не только от особенностей собственно вербально-логического мышления, но и от личностной зрелости ребенка. Так, например, рассказ «*Осел и муравей*» — более сложен именно в плане понимания логики. Однако при помощи со стороны взрослого в виде описанных выше вопросов (не более двух) или при самостоятельном выполнении смысл этого рассказа доступен детям 5-7 с нормальным речевым развитием.

Говоря о специфике понимания скрытого смысла коротких рассказов детьми с ОНР, следует отметить следующее. Детям с ОНР, подобные рассказы оказываются, часто недоступны. Дети с ОНР, вне зависимости от уровня своего интеллектуального развития, редко способны понимать скрытый смысл не только пословиц и поговорок, но и подтексты рассказов. Это является характерной особенностью именно для этого типа детей.

Необходимость большого объема помощи, трудности переноса на последующий материал логики рассуждения или даже полная недоступность понимания простых рассказов детьми с ОНР будет свидетельствовать о проблемах в развитии смыслового восприятия.

Таким образом, результаты проведенного констатирующего исследования свидетельствуют о том, что дети с общим недоразвитием речи по сравнению с детьми, имеющими нормальное речевое развитие находятся в «группе риска» по готовности к формированию смысловой стороны чтения. Они имеют низкую мотивационную готовность, низкий уровень сформированности функционального базиса чтения, не владеют элементарными навыками прогнозирования смыслового содержания текста, не умеют анализировать и осмысливать структурные и смысловые особенности текста.

2.2. Система работы по пропедевтике смысловой стороны чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Целью 3 этапа исследования явилось разработка и апробация системы работы по пропедевтике смысловой стороны чтения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

В основу системы работы по пропедевтике смысловой стороны чтения у старших дошкольников (подготовительная к школе группа) с общим недоразвитием речи были положены следующие принципы:

- принцип пропедевтической направленности – создание необходимых условий для овладения различными умениями необходимыми для формирования смысловой обработки текста на начальных этапах формирования смыслового компонента чтения;

- принцип системного подхода – использования комплекса мероприятий, предполагающих целенаправленное развитие мотивационной сферы, функционального базиса чтения и формирование навыков работы с текстами;
- принцип индивидуального подхода и дифференцированного обучения – организация мероприятий, направленных на создание комфортных условий для всех детей в целом и каждого дошкольника в отдельности с учетом состояния вербальных и невербальных компонентов функционального базиса чтения, а также применение мер поощрения и стимуляции дошкольников к активной работе;
- общедидактические принципы – наглядности и доступности материала, постепенного перехода от простого к сложному.

На данном этапе были поставлены следующие **задачи**:

1. Сформировать высокий уровень мотивационной готовности к овладению чтением детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.
2. Сформировать необходимый уровень развития функционального базиса чтения у старших дошкольников с ОНР.
3. Сформировать необходимый уровень смыслового восприятия текста с опорой на сюжетные картины и без зрительной опоры у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Система работы по пропедевтике смысловой стороны чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи представляла два взаимосвязанных и соответствующих основной цели направления работы.

I направление - организация работы по формированию мотивационной готовности к овладению чтением и развитие функционального базиса чтения.

II направление – организация работы по формированию смыслового восприятия текста с опорой на сюжетные картины и без зрительной опоры у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

В систему работы по пропедевтике смысловой стороны чтения у старших дошкольников были включены 12 детей с ОНР, III уровня речевого развития, находящихся в рамках одной подготовительной к школе группы компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи.

Содержание системы работы по пропедевтике смысловой стороны чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи опиралась на работы ведущих авторов в данной области (Т.А. Алтухова; О.С. Зорькина; Т.Г. Егоров; Л.Н. Ефименкова; И.Н. Карачевцева; Р.И. Лалаева; Н.В. Нищева; Е.Н. Российская; И.Н. Садовникова; В.И. Селиверстов; Н.В. Серебрякова; Т.В. Туманова; Т.Б. Филичева; С.О. Филиппова; Ю.А. Шулекина и др.) и представлена в виде блок-схемы на рисунке 5.



Рис. 5. Система работы по пропедевтике понимания при чтении у детей с ОНР

В рамках первого направления работы с целью **формирования мотивационной готовности** к овладению чтением детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи работа велась по:

- разработке педагогических проектов для педагогов и их апробация;
- разработке тематических мероприятий для родителей и их апробация.

Главная идея разработки педагогических проектов для педагогов состояла в умении сформировать у детей интерес к книге, как мотив подготовки к чтению. Для того чтобы работа осуществлялась систематично и последовательно, было составлено планирование мероприятий в виде тематических проектов, которое представлено в приложении 5.

Приведем пример одного из проектов.

Тема проекта: «Книга – своими руками». Цель: воспитание любви и бережного отношения к книге, развитие детского творчества. Содержание проекта:

1. Образовательная деятельность по темам:- «Как устроена книга» - дать детям знания о строении книги (суперобложка, обложка, книжный блок, форзац, корешок книги, титульный лист, иллюстрации).
2. «Изготовление книжек-малышек для детей младших групп» - развивать познавательные способности, творческое воображение творческое мышление; развивать коммуникативные навыки; учить планировать процесс изготовления книги.
3. Поиск информации из различных источников совместно с родителями на тему: «Какие бывают книги».
4. Выставка - презентация книг из разных материалов.
5. Тематические акции «Помогите книге», «Книжкина больница».
6. Сюжетно-ролевые игры «Юные книгоиздатели», «Библиотека», «Мастерская книги».
7. Конкурсы: «Книга своими руками», «Книжки в подарок малышам».
8. Выставка «Художники-оформители детской книги».

9. Составление большой книги «Интересных историй из жизни группы» - совместная деятельность воспитателей и детей (дети рисуют, воспитатель пишет текст, интересно то, что рассказы составляют сами дети, педагог лишь записывает, выступает в роли «секретаря»).

10. Итоговое мероприятие - презентация книги «Интересных историй из жизни группы».

Работа по разработке тематических мероприятий для родителей предполагала организацию и проведение разнообразных видов деятельности, которые представлены в приложении 6. А именно:

1. Организация конкурса: «Самая читающая семья» (в конце года семья, прочитавшая самое большое количество книг, награждается почетным призом и сладким пирогом).
2. Родительские собрания: «Роль чтения художественной литературы в жизни детей дошкольного возраста», «Чтение в жизни ребенка» и другие.
3. Семейные викторины «Знатоки сказок», «Детские писатели» и другие.
4. Разработка памяток и рекомендаций для родителей по приобщению детей к читательской культуре.
5. Обмен родительским опытом по привлечению детей к чтению в семье.
6. Итоговое мероприятие - совместный праздник «Папа, мама, я – читающая семья».

С целью **формирования функционального базиса** чтения коррекционно-развивающая работа была построена на основании традиционной системы работы по преодолению общего недоразвития речи, в соответствии с примерной адаптированной основной образовательной программой для детей общим недоразвитием речи.

В рамках второго направления работы **с целью развития смыслового восприятия текстов** у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, были реализованы мероприятия направленные на формирование у них речевых, а также связанных с ними когнитивных, эмоциональных и других

навыков и умений (опосредованных механизмами осмысления, вероятностного прогнозирования и памяти).

Реализацию работы по развитию смыслового восприятия текстов мы включили в коррекционную работу по развитию связной речи, так как развитие связной речи и формирование смыслового восприятия текстов тесно взаимосвязаны. Примерное тематическое планирование по развитию связной речи и формированию смыслового восприятия текста для детей старшего дошкольного возраста с ОНР представлено в приложении 7.

Реализация содержания пропедевтической работы на данном уровне осуществлялась последовательно. В соответствии с целями были организованы следующие виды работы: формирование смыслового восприятия текста с опорой на сюжетные картины и формирование смыслового восприятия текста без зрительной опоры.

В рамках реализации коррекционной работы **по формированию смыслового восприятия текста с опорой на сюжетные картины**, были проведены следующие игры и упражнения. Набор сюжетных картин представлен в приложении 8.

Игры на сравнение двух сходных сюжетных картинок, на одной из которых отсутствует ряд предметов. Этот вид работы способствует привлечению внимания к содержанию картинки, выделению элементов изображённой ситуации, её анализу, т.е. развитию аналитико-синтетической деятельности, в частности формированию способности сравнивать.

Игры на восстановление порядка серии картин, объединённых единой темой, с последующим составлением рассказа или его фрагмента.

Детям предлагается:

- отобрать из ряда предложенных сюжетных картинок только те, которые иллюстрируют прочитанный педагогом рассказ, расположить их в последовательности протекания события («Послушай и определи, какой из рисунков подходит?», «Подбери рисунки к рассказу»);

- восстановить заданный порядок картинок по ранее прочитанному рассказу, т.е. по памяти;
- найти «ошибку» педагога и восстановить правильный порядок элементов серии; прослушать текст и определить расхождение между его содержанием и картинкой, предложенной воспитателем для раскрытия основной мысли текста («Найди расхождения между рассказом и картинкой», «Есть ли ошибка в рисунке?»);
- прослушать текст и соотнести его содержание с серией рисунков (картинок), размещённых в «хаотической» последовательности (разложить рисунки в соответствии с логикой происшедших событий в тексте) («Кто за кем появляется?», «Послушай сказку и разложи иллюстрации по порядку», «Что за чем происходит?», «Послушай сказку и определи, по порядку ли расположены картинки?» и др.);
- самостоятельно расположить картинки в последовательности рассказа и составить по ним рассказ с определенной эмоциональной установкой: грустный, смешной, веселый;
- нарисовать рисунок, который раскрывает основную мысль смысловой части текста (микротемы) воспринятого текста («Нарисуем сказку», «Проиллюстрируем рассказ», «Нарисуем рисунки к рассказу, сказке», «Маленькие художники» и др.).

Игры эвристического характера направлены на выбор недостающего элемента ситуации. Причем найти этот недостающий фрагмент ситуации предлагается или среди фоновых картинок, или посредством рассказа о содержании недостающего звена. Игры такого плана способствуют развитию прогностических умений, так необходимых для развития навыков смыслового восприятия. Варианты их различны:

- найти «пропавшую» картинку среди фоновых, определить ее место в ряду заданных;

- найти лишнюю картинку, оставшиеся картинки расположить в соответствии с логикой протекания события;
- выстроить последовательность события по одной заданной картинке, отобрать из нескольких наборов сюжетных серий картинки, адекватные по содержанию представленной;
- «распутать» две сюжетные истории, состоящие из двух наборов серии. Причем первоначально предлагаются эпизоды диаметрально противоположных событий, постепенно сближая их по ситуации. Вначале педагог предлагает «развести» содержание таких ситуаций, которые происходят в различное время года, например: «делают снежную горку - ловят рыбу», а затем таких ситуаций, как «ловят рыбу - случай на реке»;
- подобрать к сюжетной картинке отдельные предметные изображения субъектов и объектов ситуации;
- подобрать к каждой картинке серии адекватные предметные изображения.

В рамках организации коррекционной работы **по формированию смыслового восприятия текста без зрительной опоры** одновременно осуществляется развитие умений как смыслового программирования, так и языкового оформления текста.

Говоря о понимании текста, в данной работе мы стремились сформировать три его стороны (ступени).

- 1 ступень. Овладение фактическим содержанием текста.
- 2 ступень. Овладение подтекстом, который подразумевается из прочитанного.
- 3 ступень. Овладение пониманием смысла фактов, предметов, событий, т.е. того что автор хотел сказать, показать, чему хотел научить.

Подлинное понимание есть проникновение в смысл произведения. У неопытного чтеца наблюдается одностороннее понимание текста, т.е. понимание его фактической стороны. Понимание – это осмысление текста с трёх сторон. В рамках данной работы мы стремились помочь ребёнку не

только овладеть фактическим содержанием, но и научить его понимать, о чём говорят те или иные факты или события, а так же помочь оценить их, показать своё отношение к ним.

Работа с текстами велась на разных уровнях, целью которых являлось:

- определять основную мысль высказывания;
- членить текст на смысловые части (микротемы);
- определять главную мысль смысловой части;
- устанавливать логико-смысловые и причинно-следственные связи в тексте;
- «проникать» в авторский замысел, раскрывать его;
- выделять факты в тексте, существенные детали, устанавливать взаимосвязи между ними;
- объединять отдельные факты в получаемой информации в более крупные смысловые блоки;
- воспроизводить услышанную информацию;
- предвосхищать (прогнозировать) возможное содержание текста по заданному заглавию, рисунку, фразе;
- запоминать текст, удерживать в памяти большое количество фактов, деталей;
- обобщать, делать выводы в процессе осмысления услышанного, выражать собственное (оценочное) отношение к прослушанной информации.

В рамках данного направления использовались следующие упражнения:

- сравнить текст и совокупность изолированных предложений;
- сравнить два текста: правильный и искажённый, правильный и с пропущенными смысловыми звеньями. Дети определяют в первом случае, что неправильно в тексте, во втором случае – что пропущено.

- добавить одно-два предложения к незаконченному тексту (по серии сюжетных картинок);
- вставить пропущенные предложения в текст (с использованием сюжетных картинок).

Приведем пример. Дидактическое упражнение: «Задом наперед»: прочитать ребенку рассказ. но в обратном порядке - первым последнее по смыслу предложение, а последним - первое предложение текста.

ОН ДОЛГО ЕЩЕ ЗАЛИЗЫВАЛ РАНЫ. КОТ СПРЫГНУЛ С ДУБА. ОНИ КЛЕВАЛИ КОТА. ДРОЗДЫ СТАЛИ ЗАЩИЩАТЬ СВОИХ ПТЕНЦОВ. НО ТУТ ПРИЛЕТЕЛИ ДРОЗДЫ. КОТ ВАСЬКА ВЛЕЗ НА ДУБ. ВЕСНОЙ В ГНЕЗДЕ ПОЯВИЛИСЬ ПТЕНЦЫ. НА ДУБЕ БЫЛО ГНЕЗДО ДРОЗДОВ.

Примерный перечень упражнений на уровне работы с текстами без зрительной опоры представлен в приложении 9.

Разрабатывая аудиативные задания на формирование у дошкольников навыков и умений понимания текстов, мы опирались на точку зрения А.А. Леонтьева, согласно которой «понимание текста – это процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления. Понятно то, что может быть иначе выражено» (58).

Содержание заданий было разработано таким образом, чтобы дети имели возможность проявить результаты понимания как в вербальном плане, так и в плане действия. Это такие задания:

- 1) на воспроизведение (ответить на вопросы педагога, опираясь на содержание рассказа, сказки (О чем текст? О ком? Кто главные герои сказки (рассказа)? Что делают главные герои? Где? Когда? Как? и т.п.); пересказать прослушанный текст);
- 2) на компрессию (самостоятельно придумать заглавие к прослушанному тексту; выбрать заглавие к прослушанному тексту из нескольких, предложенных воспитателем; передать содержание текста одним предложением);

- 3) на вероятностное прогнозирование (на основании предложенного заглавия, рисунка, иллюстрации, сюжетной картинки определить возможное содержание рассказа (о чем будет рассказ? о ком?));
- 4) на конструирование (по предложенному заглавию придумать рассказ, содержание которого соответствует заглавию; прослушать начало или середину рассказа, придумать его продолжение и окончание).

В процессе обучения детей пониманию текстов были использованы следующие методы:

- 1) информационно-рецептивные (рассказ педагога о важности сосредоточенного слушания; наблюдения детей за образцами поведения людей в ситуации «слушание – говорение»; чтение педагогом художественных текстов, его смысловой анализ; демонстрация рисунков, сюжетных картинок, иллюстраций к прослушанным текстам);

- 2) побудительно-репродуктивные (предварительные вопросы педагога до чтения текста, конструируемые с опорой на текст; беседа по содержанию текста; смысловой анализ воспринимаемой на слух информации и ее соотнесение с собственным опытом; детальный (подробный) пересказ текста детьми по плану; пересказ детьми смысловых частей текста с помощью вопросов педагога; придумывание заголовка к тексту по образцу педагога);

- 3) проблемные (слушание детьми текстов с последующим выполнением аудиативных заданий, прогнозирование (предугадывание) возможного содержания текста, его основной мысли, авторского замысла; моделирование образцов поведения в диалогической форме; проблемноречевые ситуации, требующие организации слушания);

- 4) творческие («обыгрывание» заголовка; самостоятельный пересказ детьми текста; моделирование детьми коммуникативно-речевых ситуаций, игровые речевые ситуации).

Работа в процессе обучения детей пониманию текстов строилась по плану:

1. Прослушать текст.
2. Дать полные ответы на вопросы.
3. Прослушать текст еще раз.
4. Пересказать текст.

Правильная организация работы над пониманием вербального сообщения (текста) предусматривает развитие у дошкольников познавательного интереса к его содержанию. Поэтому речевой материал для восприятия отбирался с учетом следующих требований:

- речевой материал должен быть информативным, интересным, отвечать интеллектуальным и возрастным особенностям дошкольников, их речевому опыту.
- обязательно должны учитываться сложности оформления текста (фонетические, лексические, грамматические, стилистические);
- при выборе текстов должна учитываться логико-смысловая структуру текста (подбирать тексты с чётко выраженной основной мыслью, облегчающей эффективное её восприятие);
- должна учитываться информационная насыщенность текста (перенасыщенность текста информацией утомляет дошкольников и усложняет его восприятие);
- учитываться возрастные особенности детей;
- учитываться уровень речевого развития старших дошкольников и наличие речевого опыта детей (речевой опыт обеспечивает перцептивную готовность детей к восприятию и пониманию аудиоматериала и снимает сложности разборчивости речи).

Примерный перечень текстов представлен в приложении 10. Примерный конспект коррекционно-развивающей деятельности по развитию связной речи и понимания текста без зрительной опоры у старших дошкольников с ОНР представлен в приложении 11.

Таким образом, использование разработанной нами системы позволит учителям - логопедам более эффективно осуществлять работу по пропедевтике смысловой стороны чтения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Поэтапная организация работы над пониманием текста предусматривала осуществление постепенного, последовательного перехода от усвоения структурных, содержательных и смысловых элементов текста к пониманию структурно-семантического текстового целого, т.е. к пониманию общего смысла текста, его контекста и подтекста.

2.3. Анализ эффективности предложенной пропедевтической работы

После завершения апробации системы пропедевтики смысловой стороны чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи нами был организован **4 контрольный этап эксперимента**, целью которого стало определение эффективности предложенной системы работы.

В рамках контрольного эксперимента мы исследовали результативность сформированности смыслового восприятия текстов у 12 детей с ОНР (6-7 лет) подготовительной к школе группе компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи. Сначала исследовалось смысловое восприятие на уровне использования текста с опорой на сюжетные картины. В рамках контрольного этапа эксперимента был взят стимульный материал «Соня», состоящий из 5 серий изображений и «Дождь» (6 серий), которые представлены в приложении 3.

Результаты исследования смыслового восприятия текстов с опорой на серии сюжетных картин у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи представлены на рисунке 9.

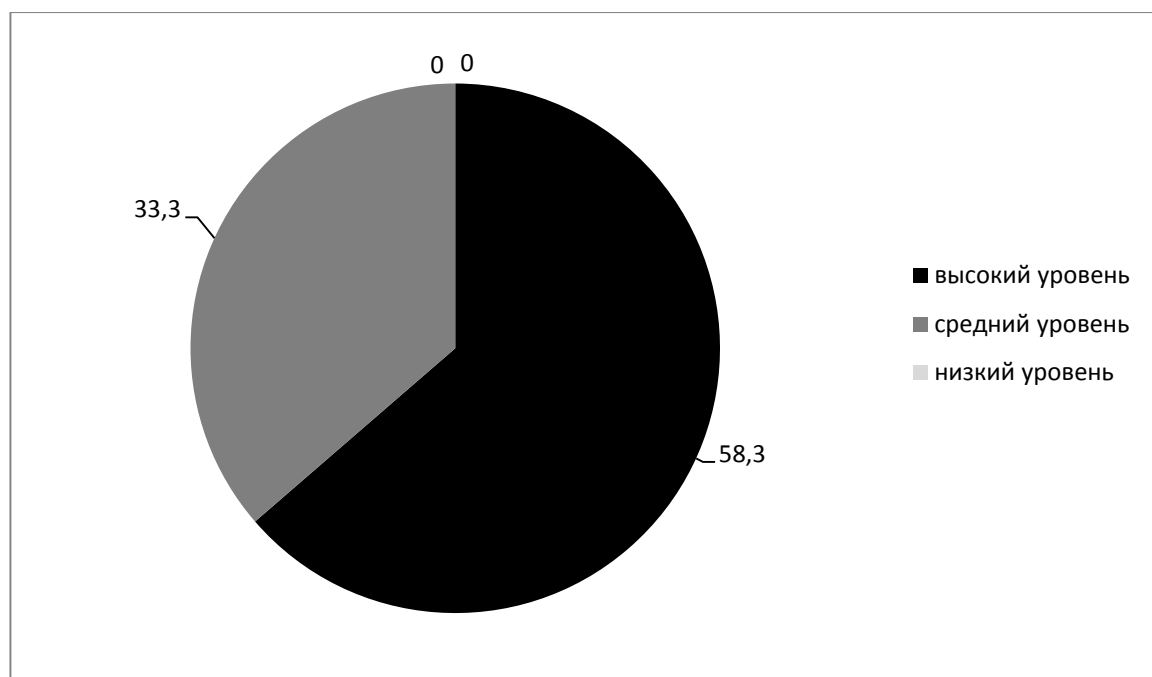


Рис. 9. Результаты исследования смыслового восприятия текстов с опорой на серии сюжетных картин у детей старшего дошкольного возраста с ОНР

Количественная характеристика выполнения заданий исследования смыслового восприятия текстов с опорой на серии сюжетных картин позволяет констатировать:

- высокий уровень развития смыслового восприятия текстов с опорой на серии сюжетных картин у детей с ОНР – 58,3 %;
- средний уровень смыслового восприятия п текстов с опорой на серии сюжетных картин у детей с ОНР – 41,6 %;
- низкий уровень смыслового восприятия текстов с опорой на серии сюжетных картин у детей с ОНР - не обнаружен.

Качественный анализ полученных данных позволяет нам констатировать следующее:

- высокий уровень развития смыслового восприятия текстов с опорой на серии сюжетных картин на контрольном этапе эксперимента был выявлен у 7 детей. Дети отличаются стабильной способностью к разнообразному пониманию

сюжетных картин, самостоятельно способны установить логические связи в серии из 4-х картинок, обосновать свой выбор, эмоциональные реакции адекватны, ярки, проявляются в мимике, активной жестикуляции и т. д.

- средний уровень развития показали 5 детей. Эти дети имеют достаточную способность к разнообразному пониманию сюжетных картин, однако не всегда могут точно определить последовательность без наводящих вопросов.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента представлены на рисунке 5.

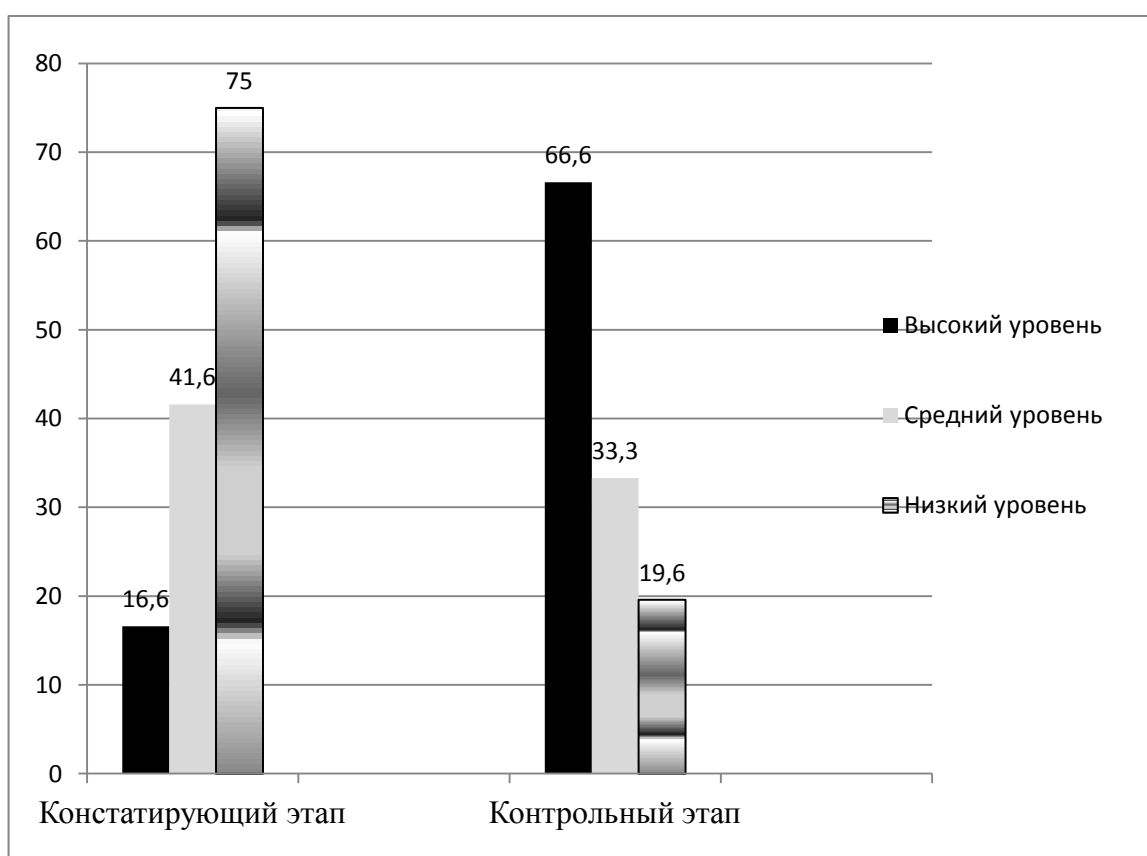


Рис. 5. Динамика развития смыслового восприятия текстов с опорой на сюжетные картинки у детей старшего дошкольного возраста с ОНР на констатирующем и контрольном этапе эксперимента

Полученные результаты свидетельствуют о том, что к концу эксперимента произошли значимые изменения в развитии смыслового восприятия по серии сюжетных картин у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Далее мы приступили к оценке сформированности понимания смысла рассказа, определенного уровня осмысления, и отношения к содержанию текста. В рамках контрольного этапа эксперимента были взяты 2 рассказа: «Саша» и «Горькое лекарство» (Н.Л. Белопольская), которые представлены в приложении 4.

Результаты исследования смыслового восприятия тестов без зрительной опоры на контрольном этапе эксперимента наглядно представлены на рисунке 6.

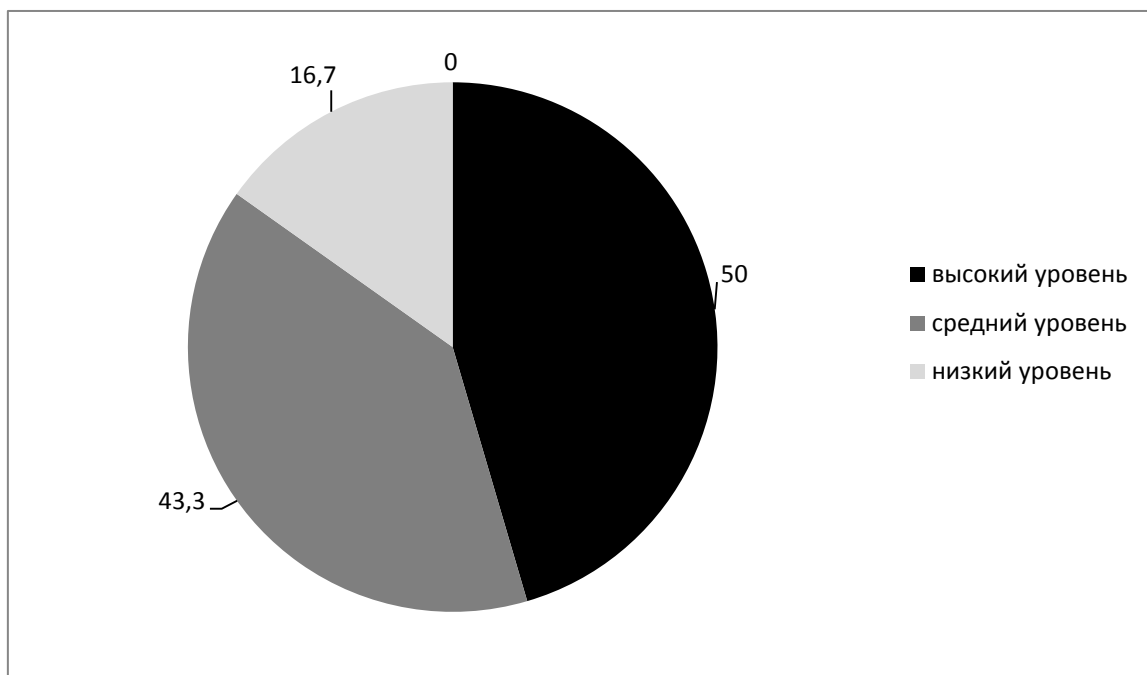


Рис. 6. Результаты исследования смыслового восприятия тестов без зрительной опоры у детей старшего дошкольного возраста с ОНР на контрольном этапе эксперимента

Проведенное диагностическое исследование позволило нам констатировать следующие уровни сформированности смыслового восприятия тестов без зрительной опоры у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием на момент контрольного среза:

- высокий уровень развития наблюдался у 50 %;
- средний уровень отмечен у 33,3 % ;
- низкий уровень выявлен у 16,7 %.

Качественный анализ полученных данных позволяет нам констатировать следующее:

– высокий уровень развития смыслового восприятия тестов без зрительной опоры на контрольном этапе эксперимента был выявлен у 6 детей: по параметру *«понимание скрытого смысла»* дети полностью поняли скрытый смысл. При моделировании рассказа с задачей передать смысл исходного текста в пересказе справились полностью. Детям данной категории не требовалась вербальная помощь экспериментатора в виде наводящих вопросов или комментариев;

– средний уровень развития смыслового восприятия тестов без зрительной опоры показали 4 детей. Дети не в полной мере поняли скрытый смысл рассказов и лишь частично смогли отразить его понимание в своих ответах. Собственный рассказ был составлен только частично. Дети нуждались в незначительной помощи экспериментатора, используя ее достаточно эффективно;

– низкий уровень развития смыслового восприятия тестов без зрительной опоры был отмечен у 2 детей, которые не смогли обнаружить скрытый смысл предложенного текста. Собственный текст детей данной группы не соответствовал эталонному. А полученная вербальная помощь экспериментатора была неэффективной, потому что они не смогли улучшить свои ответы.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента представлен в таблице 4.

Таблица 4.

Сравнительные результаты изучения сформированности смыслового восприятия текстов старших дошкольников с ОНР на этапе констатирующего и контрольного эксперимента

Уровень развития	Констатирующий этап эксперимента	Контрольный этап эксперимента
Высокий	0 %	50 %
Средний	25 %	33,3%
Низкий	75 %	16,87

Как видно из таблицы 2 уровень сформированности смыслового восприятия текстов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР на контрольном этапе эксперимента значительно улучшился.

Для сравнения результатов констатирующего и контрольного эксперимента по результатам мы составили диаграмму, которая представлена на рисунке 7.

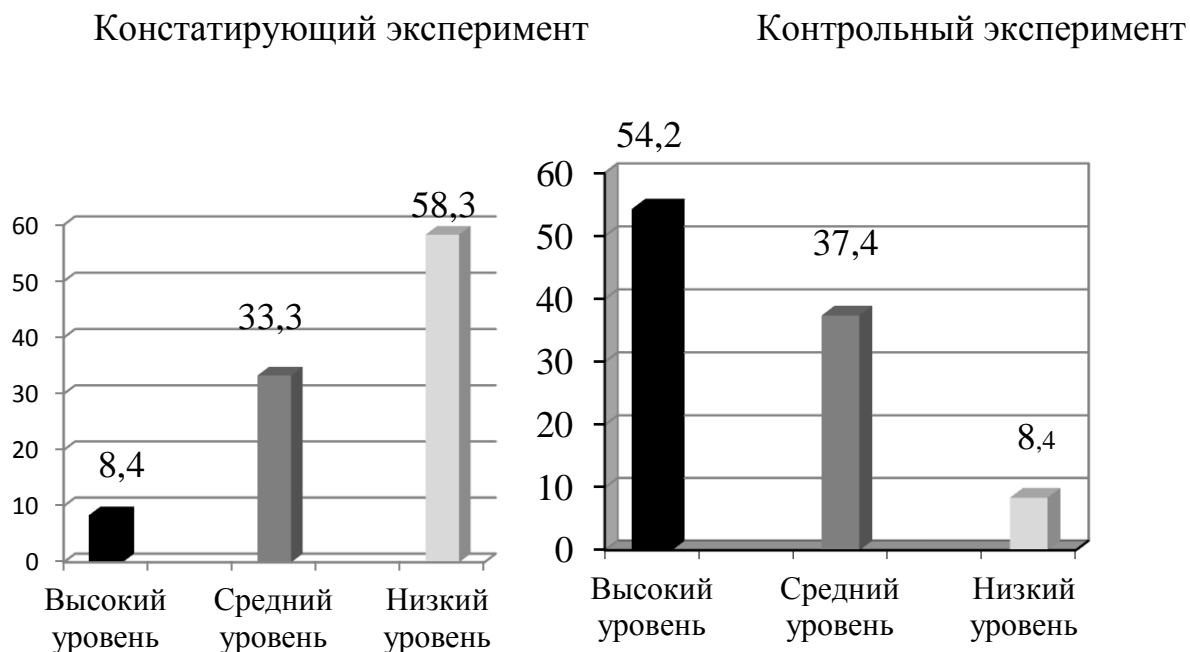


Рис. 7. Динамика уровня развития готовности к пониманию читаемого текста старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Таким образом, проведенное исследование позволило нам констатировать следующее.

Коррекционная направленность предлагаемой системы по пропедевтике смысловой стороны чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи способствовала преодолению трудностей в готовности детей к пониманию текста, характерных для дошкольников данной категории. У всех дошкольников, принявших участие в экспериментальной работе, наблюдается положительная динамика. У детей расширился спектр навыков работы с текстом, значительно увеличился объем понимаемого художественного текста, повысился уровень осознания логической структуры текста и ориентировки в системе семантико-синтаксических текстовых связей.

Выводы по второй главе

Итак, нами было проведено экспериментальное исследование на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения детского сада комбинированного вида №15 «Дружная семейка» г. Белгорода. Мы выявляли уровень готовности к пониманию читаемого текста старших дошкольников с общим недоразвитием речи. По результатам изучения, следует отметить, что низкий уровень развития функционального базиса чтения, говорит о том, что дети попадают в группу риска по готовности к пониманию читаемого текста. Изучение мотивационной готовности детей к овладению чтением у детей старшего дошкольного возраста, констатировали низкие показатели готовности по сравнению с детьми, имеющими нормальное речевое развитие. Изучение смыслового восприятия текстов у детей старшего дошкольного возраста показало, что высокий уровень развития смыслового восприятия текстов у детей с ОНР – 0 % (у детей с нормальным речевым развитием – 25%); средний уровень развития

смыслового восприятия текстов наблюдался у детей с ОНР – 25 % (у детей с нормальным речевым развитием – 50 %); низкий уровень развития смыслового восприятия текстов у детей с ОНР – 75 % (у детей с нормальным речевым развитием – 25%).

По результатам экспериментального исследования нами была разработана системы работы по пропедевтике смысловой стороны чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, которая представляла два взаимосвязанных и соответствующих основной цели этапа: подготовительный и основной. Подготовительный этап включал в себя организацию работы по формирование мотивационной готовности к овладению чтением и развитие функционального базиса чтения у детей с ОНР. Основной этап предполагал формирование навыков работы с текстом на различных уровнях, с целью развития смыслового восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Контрольный этап эксперимента показал, что разработанная система способствовала преодолению трудностей в готовности детей к пониманию читаемых текстов. Проведенное диагностическое исследование позволило нам констатировать следующие уровни сформированности смыслового восприятия текстов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием на момент контрольного среза: высокий уровень развития наблюдался у 50 %; средний уровень отмечен у 33,3 % ; низкий уровень выявлен у 16,7 %, что говорит об эффективности проведенной работы.

Заключение

Анализ психолого-педагогической литературы и результаты проведенного экспериментального исследования позволяют нам сделать несколько выводов.

В ходе многочисленных исследований было доказано, что учащиеся с ОНР испытывают трудности в овладении письменно-речевой деятельностью (Р.И. Лалаева, Л.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова). Нарушение всех компонентов речевой деятельности накладывает отпечаток и на смысловой компонент речевой деятельности.

Проведя теоретическое обоснование проблемы преемственности нарушения понимания при чтении у старших дошкольников с общим недоразвитием речи можно сделать следующие выводы. Овладение чтением – сложный многоуровневый процесс, который состоит из множества компонентов, несформированность которых может вызвать трудности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи к обучению чтению. Понимание текста в дошкольном возрасте рассматривается как целенаправленный мотивированный аналитико-синтетический процесс овладения разными видами текстовой информации, сопровождающийся активностью психической деятельности ребенка. Основным критерием понимания является перевод во внешнеречевой план содержания текста и его концепта. Объективной основой понимания является сам текст, а субъективную основу составляют приемы понимания, используемые читателем. Развитие психоречевых особенностей старших дошкольников с ОНР значительно отстает от уровня сформированности у детей с нормальным речевым развитием. Среди трудностей усвоения процесса чтения у детей с ОНР отмечается недостаточность различных видов восприятия, недостаточный уровень развития мышления, низкая мотивация к овладению процессом чтения. Результаты проведенных учеными исследований показали, что в данный момент остается «открытым» вопрос

о системе логопедической работы по формированию готовности к пониманию читаемых текстов.

Проведенное экспериментально исследование, показало низкий уровень готовности к пониманию читаемого текста старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Изучение смыслового восприятия текстов на констатирующем этапе эксперимента показало, что высокий уровень развития смыслового восприятия рассказов у детей с ОНР – 0 %; средний – 25 %; низкий – 75 % . По результатам экспериментального исследования нами была разработана системы работы по пропедевтике смысловой стороны чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, которая представляла два взаимосвязанных и соответствующих основной цели этапа: подготовительный и основной. Подготовительный этап включал в себя организацию работы по формирование мотивационной готовности к овладению чтением и развитие функционального базиса чтения у детей с ОНР. Основной этап предполагал формирование навыков работы с текстом на различных уровнях, с целью развития смыслового восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Контрольный этап эксперимента показал, что разработанная система способствовала преодолению трудностей в готовности детей к пониманию читаемых текстов. Проведенное диагностическое исследование позволило нам констатировать следующие уровни сформированности смыслового восприятия текстов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием на момент контрольного среза: высокий уровень развития наблюдался у 50 %; средний уровень отмечен у 33,3 %; низкий уровень выявлен у 16,7 %, что говорит об эффективности проведенной работы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Алексеева А.Е. Формирование готовности к овладению чтением и письмом: проблемы и пути их решения [Текст] / А.Е. Алексеева // Дошкольное воспитание. – №2. – 2007. – С. 72 – 78.
2. Алтухова Т. А. Текст как средство формирования перцептивно-смысловых навыков чтения младших школьников с общим недоразвитием речи / Т. А. Алтухова, И. Н. Карачевцева // Когнитивное и коммуникативное развитие школьников с дислексией: интегративный подход: Материалы V Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии 25–26 мая 2011 г. М.: Национальный книжный центр, 2011. С. 18–29.
3. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом / Б.Г. Ананьев // Начальная школа. - 2007. - № 3. - С. 6 - 8.
4. Анкудинова А.А. Формирование смысловой стороны чтения у младших школьников с нерезко выраженным общим недоразвитием речи [Электронный документ] URL: https://www.irorb.ru/files/magazineIRO/2014_2/13.pdf
5. Аристова Т.А. Психологические причины трудностей в обучении чтению и письму и их преодоление / Т.А.Аристова // Вопросы психологии. – 2000. - №5. – С.142-146.
6. Артемов В.А. Естественно-экспериментальное изучение детского чтения [Текст] // Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет : хрестоматия. – Москва, 2013. – С. 31-38.
7. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – М : УРСС : Едиториал УРСС, 2004. – 571 с.
8. Ахутина Т.В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика // Чтение и письмо: трудности обучения и коррекция: Учеб. пособие / Под общ. ред. О.Б. Иншаковой. — М., 2001. — С. 7–20.

9. Бабина Г.В. Трудности смысловой обработки текста при чтении учащимися с нарушениями речи / Г.В. Бабина, Г.Н. Васильева. Итоги и перспективы: Материалы I Международной конференции Российской ассоциации дислексии. – М.: Изд-во Московского социально-гуманитарного института, 2004. – С. 39-46.
10. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества [Электронный ресурс] / М. М. Бахтин. - Электрон. дан. - Москва : Директ-Медиа, 2007. - 751 с.: цв. - (Загл. с титул. экрана). - Доступ с сайта ЭБС Университетская библиотека ONLINE. - ISBN 978-5-94865-995-4: Б. ц.
11. Беккер К.П., Совак М. Логопедия [Электронный ресурс] / <https://www.twirpx.com/file/175009/>
12. Библиер В.С. Что есть философия?//Вопросы философии, 1989. - №7 / [Электронный ресурс]: <https://www.twirpx.com/file/997566/>
13. Богатырёва И.Р. Исторический аспект изучения нарушений письма и чтения за рубежом / И.Р. Богатырёва, О. Б. Иншакова. Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ. Под ред. О. Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, НИИ Школьной технологии, 2008. – С. 19-25.
14. Брудный А.А. Понимание как компонент психологии чтения / А.А.Брудный. // Проблемы психологии и социологии чтения. – М., 1996. – С.162-171.
15. Валявко С. М., Шулекина Ю. А. Особенности смыслового восприятия слова детьми с нарушениями речевого развития // Специальное образование. 2013. № 3 (31). С. 14–31.
16. Васильева Г.Н. Особенности встречного порождения высказывания в процессе чтения текста учащимися с нарушениями речи / Г.Н. Васильева. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник. – М.: «Прометей» МПГУ, 2005. - С.189-192.

17. Выготский Л.С. Предыстория развития письменной речи [Текст] // Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет : хрестоматия. – Москва, 2013. – С. 39-58
18. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2004. – 168 с.
19. Головина О.Е. Нейропсихологический анализ индивидуально-типологических особенностей овладения чтением у детей 7-8 лет / О.Е. Головина, М.Н. Воронова. Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения: Материалы II международной конференции Российской ассоциации дислексии. – М.: Издательство Московского социально-гуманитарного института, 2006. – С. 30-35.
20. Гончарова Е.Л. Ранние этапы становления читательской деятельности в норме и при отклонениях в развитии [Электронный ресурс] дис. д-ра психол. наук: 19.00.10 / Гончарова Е.Л. – Москва, 2009. – 243 с.
21. Горецкий В.Г. Уроки обучения грамоте / В.Г. Горецкий. – М.: Просвещение, 1996. – 112 с.
22. Граник Г.Г. Секреты орфографии / Г.Г. Граник С.М. Бондаренко Л. А. Концевая. – М. : Просвещение, 1994. – 222 с.
23. Грибова О.Е. Особенности формирования грамматического строя письменной речи [Текст]: Автореферат дис. канд. пед. наук: (13.0003): (В начальных классах школы для детей с тяжелыми нарушениями речи) / ПИИ дефектологии. М., 1990. - 17 с.
24. Гузий Ю.А. Нарушения формирования чтения «про себя» и их коррекция у учащихся младших классов общеобразовательной школы: Дис. ... канд. пед. наук / Ю.А. Гузий. – М., 2007. – 161с.
25. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблема его понимания [Текст] / Л.П. Добраев. - СПб.: Профессия, 2010. - 325 с.

26. Докшина А.А. Мехрякова Т. И. Актуализация вопроса этиологии речевых нарушений у детей // Проблемы и перспективы развития образования: материалы III междунар. науч. конф. (г. Пермь, январь 2013 г.). — Пермь: Меркурий, 2013. — С. 99-101.
27. Дридзе Т.М. Понятие и метод установления содержательной структуры текста применительно к учебному тексту / Т.М. Дридзе [Электронный ресурс] URL: http://ecsocman.hse.ru/data/931/005/1218/016_Dridze.pdf.
28. Евдокимова Л. А. Предупреждение нарушений письменной речи у дошкольников с общим недоразвитием устной речи [Электронный ресурс] : дис. кан-та пед. наук: 13.00.03 / Евдокимова Л.А. . – Москва, 2001. – 181 с.
29. Егоров Т.Г. Очерки психологии обучения детей чтению [Текст] // Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет : хрестоматия. – Москва, 2013. – С. 132-135.
30. Епишкина Е.Н. Формирование смысловой идентификации письменного текста у учащихся начальных классов [Электронный ресурс] : дис. кан-та пед. наук: 13.00.01 / Епишкина Е.Н. – Москва, 2010. – 180 с.
31. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Пособие для логопеда / Л.Н. Ефименкова. – М.: Владос, 2003. – 336 с.
32. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи [Текст] // Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет : хрестоматия. – Москва, 2013. – С. 199-206.
33. Жукова Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филочева. – Екатеринбург: III тур, 2003. – 318 с.

34. Журова Л.Е. Психологический анализ процесса обучения чтению дошкольников. Роль интонирования в звуковом анализе слова / Л.Е. Журова – М.: Вентана-Граф, 2013. – 208 с.
35. Закон «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон N 273 от 29.12.2012 [Электронный ресурс] – Режим доступа - <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
36. Залевская А.А. Текст и его понимание [Текст] / А.А. Залевская; Твер. гос. ун-т. — Тверь: ТГУ, 2001. — 177 с.
37. Запорожец А. В. Психология восприятия ребенком- дошкольником литературного произведения [Текст] // Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет : хрестоматия. – Москва, 2013. – С. 160-166.
38. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М.: Моск. психол.- соц. ин-т; Воронеж: Модэк, 2001. – с. 119-121.
39. Зорькина О. С. О психолингвистическом подходе к изучению текста // Язык и культура. Новосибирск, 2003. С. 205–210.
40. Иншакова А.Г. Динамика овладения технической и смысловой сторонами чтения школьниками с дислексией // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – С.64-68.
41. Иншакова А.Г. Инновационный подход в изучении дислексии у младших школьников / А.Г. Иншакова, Г.В. Бабина, О.Б. Иншакова // Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ. Под ред. О. Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, НИИ Школьной технологии, 2008. – С. 40-52.
42. Иншакова А.Г. Различные типы дислексии и их взаимосвязь с нарушениями речевого развития у младших школьников /А.Г. Иншакова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, Т. 14. – Кострома, 2008. – № 2. – С. 190-196.

43. Карачевцева И. Н. Особенности смыслового компонента читательской деятельности младших школьников с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 2009. - № 3. - С. 38–47.
44. Карачевцева И.Н. Формирование смыслового компонента читательской деятельности младших школьников с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс]: дис. кан-та психол. наук: 13.00.03 / Карачевцева И.Н. – Белгород, 2012. – 287 с.
45. Каше Г.А. Предупреждение нарушений чтения и письма у детей с недостатками произношения / Г.А. Каше [Электронный ресурс] // Педагогическая библиотека. - [Б.м., б. г.] .- Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/1/0255/index.shtml>, свободный.
46. Киселева В. А. Некоторые аспекты формирования навыка чтения у детей с ЗПР [Текст] / В. А. Киселева // Дефектология. – 2007. – № 6. – С. 28-40.
47. Киселёва В.С. Специфика зрительного запоминания детей с трудностями обучения чтению / В.С. Киселёва / Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ. Под ред. О. Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, НИИ Школьной технологии, 2008. – С. 53-63.
48. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Пособие для учителя - 2-е издание., испр./ З.И. Клычникова - М.: Просвещение, 2009 . – 207 с.
49. Ковалёва Г. Как дети читают и понимают текст / Г.Ковалёва // Народное образование. – М.:, 2006. - №5. – С.71-76.
50. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст]: учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. - СПб.: Речь, 2003. – 336 с.
51. Корсакова Н.К. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников / Н.К.Корсакова, Ю.В.Микадзе, Е.Ю.Балашова. – изд 2-е доп. - М.: Педагогическое общество России, 2002. – 160с.

52. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1988. – 304 с. [Электронный ресурс]: <https://www.twirpx.com/file/520933/>
53. Кузовкова Т.Н. Особенности овладения чтением детьми с дислексией на начальном этапе обучения навыку / Т.Н. Кузовкова / Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ. Под ред. О. Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, НИИ Школьной технологии, 2008. – С. 75-82.
54. Лагутина А.В. Формирование функционального базиса чтения у детей 4-х лет с общим недоразвитием речи [Текст] / А.В. Лагутина // Дефектология. – 2006. – №6. – С.48 – 59.
55. Лагутина А.В. Логопедическая работа по формированию функционального базиса чтения у детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / А.В. Лагутина. - М., 2007. – 23 с.
56. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И.Лалаева, Л.В.Венедиктова.: Учебно-методическое пособие. - СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2003.- 224 с.
57. Левина Р. Е. Нарушения речи и письма у детей / Р. Е. Левина // Избр. тр. / ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. – М.: АРКТИ, 2005. – 224 с.
58. Леонтьев А.А. Психология обучения чтению / А.А. Леонтьев // Начальная школа.: плюс-минус. – 1999. – № 10. – С. 9-13.
59. Леушина Л.И. Различия способов обработки зрительной информации в правом и левом полушариях / Л.И. Леушина, А.А. Невская, М.Б. Павловская // Психологический журнал. – 1991. - №3. Т. 2. - с. 81-94.
60. Логопедия / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. - М: Владос, 2002. - 680 с.
61. Лубовский В. И., Валявко С. М. О психологическом смысле тестовой инструкции // Специальное образование.- 2016. - № 2 (42). - С. 65–76.

- 62.Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб.пособие для студ.психол.фак. высш. Учеб. Заведений/ А.Р.Лурия. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 352 с
- 63.Майорова Ю. А. Формирование смысловой стороной чтения «про себя» у младших школьников общеобразовательной школы // Педагогика: традиции и инновации. - 2012. - С. 138–141. [Электронный документ]. URL: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/63/2618/>
64. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция [Текст] / Е.М. Мастюкова. — М., 1992. – 95 с.
- 65.Матвеева С.И. Особенности формирования и развития навыка чтения младших школьников / С.И.Матвеева // Вопросы филологии и методики её преподавания . – Киров, 1999. – С. 70-77.
- 66.Мигурская А.А. Состояние процесса понимания читаемого на уровне текста у младших школьников с дислексией // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. - 2013. – С.41-45
- 67.Налимов В.В. В поисках иных смыслов / Налимов В.В. - Москва: Прогресс, 1993. - с.88 .
- 68.Нищева Н.В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (4-7 лет). – Санкт-Петербург.: Изд-во «Детство – пресс», 2006. – 252 с.
- 69.Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация // [Электронный ресурс]: <https://www.twirpx.com/file/1568760/>
- 70.Огаркина А.В. Выявление предрасположенности дислексии у дошкольников: Дис. ... канд. пед. наук / А.В. Огаркина. – М., 2002. - 229 с.
- 71.Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 400 с.

72. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Под общ. ред. Т.В. Волосовец. – М.: В. Секачов, 2007. – 224 с.
73. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева, Т. В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др.; Под. ред. проф. Л. В. Лопатиной. 2-е изд., испр. и дополн. - СПб., 2015. - 448 с.
74. Резниченко Т.С. Обучение чтению как средство коррекции системных нарушений речи у дошкольников: Дис. ... канд. пед. наук / Т.С. Резниченко. – М., 2007. – 172 с.
75. Роговин М.С. Философские проблемы теории памяти // Системные исследования / М.С. Роговин [Электронный ресурс]: <https://www.twirpx.com/file/1649422/>
76. Рожкова Л.А. Особенности реактивности полушарий мозга при восприятии зрительной вербальной информации у детей с нарушениями речи и памяти / Л.А. Рожкова // Дефектология. – 2000. №2. – С. 13-21.
77. Российская Е.Н. Использование редактирующего чтения как средства самоконтроля письменной речи учащихся с дислексией / Е.Н.Российская // Дефектология. – М.: Шк. – Пресс, 2007. – №1. – С.73-81.
78. Руднев В.Н. Русский язык и культура речи: Учебное пособие. – Москва: Кнорус, 2006. – 304 с.
79. Русецкая М.Н. Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования: Автореферат дис. ... док. пед. наук / М.Н. Русецкая. – М., 2009. – 45 с.
80. Садовникова, И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 256 с.
81. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. - М.: Академия, 2002. - 302 с.

- 82.Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. – М.: Ин-т психологии РАН, 2006. – 464 с.
- 83.Соболева О.В. Психодидактическая концепция понимания текста школьниками на начальном этапе обучения классов [Электронный ресурс]: дис. кан-та психол. наук: 19.00.07 / Соболева О.В. – Курск, 2010. – 304 с.
- 84.Спирова Л.Ф. Вопросы методики обучения русскому языку детей с нарушениями речи [Электронный ресурс] / Л. Ф. Спирова, Р. И. Шуйфер. - Электрон. дан. - Москва : Издательство АПН РСФСР, 1962. - 100 с. : цв. - (Загл. с титул. экрана). - Доступ с сайта ЭБС Университетская библиотека ONLINE. - ISBN 978-5-4475-7102-3 : Б. ц.
- 85.Строгонова В.В. Формирование навыков понимания текста у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи : [Электронный ресурс] дис.канд.пед.наук. - 13.00.03 / Строгонова В.В. – Москва, 1998. – 209 с.
- 86.Тарасова С.А. Индивидуально-психологические различия в понимании текста учащимися начальных классов [Электронный ресурс] : дис.канд.псих.наук - 19.00.07 / Тарасова С.А. – Самара. 2000. – 151 с.
- 87.Тункель В.Д. К вопросу об устной передаче речевого сообщения: автореф. Дисс / канд. филол. наук [Электронный ресурс] <https://mydisser.com/ru/catalog/view/238/239/35902.html>
- 88.Филичева Т. Б., Орлова О. С., Туманова Т. В. Основы дошкольной логопедии. М.: Эксмо, 2015. - 320 с.
- 89.Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В. и др. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Автор-сост. Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 2008- 272 с.

- 90.Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст]: практ. Пособие/ Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина.- 4-е изд. – М.: Айрис пресс, 2007.- 224с.
- 91.Фишман М.Н. Особенности функциональной организации мозга детей с разными формами нарушений речевого развития / М.Н. Фишман. Дети с проблемами в развитии (комплексная диагностика и коррекция). – М.: ИКЦ «Академкнига», 2000. – С. 208-237.
- 92.Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов/ Т.А.Фотекова, Т.В.Ахутина. – М.: Аркти, 2002. – 136с.
- 93.Хватцев М. Е. Логопедия. Книга 1 - М.: Владос, 2009. — 272 с.
94. Цветкова Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Л.С. Цветкова. - М.: Эксмо, 2010. – 320 с.
- 95.Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л.С. Цветкова. – М.: Юрист, 2005. – с. 248-253.
- 96.Цейтлин С. Н. Язык. Речь. Коммуникация: междисциплинарный словарь: Лингвистам, преподавателям иностранных языков, методистам по развитию речи, учителям-словесникам, логопедам и студентам / С. Н. Цейтлин, В. А. Погосян, М. А. Еливанова, Е. И. Шапиро. – СПб.: КАРО, 2006. – 128 с.
- 97.Чеснокова О.Б. Развитие представлений детей о социальной причинности // Вопр. психологии. – 2000. – №3. – С. 35–47.
- 98.Чиркина Г.В. Состояние теории и практики устранения нарушений письма и чтения у детей / Г.В. Чиркина. Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: Материалы I Международной конференции Российской ассоциации дислексии. – М.: Изд-во Московского социально-гуманитарного. института, 2004. – С. 8-13.
- 99.Чистякова Г.Д. Исследование понимание текста как функция его смысловой структуры : дисс. ... канд. психол. наук / Г.Д. Чистякова

[Электронный ресурс] <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/index.php?url=/authors/view/id:13226/source:default#>

100. Шварц Л.М. Психология навыка чтения / Л.М. Шварц [Электронный ресурс] ФВ Я 102/472. ОМФ Ф 1-52/87. ФВ Я 251/221.
101. Шулекина Ю. А. Выявление и коррекция нарушений смыслового восприятия речевого высказывания у младших школьников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук. М.: МГПУ, 2008. 188 с.
102. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Д.Б. Эльконин. Под ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежной. - М.: ИНТОР, 1998. – 112 с.
103. Ярбус А.Л. Запись движений глаз в процессе чтения и рассматривания изображений на плоскости / А.Л. Ярбус [Электронный ресурс] <http://lib.mgppu.ru/opacunicode/index.php?url=/notices/index/IdNotice:13636/Source:default#>

Ястребова, А.В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений /