

Московский Педагогический Государственный Университет

На правах рукописи

Пятибратова Наталия Владимировна

Полисенсорная комбинаторная методика обучения чтению
дошкольников с общим недоразвитием речи

Диссертация на соискание ученой степени кандидата наук

13.00.03 – коррекционная педагогика (логопедия)

Научный руководитель:
к.п.н., профессор Шаховская С.Н.

Москва - 2011 г

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
1. Теоретические основы проблемы обучения чтению детей дошкольного возраста	13
1.1. Дискуссионные вопросы проблемы обучения чтению дошкольников	13
1.2. Психологические аспекты процесса чтения	19
1.3. Лингвистические основы обучения чтению	37
1.4. Методики обучения чтению и возможности их реализации в системе коррекционной работы с различными категориями дошкольников	44
2 Особенности речи и психических процессов у детей с общим недоразвитием речи (экспериментальное изучение)	68
2.1. Цель, задачи, содержание, организация и методы констатирующего эксперимента	68
2.2. Исследование эффективности методов и приемов обучения чтению дошкольников с речевыми нарушениями (результаты анкетирования логопедов	68
2.3. Исследование компонентов функциональной базы чтения у дошкольников с ОНР (сравнительное изучение)	78
3 Обучение чтению детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста с использованием полисенсорной комбинаторной методики	111
3.1. Цель и задачи исследования	111
3.2. Основные положения полисенсорной комбинаторной методики чтению дошкольников с ОНР	112
3.3. Средства обучения	120
3.4. Содержание и организация логопедической работы по обучению чтению дошкольников с ОНР	128
3.5. Результаты экспериментального обучения	150
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	165
ВЫВОДЫ	168

СПИСОК
ЛИТЕРАТУРЫ

3

ИСПОЛЬЗОВАННОЙ

172

Введение

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

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

Проблема обучения грамоте дошкольников с общим недоразвитием речи в современной коррекционной педагогике обсуждается достаточно остро. Многие исследователи убеждены в необходимости высокого развития языковой компетенции к началу целенаправленного обучения чтению, и не только у нормально развивающихся детей, но и у детей с ОНР (Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Т.Б.Филичева, Д.Б.Эльконин и др.). Исследователями отмечаются устойчивые трудности при обучении чтению этой категории дошкольников, обусловленные недостаточной сформированностью фонетических, семантических и грамматических компонентов языковой системы, нарушением коммуникативной способности в целом, снижением мотивации к письменной и устной речи, трудностями реализации языковых средств (В.А. Ковшиков, А.К. Маркова, В.К. Воробьева, Л.Р.Давидович, Р.Е.Левина, С.Н.Шаховская и

др.). Д.Б.Эльконин, Р.Е.Левина, Л.С.Выготский, В.И.Селиверстов, Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В и др. указывают на недостаточную подготовленность детей к необходимым для чтения операциям звукобуквенного анализа и синтеза, сформированность механизмов внимания, восприятия, памяти и т.д.

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

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

Несмотря на перечисленные трудности, большинство выпускников логопедических групп поступают в школу, овладев механизмом чтения, но среди них уже к концу 1 класса выявляется значительный процент детей с нарушениями письменной речи – до 10% (Б.Ф. Васютина, Л.А. Гаранина, А.В. Лагутина и др.). Следовательно, в использовании существующих методов обучения дошкольников чтению (среди которых предпочтение отдается буквенно-слоговому) не в полной мере учитываются потребности детей с нарушениями речи. Становится ясным, что необходимо использование разнообразных методов, которые более соответствовали бы психофизиологическим особенностям и возможностям детей. Такой подход, предполагающий равноценное взаимопроникающее применение

модифицированных и логично увязанных методов обучения чтению, нами рассматривается как комбинаторный.

Таким образом, актуальность выбранной темы определяется необходимостью определения наиболее эффективных способов и средств обучения чтению дошкольников с ОНР.

Актуальность проблемы, ее теоретическая, практическая и социальная значимость позволили сформулировать **проблему исследования:** поиск путей повышения эффективности обучения чтению дошкольников с ОНР в системе логопедической работы. Такой поиск, на наш взгляд, должен осуществляться на основе учета специфики развития у детей речи и других психических функций при оптимальном комбинировании существующих методов обучения чтению.

Цель исследования. Теоретическое обоснование, проектирование и внедрение методического, дидактического и концептуального обеспечения процесса обучения чтению детей с ОНР на полисенсорной основе с одновременным развитием и коррекцией базисных для чтения психических функций.

Объект исследования. Процесс обучения чтению дошкольников с ОНР с использованием полисенсорной комбинаторной методики.

Предмет исследования. Формирование навыка чтения у дошкольников с ОНР в системе логопедической работы с использованием полисенсорной комбинаторной методики.

В основу исследования положена следующая **гипотеза:**

1) У детей с ОНР выявляются трудности овладения навыком чтения, обусловленные вариативно выраженными особенностями развития базисных речевых и неречевых компонентов (зрительной памяти, внимания, слухоречевой памяти и речи), а также спецификой применяемых методик обучения чтению (фонемный метод).

2) Эффективность обучения чтению дошкольников с ОНР будет повышена при условии проведения коррекционной работы по развитию базисных для

чтения функций, использовании полисенсорной основы в обучении, а также при целенаправленном комбинировании различных методов, приемов и средств, в числе которых основной является минимальная единица чтения «склад».

Задачи исследования:

- 1) проанализировать научно-теоретические основы обучения чтению дошкольников в норме и при недоразвитии речи и определить специфику работы по обучению чтению дошкольников с нарушениями развития в системе коррекционного воздействия;
- 3) выявить в экспериментальном исследовании степень сформированности компонентов функционального базиса чтения у дошкольников с ОНР в сопоставлении с нормально развивающимися сверстниками;
- 4) теоретически обосновать и реализовать авторскую методику, основанную на использовании минимальной единицы чтения «склад»;
- 5) разработать, апробировать и реализовать в экспериментальном обучении комбинаторную методику обучения чтению дошкольников с ОНР на полисенсорной основе и с упреждающим развитием базисных для чтения психических функций;
- 6) оценить эффективность предложенной методики с точки зрения успешности формирования навыков чтения у дошкольников с ОНР в ходе поэтапного мониторинга, а также степени влияния проведенного обучения на развитие речи и других психических функций в системе логопедического воздействия.

Теоретико - методологическая база исследования:

- культурно-историческая теория Л.С Выготского, в частности, его представления о социальном генезе чтения, являющегося одной из высших психических функций (ВПФ);

- основные положения психолингвистической теории речевой деятельности, выдвинутые А.А.Леонтьевым;

- фундаментальные научно- теоретические нейрофизиологические и нейропсихологические положения о системной организации ВПФ (П.К.Анохин, Л.С.Выготский, А.Р.Лурия, Е.Д. Хомская, Т.Г. Визель и др.);

- принцип общей и специальной психологии и педагогики о единстве речевого и психического развития, комплексный подход к его изучению (Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, С.Л.Рубинштейн, И.А. Зимняя и др.);

- концепции коррекции речи, и в частности, чтения, представленные в трудах ведущих дефектологов и логопедов (Р.Е.Левина, Б.М.Гриншпун, Р.И.Лалаева);

- общепедагогические дидактические принципы обучения чтению, ведущие из которых представлены в учебнике Л.Н. Толстого «Новая азбука».

В соответствии с поставленными целью и задачами в работе использовались следующие **методы исследования**: анализ литературы по проблеме исследования; динамические наблюдения (в том числе – отдаленный катамнез); анкетирование, интервьюирование; статистический анализ, педагогические эксперименты и др.

Этапы исследования. Исследование проводилось с 1998 по 2010г.г.

1 этап (1998 – 2003) – поисково-теоретический, который включал изучение и анализ литературы по проблеме чтения, психолингвистике, фонетике и других смежных наук, осуществлялось наблюдение за детьми с ОНР в процессе коррекционной работы, определялись направления исследования.

2 этап (2003 – 2009) – экспериментальный делился на два подэтапа:

- на первом проводилось экспериментальное психолого-педагогическое изучение 60 детей с ОНР III уровня и 30 детей с нормальным развитием для сопоставительного изучения у них внимания, зрительного восприятия, памяти и речевой функции. Выявлялось состояние функционального

базиса чтения, определялся уровень сформированности навыка первоначального чтения;

- на втором проводилось экспериментальное обучение, в котором использовалась полисенсорная комбинаторная методика обучения чтению детей с ОНР.

3 этап (2009-2011) – обобщающий, на котором выполнялась обработка, анализ и обобщение результатов исследований, оформление диссертации.

Контингент испытуемых:

В экспериментальном изучении принимали участие 60 детей ОНР (III уровень) и 30 детей с нормальной речью, посещающие старшие группы детского сада. Критериями для отбора детей для экспериментального изучения были: заключение логопеда, констатирующее наличие ОНР III уровня, возраст детей на момент изучения (5лет - 5лет 4мес) и отсутствие навыков чтения.

Базы исследования. ГОУ- д/с № 690, Центр развития личности «Лана», г.Москва, Детский центр «Успех», г. Одинцово, МО.

Научная новизна работы:

- Выявлены и проанализированы специфические особенности процессов внимания, зрительного восприятия, памяти и речевой функции у детей с ОНР, степень их сформированности, необходимая для эффективного обучения чтению.
- Научно обоснована необходимость обучения детей с ОНР чтению с использованием комбинаторной методики на полисенсорной основе, что обусловлено преобладанием у них спонтанной тенденции к симультанному способу восприятия графических образов слов над дискретной фонемно-графической, а также необходимостью коррекции нарушенной функции через сохраненные механизмы.
- Разработана и реализована комбинаторная методика обучения чтению детей с ОНР, использующая все единицы чтения и

включающая работу по развитию внимания, зрительного восприятия, памяти и речи.

- Теоретически обосновано и реализовано на практике использование минимальной единицы чтения - «склад».
- Предложены новые формы работы, которые обеспечивают реализацию важного принципа обучения: здоровье - и энергосбережения, как со стороны ребенка, так и учителя (минимум энергетических затрат педагога: организация занятий, использование оптимальных приемов и т.д.);

Теоретическая значимость

- Дополнены теоретические представления о своеобразии речевых и неречевых процессов обучения чтению детей с ОНР.
- Теоретически обоснована целесообразность альтернативного подхода к обучению чтению в целом и дошкольников с ОНР, в частности, включающего модель полисенсорной методики.

Практическая значимость

Доказанная в исследовании эффективность разработанного инновационного подхода дает основание для рекомендации его в качестве методики обучения чтению детей в ДОУ как средства активизации созревания у детей базисных для чтения функций, преодоления речевого недоразвития. Относительная дидактическая несложность методики, разработанные нами и опубликованные наглядные пособия, позволяют использовать ее в коррекционной и общепедагогической практике. Материалы исследования и выводы, полученные в результате его проведения, могут использоваться в преподавании логопедии и специальных методик студентам колледжей, вузов, на курсах повышения квалификации учителей-логопедов.

Апробация результатов исследования имела место в докладах на Международной научно-практической конференции «Интеллектуально-личностное развитие детей с психофизическими особенностями

посредством использования методик Н.А.Зайцева» (Минск, 2006 г.), межрегиональной конференции АКП и ППРО «Семейная культура XXI в» (Москва, 2008г.), межвузовских (с международным участием) конференциях МПГУ (Москва, 2010 и 2011 г.г.), в пяти изданных методических пособиях, четырнадцати статьях. Разработанная система занятий внедрена в работу логопедической группы для детей с ОНР ГОУ-д/с № 690 г.Москвы, логопедической Монтессори-группы детского центра «Успех», а также нашла применение в работе педагогов дошкольных учреждений и родителей детей с нарушениями речи. Материалы исследования отражены в лекциях на курсах повышения квалификации логопедов и дефектологов в НПЦ «Развитие и коррекция» и речевого центра «Логопед плюс».

Достоверность и обоснованность результатов обеспечиваются использованием теоретически и практически валидных методов исследования, объемом выборки изученных детей и применением современных способов математической статистики при обработке и анализе данных.

Положения, выносимые на защиту:

1. Особенности формирования навыка чтения у дошкольников с ОНР обусловлены недостаточной сформированностью функционального базиса, в частности процессов внимания, зрительного восприятия, памяти, речи.
2. Использование полисенсорной основы в обучении чтению позволяет реализовать компенсаторный подход к обучению, а также усиливает коррекционное воздействие на развитие устной речи детей. Упреждающее развитие базисных для чтения функций позволяет учитывать психофизиологические закономерности формирования навыка чтения.
3. Комбинирование складового, глобального и фонемно-графического методов обучения чтению, где приоритетным является складовой, а также определение содержания, средств и организационных форм в соответствии

с задачами логопедической работы обеспечивают эффективность формирования навыка чтения у дошкольников с ОНР.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, 3 глав, заключения и списка литературы и содержит 2 таблицы, 3 гистограммы, 1 схему. Библиография насчитывает 193 наименования, в т.ч. 4 – на иностранных языках.

В первой главе представлен анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования. Рассмотрен традиционный подход к анализу психофизиологических механизмов акта чтения, приведены разные точки зрения на проблему лингвистического и психолингвистического аспекта при овладении навыком чтения и выборе минимальных единиц чтения. Проведен анализ основных методик обучения чтению детей с нормальной речью и при ее недоразвитии. Показана взаимосвязь между сформированностью функционального базиса и актом чтения. Доказана целесообразность вычленения внимания, зрительного восприятия, памяти и речи как функционального базиса чтения.

Вторая глава раскрывает проблему применения различных методов обучения чтению в логопедической работе. Приводится изучение базисных функций акта чтения, показана вариативность состояния внимания, зрительного восприятия, памяти и речи у детей с ОНР III уровня, неоднородность этой группы. Показаны данные сопоставительного изучения детей с ОНР и с нормальной речью, данные анкетирования и интервьюирования логопедов и дефектологов.

Третья глава раскрывает принципы, методы, средства и организацию полисенсорной комбинаторной методики обучения чтению детей с ОНР III уровня, представлена система логопедической работы, приводятся планы занятий и результаты обучения. В заключении обобщаются данные, полученные в результате исследования, формулируются основные выводы.

1 глава

Теоретические основы проблемы обучения чтению детей дошкольного возраста

1.1. Дискуссионные вопросы проблемы обучения чтению дошкольников

Вопросам изучения чтения как многоаспектной и многофункциональной деятельности посвящено большое количество работ физиологов, психологов, лингвистов, педагогов, нейропсихологов и нейрофизиологов (Ахутина Т.В., Егоров Т.Г., Журова Л.Е., Зимняя И.А., Корнев А.Н., Лалаева Р.И., Левина Р.Е., Лурия А.Р., Оморокова М.И, Спирова Л.Ф., Горецкий В.Г., Цветкова Л.С., Эльконин Д.Б., и многие другие).

Внимание к проблеме овладения чтением детьми с общим недоразвитием речи объясняется как запросом социума и общеобразовательной школы, так и задачами коррекционно-развивающего обучения, среди которых немаловажное значение имеет подготовка дошкольников с ОНР к обучению грамоте [161]. В настоящее время дискуссионным остается вопрос не только о принципиальной возможности и необходимости такого обучения, но и о методах, организации, дидактическом обеспечении этого процесса. Ряд исследователей предлагает систему подготовки дошкольников с ОНР к обучению грамоте, ограничиваясь системой преимущественно безбуквенных занятий [64,188]. Другие полагают, что необходимо вводить знакомство с буквами и формировать навык слогослияния (Г.А. Каше, Т.А.Ткаченко, С.С. Коноваленко и др.). В последние годы все чаще предлагается обучать дошкольников с ОНР первоначальному чтению, используя метод целых слов в сочетании с фонемным методом (Т.С.Резниченко, Т.Г.Визель и др.). Отмечается положительное влияние процесса обучения чтению на преодоление речевого недоразвития, а также на формирование и коррекцию ВПФ, дается определение «коррекционного обучения чтению»

[176]. Тем не менее, проблема разработки методов и систем, при которых дошкольники с ОНР оказывались бы обученными беглому чтению при поступлении в школу, остается нерешенной.

Одним из дискуссионных моментов психолого-педагогических исследований является вопрос и о возрастной границе начала обучению детей как в норме (А.Н.Корнев, Д.Б.Эльконин, М.Монтессори, И.В. Красильникова, Н.А.Зайцев, Л.В.Штернберг, Г. Доман, Н.Г. Бураков и др.), так и различных нарушениях развития (в том числе, речевого). Необходимость интенсификации обучения, диктуемая научно-техническим прогрессом и ускорением социально-экономических процессов, входит в видимое противоречие с состоянием здоровья детей, которое ухудшается. Многие исследователи отмечают важность поиска новых рациональных путей, которые, интенсифицируя обучение в раннем возрасте, одновременно создавали бы предпосылки для улучшения состояния здоровья [9,69,78]. Одним из возможных путей решения этой задачи является использование эффективных игровых способов раннего обучения детей.

Некоторые исследователи считают, что необходимо раннее начало обучения чтению неговорящих детей – с 3-х лет, то есть тех, у которых еще не сформирована изначальная языковая база (Резниченко Т.С., 2007), отмечая положительное влияние такого обучения на формирование высших психических функций. В рамках этой концепции подчеркивается, что опора на зрительно-графические знаки стимулирует компенсаторные механизмы функционально созревших структур мозга. При этом уточняется, что у говорящих детей эти структуры более инертны, чем у неговорящих, т.к. нет произвольной эндогенной потребности в их участии (Т.Г.Визель, 2007). Вместе с тем авторами подчеркивается необходимость использования таких методов, которые рассчитаны не на дискретное, а в той или иной степени симультанное восприятие текста. Прежде всего, имеются в виду глобальное чтение - «метод ярлыков»

(Е.Бёдер) и старорусский складовой метод, модифицированный Л.В.Штернбергом, Н.А.Зайцевым, Н.Г.Бураковым, Е.Н.Бахтиной, Л.Е.Даниловой, которые, являясь по существу традиционными, нередко обозначаются как нетрадиционные.

Другие исследователи полагают, что для того, чтобы начать целенаправленное обучение чтению, у ребенка должны быть сформированы высшие психические функции в высокой степени, в частности, достаточно сформирована речевая функция: звуко-слоговая сторона, лексико-грамматическая сторона, понимание речи (И.В. Красильникова, Г.А. Каше, Т.Б. Филичева, Д.Б.Эльконин и др.). Что касается языковой компетенции, многие исследователи убеждены в необходимости ее относительно высокого развития к началу целенаправленного обучения чтению, и не только у нормально развивающихся детей, но и у детей с ОНР. Эта концепция отодвигает время начала обучения чтению до 6-7 лет.

Существует точка зрения [Е.И.Тихеева, 1981], согласно которой невозможно определить возраст начала обучения чтению, т.к. это процесс естественного индивидуального развития, который не требует специального педагогического воздействия: «...когда, на котором году, при каких условиях ребенок начинает читать, предрешать невозможно, как невозможно предрешать, на каком месяце он заговорит. Только в том случае, если условия исключают возможность естественного усвоения грамоты, требуется активное вмешательство, выражающееся в том, что ребенка начинают обучать грамоте» [Е.И. Тихеева, 1981, с.130-131]. В этом утверждении достаточно определенно выражена мысль о возможности использования чтения в качестве компенсаторного средства.

Анализируя все точки зрения по этому вопросу, мы полагаем, что оптимальным для обучения чтению является возраст 4,5-5 лет, который М.Монтессори назвала возрастом «эксплозивного письма», то есть спонтанно проявляющейся тенденции к овладению чтением и письмом. В

рамках этой концепции отмечается самопроизвольный интерес ребенка-дошкольника к графическим знакам и значительная мотивация к деятельности, связанной с чтением (называние букв, имитация чтения и т.д.). [118]. Многие исследователи считают, что именно в этом возрасте процесс обучения чтению может оказать наибольшее влияние на развитие ребенка, а уровень психофизиологического развития детей этого возраста позволяет овладеть навыками первоначального чтения. Согласно теории психического развития ребенка, разработанной Л.С.Выготским, А.В.Запорожцем, А.Н.Леонтьевым, Д.Б.Элькониным, основные закономерности развития нормального ребенка сохраняют свою силу и при аномальном развитии, являются общими для обоих случаев. Следовательно, обучение чтению ребенка с ОНР в этот возрастной период будет вписываться в зону его ближайшего развития, и тогда одной из задач коррекционного обучения будет являться не подготовка, а целенаправленное обучение чтению дошкольника с ОНР.

Особое внимание в нашем изучении различных точек зрения на необходимость и возможность обучения чтению детей с ОНР мы уделили организации, содержанию, формам и методам такого обучения. Мы солидарны с исследователями, которые отмечают, что при разработке методики раннего обучения чтению (с 5 лет) необходимо учитывать психофизиологические особенности детей с ОНР [150,161]. К таким особенностям относятся не только первичный дефект – недоразвитие речевой функции, но и вторичные проявления: истощаемость и инертность нервных процессов, девиантное поведение, недостаточную мотивационную и познавательную активность. Многие авторы отмечают, что процесс обучения чтению без учета этих особенностей не будет решать коррекционные задачи и будет малопродуктивным.

Анализ методик [26, 30, 40, 51, 64, 69, 80, 85, 122, 154, 159, 187] показал, что среди исследователей нет единства и в вопросе *форм* и *организации* обучения чтению. Относительно *форм* работы отмечается перевес в

сторону классно-урочной системы занятий. Такая форма работы предполагает фиксацию положения 5-летних детей за столами в течение 20-25 минут с пятиминутным перерывом. На протяжении этого времени дети работают за столами с раздаточным материалом, выполняя задания логопеда. Однако особый интерес с нашей точки зрения представляют исследования, доказывающие необходимость удовлетворения двигательной активности ребенка-дошкольника, благодаря которой улучшается кровоснабжение головного мозга и снимается контроль за фиксацией тела в определенном положении, вследствие чего повышается концентрация внимания на стимуле [М.Монтессори, А.Н. Шеповальников, В.Ф.Базарный, Н.А. Зайцев и др.]. Следует отметить, что при традиционно принятом *содержании* занятий по обучению чтению не представляется возможным полностью удовлетворить двигательную активность детей, поскольку акцент делается на овладение операциями звукобуквенного анализа и синтеза, послогового анализа, слогослияния и развитие фонематического восприятия, что предполагает работу преимущественно за столами (Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина, Л.Е.Журова, Д.Б.Эльконин и др). Относительно содержания обучения чтению прослеживается закономерность в подаче материала: развитие фонематического восприятия, языкового анализа, заучивание букв, соотнесение их с соответствующими звуками, слияние в слог, чтение различных слогов и слов. Отличия прослеживаются только в порядке предъявления букв, в применении ассоциативного мышления и различного лексического материала. В коррекционной работе при обучении чтению используются только печатные буквы, тогда как в работе с дошкольниками без речевого недоразвития встречаются методики с использованием письменных графических знаков.

При анализе литературы мы обращали внимание на то, как исследователи оценивают эффективность и результативность предлагаемых подходов. В качестве критерия оценки результативности

предлагается оценивать навык понимания читаемого (слова, предложения, текста) и техники чтения (наличие ошибок, беглость, скорость). Некоторые исследователи (Р.Е.Левина, Н.А.Зайцев) считают, что при оценке навыка чтения скорость не играет диагностической роли, тогда как понимание прочитанного выходит на первый план.

Таким образом, высокоэффективными и результативными можно считать методы, при которых дошкольник с ОНР при поступлении в школу владеет чтением предложений и коротких текстов с пониманием прочитанного и достаточной техникой чтения. Однако в государственном стандарте дошкольного образования дается следующая **общая характеристика образовательной области «Обучение грамоте»**.

Процесс приобщения к грамоте осуществляется в различных формах, но чаще – в учебной деятельности по следующим направлениям:

- работа над предложением;
- формирование начальных фонетических представлений, умений;
- обучение чтению.

Дошкольники получают элементарное представление о слове как языковой единице: слова – это названия предметов; слова звучат потому, что состоят из звуков; слова имеют значение, смысл.

Пяти-шестилетних дошкольников учат членению предложений из 2-4 слов на слова, определению последовательности слов в предложениях и составлению предложения с заданным количеством слов по сюжетным рисункам и графическим схемам.

Дошкольникам дается практическое представление о слоге как части слова. Они учатся делить слова на слоги, определять их количество и последовательность, убеждаются, что смена последовательности слогов ведет к изменению смысла слова. Дети учатся выделять ударный слог в слове, убеждаются в смысловозначительной роли ударения.

Дошкольники овладевают звуковым анализом слова: определяют последовательность звуков в слове на основе его предметной модели, знакомятся со смыслоразличительной ролью звука в слове.

С целью подготовки к чтению дошкольников практическим путем знакомят с гласными и согласными звуками, твердыми и мягкими согласными, а также по усмотрению воспитателя, - со звонкими и глухими согласными, что готовит детей к овладению правописанием этих звуков. Шестилетние дети знакомятся с буквами как со знаками для обозначения гласных, твердых и мягких согласных звуков.

Исходя из сказанного, мы отмечаем несоответствие между стандартом дошкольного образования и существующей ситуацией обучения чтению на практике. С одной стороны, обучать чтению дошкольников согласно закону, нет необходимости, а с другой – при поступлении в школы оценивается навык чтения предложений и текстов с пониманием прочитанного. Таким образом, очевидна необходимость обучения чтению дошкольников с ОНР для реализации принципа преемственности дошкольного и начального образования, а также возможности выбора любой образовательной программы для ребенка, имеющего недоразвитие речи.

1.2. Психологические аспекты исследования процесса чтения.

Чтение, с точки зрения психологии и психолингвистики, является одним из основных видов речевой деятельности. Исследователи указывают на его структуру и иерархичность, соглашаясь, что чтение включает в свой состав как элементы кодирования, так и элементы декодирования речевого сообщения (В.А.Ковшиков, В.П.Глухов, В.П.Вахтеров и др.)

А.Н. Корнев, Д.Б.Эльконин, Calfee R., Spector J. определяют чтение как вид деятельности следующим образом:

- как процесс декодирования графической (буквенной) модели слова в устноязыковую форму;
- как процесс понимания письменных сообщений.

В последнее время чтение трактуется рядом исследователей как информационная активность, при которой происходит расшифровка набора условных символов (знаков), фиксирующих какую-либо информацию. Расшифровка информации, закодированной в тексте путем набора условных символов, может произойти только при условии активного взаимодействия всех познавательных процессов.

А.М.Кушнер считает чтение активным осознанным процессом, во многом социальным и личностно-ориентированным, что позволяет исследователю рассматривать процесс обучения чтению в двух аспектах:

- 1) как активный процесс, побуждаемый и регулируемый целями, мотивами, установками, ценностными ориентациями, т.е. личностными образованиями, по отношению к которым техника чтения выполняет служебные функции;
- 2) как формирование ценностного отношения к чтению, как обучение извлечению информации и расширению познавательных возможностей личности, как развитие соответствующих психомоторных навыков.

Психолингвисты А.А.Леонтьев, И.А.Зимняя и психологи А.Н.Соколов, Н.И.Жинкин рассматривают чтение как один из видов речевой деятельности. Речевая деятельность «представляет собой активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи или приема сообщения» (И.А.Зимняя).

Согласно этой теории о структуре речевой деятельности, предложенной в работах А.А.Леонтьева, И.А. Зимней [103,168 ...], чтение является не только процессом восприятия, осмысления и на этой основе понимания извлекаемой из текста информации, но и представляет собой сложную психологическую структуру особого рода деятельности – речевой, состоящей из трех фаз или уровней.

Первый уровень – мотивационное звено. Мотивами чтения у дошкольника являются желание научиться читать, узнать что-то новое от педагога, получить удовольствие от процесса занятия.

Второй уровень – ориентировочно-исследовательский (аналитико-синтетический), уровень планирования. Реализуется в просмотре текста, его заголовка, определении темы, установлении связей, прогнозирования содержания. Ребенок рассматривает текст (подзаголовки, части) и пытается предугадать события. Происходит первичное восприятие текста, моделирование его содержания. На этапе обучения ориентировка предполагает такую же схему, но на уровне, доступном ребенку: на уровне чтения буквы, слога, слова, предложения.

Третий уровень – исполнительский. Ребенок при чтении производит смысловую обработку текста (подчеркивает важные мысли, объединяет их; расставляет эмоциональные акценты, определяет личностное отношение к событиям, героям). Исполнительский уровень – чтение вслух и понимание прочитанного. Результатом, продуктом действий с текстом становится понимание смысла.

Таким образом, чтение - сложный, иерархически организованный процесс, опирающийся на комплекс психофизиологических механизмов.

Многочисленными исследованиями доказано, что в акте чтения принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. В основе этого процесса, как пишет Б.Г.Ананьев, лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем» [1,с.73]. Сложные условнорефлекторные связи письменной речи присоединяются к уже сформировавшимся связям второй сигнальной системы (устной речи) и развивают ее. Чтение начинается с восприятия комплекса букв, проходит через перекодирование их в звуки, воспроизведение зрительно-произносительного образа слова, его прочитывание, и, наконец, вследствие соотношения звуковой формы слова с его значением, заканчивается пониманием прочитанного.

С.Ф.Шатилов [179, 180], подчеркивает, что нормальный процесс чтения базируется на навыках, которые представляют собой автоматизированные зрительно-речемоторно-слуховые связи языковых явлений с их значением.

С точки зрения Н.И. Жинкина, Л.Е. Журовой, Р.И. Лалаевой и др., процесс чтения характеризуется взаимодействием двух уровней, находящихся в сложном единстве – сенсомоторного и семантического. Сенсомоторный уровень, состоящий из нескольких взаимоувязанных звеньев, обеспечивает технику чтения: скорость, точность. Семантический уровень на основе сенсомоторного уровня ведет к пониманию значения и смысла информации. Сложное взаимодействие, единство этих уровней обеспечивает чтение как со стороны быстроты и точности восприятия знаков, так и со стороны адекватного понимания значения, которое несут эти знаки и их сочетания [62,64, 95].

Психофизиологическая структура процесса чтения рассматривается как координация мыслительной деятельности и особым образом организованной функции зрительного анализатора. Важно отметить, что при чтении мозг осуществляет дифференциацию существенного и несущественного (эти понятия весьма разнятся в зависимости от мировоззрения человека). Зрительное восприятие текста — это не простое «наизывание» слов, а схватывание целых отрезков текста, более или менее значительных, причем характер этих отрезков определяется не столько графическими особенностями, сколько смыслом читаемого.

В ряде исследований отмечается, что чтение является аналитико-синтетическим интеллектуальным процессом, включающим звуковой анализ и синтез элементов языка. Особенно отчетливо аналитико-синтетический характер чтения проявляется на ранних этапах его развития у ребенка (первоначальные навыки овладения навыком чтения). Характер процесса первоначального чтения отличается от последующих этапов его формирования. Чем дальше, тем в меньшей степени читающий подвергает

анализу все элементы слова; на первый план выступает осмысление, понимание прочитанного, а также коммуникативная функция чтения. Исследователи подчеркивают, что единицей процесса чтения является слово, а не отдельные буквы (звуки); последние выполняют роль ориентиров при чтении. Человек воспринимает в процессе чтения не все буквы, а лишь некоторые из них, прежде всего те, которые несут наибольшую информацию о слове (слоγοобразующие гласные, начальный согласный в слове и т.д.).

При чтении слово анализируется зрением, буквы переводятся в звуки и произносятся (читаются) в заданной последовательности. Ожидание смысла регулирует этот процесс. У начинающего чтеца еще не совпадает графический (зрительный) образ слова с его слуховым и речедвигательным образом. Объективно это вызвано несовпадением норм написания слов с нормами произношения (орфоэпии), поскольку русское правописание регламентируется не только фонетическим принципом, но еще и морфологическим (этимологическим), а также традиционным (историческим). Это само по себе способно осложнить узнавание слов учеником, а следовательно, и понимание читаемого.

Итак, первоначально процесс чтения протекает на основе воссоздания звуковой формы речи. И лишь через ряд этапов процесс превращается в свернутый и сокращенный процесс молчаливого и быстрого чтения.

Таким образом, по своим психофизиологическим механизмам чтение является более сложным процессом, чем устная речь, вместе с тем оно не рассматривается исследователями вне связи, вне единства письменной и устной речи, так как зрительный образ написанного слова соотносится с его произношением. Между сенсомоторной и семантической сторонами процесса чтения существует неразрывная связь. А.Р. Лурия соотносил устную и письменную речь так: «Лишь после того как письменная речь автоматизируется, сознательные действия превращаются в несознаваемые

операции и начинают занимать то место, которое сходные операции (выделение звука, нахождение артикуляции и т. д.) занимают в устной речи» [109, С.192].

По мнению Н.И. Жинкина, «...в письменности, построенной на звуко-буквенной основе, не существует прямой связи между графическим обозначением слов и их значениями в языке. У всех нормально слышащих людей понимание читаемого осуществляется на основе звуковой формы слова, с которой и связано его значение. В принципе, понимание письменной речи происходит так же, как и понимание устной, то есть на основе звуковой формы слова» [62, С. 159]. Просматривается ведущая роль слухоречевой памяти при чтении.

Н.И.Жинкин, А.Н. Соколов [62, 146] считают, что механизм чтения связан не только со зрительным восприятием букв, но и с речедвижениями. Они позволяют осуществлять контроль за правильностью опознавания зрительных образов, то есть даже при чтении про себя у чтеца отмечаются скрытые речедвигательные возбуждения. Органичное слияние фонетической и кинематической основ речепроизводства при обучении элементарному чтению, соединение в едином комплексе зрительно-опознавательных, артикуляционно-произносительных и функционально-смысловых сигналов при чтении, т.е. при декодировании печатного или рукописного текста, является важным условием осуществления детьми не только самого процесса чтения, но и других видов речевой деятельности, изучения родного языка в целом [110].

Таким образом, исследователями подчеркивается роль зрительного, речедвигательного и речеслухового анализаторов в процессе чтения. Из этого следует, что уже в период обучения грамоте, в частности на самых первоначальных ступенях выработки умений чтения, нужно с возможной полнотой и точностью загружать каждый из каналов поступления в мозг зрительных и речеслуходвигательных сигналов, опираться на большое

число ориентиров, что, в свою очередь, будет положительно влиять на процесс запоминания при чтении.

По мнению Т.Г. Егорова, если рассматривать чтение как навык, то в процессе своего формирования он проходит ряд этапов, качественно своеобразных ступеней. Каждый из них тесно связан с предыдущим и последующим, постепенно переходит из одного качества в другое. Формирование навыка чтения осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения. Т.Г. Егоров [58] выделяет следующие четыре ступени формирования навыка чтения:

- овладение звуко-буквенными обозначениями,
- послоговое чтение,
- становление синтетических приемов чтения,
- синтетическое чтение.

Овладение звуко-буквенными обозначениями осуществляется в течение всего добукварного и букварного периодов. Реализация этого этапа находит отражение в большинстве отечественных букварей и учебных пособий для дошкольников и младших школьников [26,40,51,64,68,122,178,188]. На этой ступени авторы предлагают детям анализировать речевой поток, предложения, делить их на слова, слоги и звуки. Выделив звук из речи, ребенок должен соотнести его с определенным графическим изображением, буквой. Усвоив (то есть запомнив) букву, ребенок читает слоги и слова с ней. Однако в процессе чтения слога единицей зрительного восприятия на этой ступени является буква. Ребенок сначала воспринимает первую букву слога, соотносит ее со звуком, затем – вторую букву, затем синтезирует их в единый слог. Таким образом, в этот период зрительное восприятие является побуквенным. Основной трудностью этой ступени, по мнению исследователей, как и всего процесса овладения чтением, является слияние звуков в слоги. При чтении слога в процессе слияния звуков ребенок должен перейти от изолированного обобщенного звучания к тому звучанию, которое звук

приобретает в потоке речи, то есть произнести слог так, как он звучит в устной речи. Чтобы слитно прочитать слог, необходимо представить тот слог устной речи, который состоит из тех же звуков, причем эти звуки следуют друг за другом в той же последовательности, в какой даны буквы в слоге. Это значит, что ребенок должен уметь анализировать звуковой состав слога, слова устной речи. Темп чтения на этой ступени очень медленный, он определяется прежде всего характером читаемых слогов. Простые слоги читаются быстрее, чем слоги со стечением согласных (ста, кра). В процессе чтения слов почти не используется смысловая догадка. Немаловажным нам кажется тот факт, что именно на этой, самой сложной ступени, исследователи отмечают, что формирование навыка чтения может сопровождаться рядом ошибок. При этом основная трудность для детей заключается в неумении объединить звуки в слог. Кроме того, встречаются такие нарушения, как неспособность овладеть звуко-буквенной символикой, разнообразные замены букв, искажения звуко-слоговой структуры слова, а также непонимание прочитанного материала. Как отмечает А.Н. Корнев, «слогослияние – прежде всего гностическое действие, а уж потом артикуляционное. Сущность этого явления двойственна. С одной стороны, это языковая операция перехода от изолированного звучания фонемы к позиционному (аллофонному) ее произнесению с учетом стоящей следом гласной» [92,С.23]. В связи с этим ребенку трудно перестроиться на слитное (позиционное) произнесение, если опознание произошло побуквенно. В таких случаях часто наблюдается так называемое «двойное чтение», про себя ребенок прочитывает слово побуквенно, а затем озвучивает по слогам или целым словом. Одним из исследователей, проводившим изучение механизмов начальной ступени обучения чтению, был Д.Б.Эльконин [187,188]. Он определял навыки первоначального чтения как процесс воссоздания звуковой формы слов по его графической (буквенной) модели. При этом он выделяет два этапа обучения чтению. На первом этапе (начальное

чтение) учитель ставит перед обучающимися цель – воссоздание звуковой формы слова, а затем – на 2 этапе, когда данное действие автоматизируется, на первый план выходит следующая задача – осмысление предложения, умение установить синтаксические отношения. Исследователь обращает внимание прежде всего на первый этап, вводя понятие «принцип позиционного чтения», обосновывая его открытым Н.И. Жинкиным механизмом упреждения [62]. Этот принцип состоит в том, что произношение всех предшествующих согласных должно производиться с учетом следующей за ней гласной фонемы. Чтобы прочитать букву, обозначающую согласный звук, необходимо найти следующую за ним букву, обозначающую гласный звук.

Таким образом, на первой ступени чтения на первый план выходят такие операции, как анализ, синтез, зрительное восприятие, овладение позиционным принципом чтения.

Степень слогового чтения. На этой ступени узнавание букв и слияние звуков в слоги уже осуществляется без затруднений. Единицей чтения является слог. Темп чтения на этой ступени медленный – в три с половиной раза медленнее, чем на последующих ступенях. Т.Г. Егоров, Н.И. Жинкин, Р.Е.Лалаева объясняют это тем, что способ чтения еще является аналитическим, отсутствует целостное восприятие. Ребенок читает слово по слогам, затем объединяет их в слово и лишь потом осмысливает прочитанное.

На этой ступени уже имеет место смысловая догадка, особенно при чтении конца слова. По мнению А.Р. Лурии, чтец схватывает значение какого-либо комплекса букв, слова или группы слов, которые вызывают у него определенную систему связей, становящуюся подобием гипотезы. Эта «гипотеза» создает известную установку и делает дальнейшее чтение активным процессом, в котором поиски ожидаемого значения и анализ совпадений или несовпадений с ожидаемой гипотезой начинают составлять важнейшее содержание всей деятельности чтеца. Как правило,

этот процесс сличения ожидаемого значения со значением, выраженным в слове (или тексте), протекает быстро, а гипотеза, не соответствующая реальному значению слова, тут же тормозится. Нам кажется важным, что, как отмечает А.Р.Лурия, «...начальные этапы формирования чтения вовсе не следует рассматривать как простой процесс звуко-буквенного анализа и синтеза. Уже схватывание первого комплекса букв, как правило, вызывает у ребенка очень активные «догадки», которые еще больше укрепляются, если слово иллюстрируется какой-нибудь картинкой. В силу этого возникает то «угадывающее чтение», которое становится преобладающим и составляет целый период в формировании навыков чтения у ребенка» [111, С.154] Такое чтение М.Монтессори в свою очередь назвала «интуитивным чтением», его роль трудно переоценить. Многие авторы указывали на решающую роль «догадки» в процессе чтения детей и взрослых, при котором человек охватывает глазом сразу слово или словосочетание, а не составляющие слово элементы [57,69,118,134,159]. Для нашего исследования важно подчеркнуть, что «опытный чтец воспринимает одновременно не букву, а слово или группу слов, он не читает каждую букву слова, а узнает ее целиком» [98, С.6]. При узнавании слова чтец опирается на смысл ранее прочитанной части текста. Таким образом, смысловая догадка облегчает зрительное восприятие текста.

Это объясняется тем, что слово, прочитанное по слогам, является искусственно разделенным на части и не похожим на соответствующее слово устной речи. Поэтому оно не сразу узнается, осмысливается. По мнению Л.Н.Толстого, Н.А.Зайцева, М. Монтессори, Т.С.Резниченко, благодаря догадке ребенок быстрее выходит в чтение словами и предложениями. Но, тем не менее, процесс понимания текста на этом этапе еще отстает во времени от процесса зрительного восприятия читаемого, не сливается с процессом восприятия, а следует за ним.

Степень становления целостных приемов восприятия является переходной от аналитических к синтетическим приемам чтения. Простые и знакомые слова читаются целостно, а малознакомые и трудные по своей звуко-слоговой структуре слова читаются еще по слогам.

Если на предыдущей ступени авторы отмечали «интуитивное чтение» как явление зарождающееся, эпизодическое, то теперь смысловая догадка играет значительную роль. Опираясь на смысл ранее прочитанного и будучи не в состоянии быстро и точно проконтролировать его с помощью зрительного восприятия, ребенок часто заменяет слова, окончания слов. Т.Г.Егоров называет это явление угадывающим чтением. В результате угадывания появляется большое количество ошибок. Догадка имеет место в пределах лишь предложения, а не общего содержания текста.

Более зрелым на этой ступени авторы отмечают синтез слов в предложении. Темп чтения возрастает.

Степень синтетического чтения характеризуется целостными приемами чтения: словами, группами слов. Если на стадии обучения грамоте ребенок должен узнать все буквы в данном слове, чтобы его прочесть, то опытный чтец схватывает лишь общую конфигурацию букв, притом не всех, а только доминирующих, т.е. определяющих характер слова как целостного зрительного образа. Таким образом, техническая сторона чтения теперь уже не вызывает затруднения. Главная задача – осмысливание читаемого. Понимание текста – процессуальное результативное многоуровневое образование. Выделяются два уровня понимания – значений (слов, текста) и смысла (понимание идеи, главной мысли текста, подтекста) [Горецкий В.Г., 1988, И.Н.Горелов, 1998.]. Формированию понимания текстов у школьников в литературе уделено достаточно много внимания [28,29,49,57,65,69,87,103,154]. Авторы считают, что процессы осмысливания содержания превалируют над процессами восприятия, осуществляется не только синтез слов в

предложении, как на предыдущем этапе, но и синтез фраз в едином контексте.

В традиционном обучении формирование этой ступени происходит лишь в школьном возрасте. Последователи фонемного метода не рассматривают возможность полноценной работы с текстом и пониманием прочитанного в рамках дошкольного детства. Нам это кажется закономерным, так как на переход со ступени на ступень ребенок затрачивает много времени. Исследования последних лет доказали, что процесс овладения чтением детей дошкольного возраста может быть настолько быстрым и эффективным, что работа над пониманием прочитанных текстов начинается задолго до школы [69,159,168]. Исследователи отмечают, что на последней ступени смысловая догадка определяется как содержанием прочитанного предложения, так и смыслом и логикой всего рассказа. На последней ступени овладения чтением редкими являются ошибки, поскольку догадка контролируется целостным восприятием, а дальнейшее совершенствование процесса чтения осуществляется в направлении развития беглости и выразительности.

По мнению А.Н.Корнева, в процессе обучения чтению детей основные трудности обычно связаны со второй и третьей ступенями. При этом отмечается, что успешность реализации второй обеспечивает благополучное осуществление третьей. На начальном этапе овладения чтением у детей основная нагрузка падает на процессы декодирования печатного текста.

Таким образом, большинство исследователей, определяя разную структуру акта чтения, его роль в развитии и обучении ребенка, единодушны в том, что для успешного овладения этим навыком необходимы определенные условия. В их числе: сформированность устной речи, ее фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительного восприятия, произвольного внимания и

запоминания. Даже краткий обзор структуры процесса чтения дает представление о сложной многокомпонентной психофизиологической организации этого процесса, о многообразии факторов, от которых зависит нормальное его протекание.

Однако описание структуры процесса чтения на начальных этапах (ступенях) соотносится с традиционным аналитико-синтетическим методом обучения чтению, где минимальной единицей является буква. При обучении детей методами, предполагающими опору на более крупную единицу (слог, слово) меняются психофизиологические механизмы чтения. Ведущая роль на первоначальных этапах принадлежит целостности и симультанности зрительного восприятия, и, уже впоследствии – анализу и синтезу читаемого [57,69]

Однако, как показано в исследованиях, независимо от метода обучения чтению для осуществления этого процесса необходимы развитие и взаимодействие зрительного, акустического и кинестетического анализаторов, совместная работа которых является психофизиологической основой процесса чтения. При формировании навыка чтения у детей зрительное восприятие буквенных знаков сопровождается проговариванием вслух, т.е. переводом зрительного образа в его кинестетический и звуковой аналог.

В современной литературе нет однозначного определения компонентов функционального базиса чтения. Анализ современных подходов к определению сформированности функционального базиса начального чтения показывает, что методика его изучения должна носить комплексный характер и включать исследование речевых и неречевых функций. Некоторые исследователи предлагают выделить такие его компоненты как мышление, прогнозирование, достаточное владение устной речью (Б.Г.Ананьев, Д.Б.Эльконин, С.Ю.Горбунова, М.И.Кузнецова и др.). Другие склоняются к приоритетному значению невербальных базисных функций, среди которых основополагающими

считаются зрительно-моторные функции, пространственные ориентировки, внимание и т.д (М.М.Безруких, Т.А.Резниченко, Т.Г.Визель). Некоторые авторы отрицают необходимость вычленения каких бы то ни было условий для овладения чтением, кроме психофизиологически оправданной методики обучения чтению (Л.В.Штернберг, Н.А.Зайцев, А.В.Маниченко и др.).

Мы убеждены, что невозможно разработать технологию и достичь высоких результатов обучения чтению детей с ОНР, не вычленив необходимый фундамент для успешного обучения. Анализируя все параметры базиса, описанные в литературе (а в совокупности их более 20), в нашем исследовании мы ограничились т.н. «ядром» функционального базиса чтения, то есть выделили наиболее значимые его части, которым отводится решающая роль при обучении чтению ребенка с ОНР III уровня. В определении такого «ядра» мы опирались на исследования А.В.Лагутиной, М.Е.Кузнецовой, А.В.Огаркиной, И.В.Красильниковой и др.

Исходя из проведенного анализа литературы, к «ядерным» компонентам базиса чтения мы отнесли: речевые компоненты - словарный запас (в экспрессивной речи), состояние фонематических процессов, произношение звуков и слов сложного слогового состава; неречевые компоненты - зрительное восприятие, внимание, слухоречевую память.

При этом мы учитывали также роль и других (когнитивных, моторных и др.) компонентов в процессе чтения. Однако, как будет показано в дальнейшем, результаты исследований детей с общим недоразвитием речи свидетельствуют о том, что состояние указанных функций хоть и имеет своеобразие и отставание от нормы у детей с ОНР III уровня, не настолько существенно, чтобы препятствовать началу обучения чтению (Р.Е.Левина, Т.Б.Филичева, Л.С. Волкова, Туманова, Т.А. Ткаченко и др.).

Следует также отметить, что выделенное нами «ядро» функционального базиса чтения объединяет все необходимые функции для чтения, но их соотношение определяется методом обучения.

Рассмотрим подробнее роль выделенных компонентов в процессе овладения навыком чтения.

1. Фонематическое восприятие.

По мнению большинства ученых, успешное овладение процессом чтения возможно лишь при высоком уровне развития фонематического восприятия ребенка [86,98,150,161,186]. Функция фонематического восприятия не только сложна, но и многопланова. В процессе фонематического восприятия слово не только узнается на основе восприятия и различения фонем, но и расчленяется на составные элементы, звуки. Оно включает как простые, так и сложные формы анализа звуковой структуры слова. Простые формы фонематического восприятия часто возникают спонтанно в процессе развития устной речи еще в дошкольном возрасте. Сложные же формы формируются лишь в процессе специального обучения, в ходе овладения чтением. Многие исследователи подчеркивают необходимость наличия предпосылок к формированию звукового анализа, понимая под этим спонтанно возникшие элементарные его формы и возможности детей овладеть ими при максимальной помощи взрослого. Однако существует противоположная точка зрения о роли фонематического восприятия при обучении чтению. Ее последователи считают, что звукобуквенный анализ и синтез формируются спонтанно при оперировании складами (открытыми слогами) или словами в процессе овладения чтением [69, 185].

2. Звукослоговая сторона речи.

Роль полноценных артикуляций для формирования чтения отмечают Р.М. Боскис, Р.Е.Левина, А.Р.Лурия, С.М.Блинков, Л.К.Назарова. Объяснение психофизиологической основы связи правильного произношения с обучением чтению отмечал Н.И.Жинкин, который

убедительно доказывает роль «речедвижений как начального кодового ключа, который лежит в основе всего сложного механизма речи» [62, с.366]. Нарушения артикуляции уменьшают роль кинестетического компонента в построении звуковых представлений, влияют на точность слуховых и речедвигательных дифференцировок и, следовательно, на качество звукового анализа, который является первоосновой овладения чтением и письмом. А.Р.Лурия неоднократно подчеркивал роль артикуляции в процессе чтения, указывая, что при нарушениях произношения исключается четкое проговаривание, которое позволяет уточнить звуковой состав слов, дифференцировать близкие звуки и тем самым сделать слышимое слово готовым для записи. Нарушения произношения не позволяют при чтении опереться на те тонкие скрытые артикуляторные схемы, которые помогают человеку расчленить сложный звуковой образ слова и точно установить его звуковой состав. Эта точка зрения подтверждается и работами логопедов-практиков С.Л.Лукашенко, Н.Г.Свободиной и др. [107], которые рекомендуют при коррекции дислексий чтение с утрированным проговариванием звуков.

3. Объем словаря.

Для понимания слова, предложения, текста необходим богатый словарный запас. Подтверждение этому можно найти в работах Т.Г.Егорова, Р.Е.Левиной, Р.И.Лалаевой, С.Б. Яковлева и др. Глубина и точность понимания прочитанного находятся в тесной зависимости от уровня речевого развития ребенка, богатства его словарного запаса: «Будет ли понято данное слово, зависит от того, связана ли его звуковая сторона со значением. Если эта связь имеется, возникает понимание, если такой связи нет, то слово может быть правильно прочитано, но не понято» [86]. Задача понимания отдельного слова стоит на самом раннем этапе обучения грамоте. Нормальное протекание этого процесса подготавливается опытом устного общения, речевой практикой ребенка, практическим усвоением языка, в ходе которого ребенок осваивает его морфологические и

синтаксические особенности. Освоение ребенком в процессе речевой практики правильной речи с ее фонетическими и лексическими компонентами является важнейшей предпосылкой овладения чтением.

4.Внимание.

Значение внимания для регуляции деятельности ребенка трудно переоценить. М.Монтессори отмечала, что способность ребенка к поляризации (концентрации, *произвольности*) внимания очень важна как для развития познавательных процессов, так и личности в целом. Поляризацию внимания М. Монтессори выделяла как необходимое условие и одновременно признак глубоких изменений, происходящих в психике ребенка [118]. И.В.Дубровина считает, что различные свойства внимания вносят «неодинаковый» вклад в успешность обучения по разным направлениям дошкольного образования. Так, при овладении навыком чтения ведущая роль принадлежит *устойчивости* внимания [131]. Помимо этого, достаточный уровень таких параметров внимания, как произвольность, переключаемость, распределение и объем необходим для успешного овладения навыком чтения уже на первоначальных этапах [98, 131].

5.Зрительное восприятие.

Как процесс, чтение начинается со зрительного восприятия, которое основывается непосредственно на ощущениях, представляющих собой простейшую форму чувственного отражения объективной действительности [120]. В работах В.А. Артемова отмечается, что восприятие письменной речи связано с непосредственным воздействием ее физических свойств (последовательности букв) на органы чувств, которое протекает в единстве с воздействием на чтеца смыслового содержания письменной речи. Буквы являются как бы пусковым механизмом, под воздействием которого начинается физиологический процесс возбуждения в органах зрения. Он заканчивается сложным физиологическим процессом в коре головного мозга, результатом которого является психическое

явление – восприятие графических символов печатного и письменного текста и мыслительная деятельность чтеца. Получивший зрительные сигналы чтец должен преобразовать их в мысли на основе знания системы значений языка. Безошибочное восприятие – основное условие правильного понимания читаемого.

Для успешного овладения чтением существенное значение имеет способность ребенка дифференцировать пространственные соотношения графических элементов букв.

б. Слухоречевая память.

Л.С.Выготский отмечал, что в дошкольном возрасте памяти принадлежит доминирующая роль, она становится в центре сознания дошкольника. Память сохраняет представления, которые в психологии интерпретируются как «обобщенное воспоминание» (Выготский Л.С., 1956), помогая тем самым осуществить переход от наглядного мышления к общим представлениям.

На значимость этого компонента готовности к овладению чтением и письмом указывают А.Р.Лурия, Л.С.Цветкова, А.Н.Корнев, И.Н.Садовникова. Выделение этого компонента связано с той ролью, которую играет слухоречевая память в нормальном протекании процессов чтения. Значение слухоречевой памяти заключается в удержании получаемой информации для наилучшего ее понимания. Особенно это важно на начальных этапах овладения навыком чтения, т.к. ребенок должен удержать в памяти уже прочитанные составные элементы слова, а потом предложения, чтобы понять читаемое. Однако слухоречевая память не является единственным необходимым условием для этого (а также зрительная, слуховая, долговременная, произвольная и т.д.). Процесс овладения чтением носит комплексный характер, что отмечают все исследователи данного вопроса.

1.3. Лингвистические основы обучения чтению

В лингвистике чтение определяется как вид письменной формы речи, процесс, позволяющий понимать зафиксированные графически языковые знаки [103]. Попытку построить лингвистическую модель чтения предприняли Р.И.Лалаева [2004, 2006], Snowling M.J. и др. По мнению авторов, чтение – сложный процесс, который зависит от адекватного развития двух компонентов: идентификации слова и языкового понимания. Идентификация слова – лексический поисковый процесс, в результате которого множество визуальных символов (букв) опознается в памяти как слово. Языковое понимание – понимание смысла, прочитанного сообщения.

Процесс овладения навыком чтения включает блок лингвистических процессов, в результате которых происходит развитие разговорной речи и языковых навыков вообще; блок визуальных процессов; блок металингвистических знаний; блок памяти. Согласованная работа всех блоков позволяет приобрести знания, умения и навыки, необходимые для обучения чтению. Сенсорные и высокоуровневые процессы визуализации обеспечивают хранение визуальных признаков стимулов, включая и графические символы письменных слов. Лингвистические процессы отвечают за овладение языком и использование языка для кодирования, хранения и восстановление информации. Лингвистический блок включает: фонологическое, морфологическое, семантическое, синтаксическое и прагматическое кодирование. Данный блок отвечает за хранение и кодирование информации в речевое сообщение.

Лингвистические исследования являются базовыми для решения многих вопросов, связанных с обучением чтению. В частности, выбор минимальной единицы, при помощи которой будет проходить обучение первоначальному навыку чтения, определяется психофизиологическим и лингвистическим подходом к изучению произносительной и графической структуры слова.

Выбор минимальной единицы чтения – звука, слога или целого слова решалась педагогами – практиками на протяжении всей истории обучения грамоте. В зависимости от выбора минимальной единицы чтения различают методы: буквенный, звуковой, слоговой (складовой), целых слов [129].

Исходя из особенностей познавательных процессов у дошкольников, а именно преобладания глобальных стратегий восприятия информации над аналитическими, нас в первую очередь интересовал слоговой (складовой) метод, как наименее изученный. Слоговой метод, в системе которого единица чтения – слог, предполагает, что ребенок осознает определенное сочетание букв как цельный графический элемент. Методы, близкие к слоговому, применялись в русской школе в сочетании со звуковым методом. Применять слоговой метод обучения в России предлагали еще в конце XIX в. А.И.Анастасиев и К.Г. Житомирский, а позже, в 1924 - Ф.П.Мироносицкий [129]. Разработка слоговых таблиц и упражнений для запоминания слогов оказала положительное влияние на развитие методических приемов обучения чтению. Однако широкого применения не нашла.

Мы обратились к теориям слога и слогоделения в русском языке. В литературе по лингвистике и языкознанию встречаются разные определения слога. Слог может состоять из одного или несколько звуков. Это сочетание гласного с одним или несколькими согласными, которое составляет определенную произносительную единицу; слог может состоять и из одного гласного, как отмечают Л.В.Бондарко, Л.А.Вербицкая, М.В.Гордина [24].

В языкознании существуют два разных подхода к определению этой единицы. При фонетическом подходе общим признаком, объединяющим гласный и окружающие его согласные в один слог, считается фонетическое свойство; при фонологическом подходе считается, что гласный и согласные объединяются в слог благодаря существующим в

данном языке правилам сочетаемости фонем. Однако слоговое деление чаще всего осуществляется не на основе правил сочетаемости фонем в односложных словах, а на основе разнообразных фонетических правил. Исследователи полагают, что границы слога нужно определять на основе фонетических критериев, т.е. изучать фонетическую природу слога.

В зависимости от расположения согласных по отношению к гласному различают следующие типы слогов: 1) закрытые и открытые (писк, он, спи, ну), 2) прикрытые и неприкрытые (страх, ум). На учете этого акустического признака слоговых и неслоговых звуков основана *динамическая* теория слога. С точки зрения этой теории слог - волна силы, интенсивности. Самый интенсивный звук слога – слоговой, менее сильные – неслоговые.

Экспираторная теория трактует слог как сочетание звуков, которое произносится одним толчком выдыхаемого воздуха [Р. Стетсон, Г.Суит, Storm]. Соответственно выдох, на котором обычно произносится любое высказывание, содержит столько толчков, сколько в этом высказывании и слогов. Однако эта теория не объясняет всех случаев.

Последователи *артикуляторной* теории полагают, что количество слогов в слове зависит от изменения уклада органов артикуляции. Слог, являясь квантом артикуляторных движений, помогает более эффективно расходовать усилия при образовании речевой последовательности [24].

В современном русском языкознании широко признана *сонорная* теория слога, основанная на акустических критериях. Применительно к русскому языку она была развита Р.И. Аванесовым. По этой теории слог – это волна сонорности, звучности. Слог представляет собой одну волну звучности, на вершине которой находится гласный. Упорядочивающая функция слога заключается в том, что согласные, находящиеся между гласными, распределяются по слогам так, что образуют как бы склоны

волны. Тем самым обеспечивается нарастание звучности от начала слога к вершине и постепенный спад звучности от вершины слога к его концу.

Широко распространено понимание слога как единицы мускульного напряжения. Вершиной слога является гласный, а согласные располагаются на склонах волны (импульса) мускульного напряжения. Расположение согласного по отношению к гласному в звуковой цепи зависит от характера примыкания согласного к гласному – это примыкание может быть слабым или сильным. При слабом примыкании согласный «отходит» к следующему гласному (ру-ка, у-шла). При сильном примыкании согласный как бы «склеивается» с предыдущим гласным, образуя один слог. По мнению Л.В.Щербы, сильное примыкание согласного наблюдается там, где два согласных следуют за ударным гласным (пап-ка, фак-ты).

Н.И.Жинкин, [62] определяя слог как минимальную произносительную единицу, подчеркивал, что минимален он потому, что произносительные движения, необходимые для того, чтобы получилось слово или предложение, нельзя расчленить на комплексы, более мелкие, чем слог. Произносительной единицей слог является потому, что он существует именно в произношении, артикуляции. Произносительная общность элементов, входящих в один слог, определяется тем, что произношением всех звуков управляет одна команда, одна программа артикуляторных движений: все, что может быть произведено одновременно – одновременно и произносится. Например, в слоге [су] губы округляются, а корень языка поднимается и оттягивается назад уже с самого начала слога, т.е. с подготовки артикуляции согласного [с]. Органы артикуляции как бы приготавливаются выполнить все движения, необходимые для слога [су], а не артикулируют по отдельности – сначала согласный, потом гласный. Согласно мнению Н.И.Жинкина, сочетание СГ — это мельчайшая

звуковая единица речи, но разделить которую на составляющие можно лишь письменно, по буквам, но не устно.

А.Н. Гвоздев [45] считал, что слог должен быть исходной единицей не только чтения, но и письма. Он также подчеркивал, что сочетание «согласный плюс гласный» как при письме, так и при чтении представляет целый элемент, в котором согласный и гласный звуки неотделимы друг от друга, их можно произносить и писать только слитно. Нам представляется важным, что исследователи отмечают эту особенность лишь для открытых слогов – СГ.

Основной трудностью при обучении аналитическому чтению исследователи считают проблему слияния звуков в слоги, связанную с тем, что минимальной фонетической единицей является звук, а произносительной – слог. В лингвистическом энциклопедическом словаре слог определяется не как последовательность составляющих его звуков, а как цельный артикуляционный комплекс, т.е. задается единым блоком нейрофизиологических команд к мышцам [105]. Эта точка зрения (что минимальная единица речи – это открытый слог) подтверждается и эмпирическими наблюдениями. Обращается внимание на особенности лепетной речи детей, где присутствуют преимущественно открытые слоги (склады): ба-ба-ба, дя-дя-дя.

В работах А.Р. Лурии [110,111], Л.С. Цветковой [171], А.Н. Корнева [91,92] указывается, что для овладения слогослиянием ребенок должен научиться читать согласный звук так, как он звучит в паре с гласным, то есть изолированное его произнесение заменить на позиционное, зависящее от стоящего за ним гласного звука, образующего слог. Именно поэтому некоторые исследователи рекомендовали принять слог за минимальную единицу в процессе обучения чтению [178].

В русской графике используется слоговой принцип, который состоит в том, что звуковое значение буквы может быть установлено только с учётом соседних букв, то есть в слоге. Сущность этого принципа

заключается в том, что единицей чтения является не звук и соответствующая ему буква, а слог и соответствующее ему сочетание согласного с гласным. Так, в словах *мал* и *мял* буква *м* читается по-разному (мягко и твердо), что зависит от следующих за ней букв –*а* или *я*. Согласную букву надо читать лишь с учетом следующей за ней гласной буквы. Слоговой принцип русской графики сложился исторически в результате закономерного смягчения большинства согласных в строго определенных позициях (перед гласными переднего ряда [и], [э]). Слоговой принцип русской графики представляет определенную трудность для усвоения детьми дошкольного возраста. Это отмечают многие исследователи. Так, в работах Л.Е.Журовой подчеркивается трудность, которую испытывают дети при звуковом анализе слов и разных типов слогов. Автор многократно упоминает, что все дети при этом допускают однотипные ошибки и рассматривают, например, слог «МУ» или «МЮ» как нераздельную звуковую единицу. "К семнадцатому занятию, - пишет Л.Е.Журова, - в результате проведенных упражнений дети наконец-то оказываются способны правильно составлять звуковые схемы слов" [64, С.49]

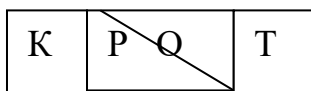
Для преодоления этих трудностей многие исследователи предлагают более широко взглянуть на структуру слова. Так, в настоящее время становится популярной вариация слогового метода, предложенного еще Л.Н.Толстым, где за минимальную единицу чтения принимается так называемый склад (фонетический открытый слог СГ). Последователи этого метода обращают внимание на истоки русской письменности [54, 184]. Как известно, в дореволюционной России использовали букву "ерь" (ДОМЬ). Она считалась буквой гласного звука, и было нельзя написать букву МЬ без этой «нулевой» огласовки. «То, что мы сегодня преподносим детям как "согласный М", на самом деле является лишь частью слога, его согласной половинкой» [185, С.2].

В работах Н.А.Зайцева, в «Букваре» М.В. Бахтиной и в ряде других пособий [10, 69] предлагаются графические и кинетические эквиваленты «цельных артикуляционных комплексов», т.е. акустических и произносительных единиц, что согласуется с артикуляторной теорией слогоделения. Например, МА-МА, ПА-ПА, ША-Р, И-РА, МЫ-ШЬ произносятся двумя явно ощущаемыми напряжениями речевых органов, следовательно, для этих слов предлагаются по два соответствующих кубика (в методике Н.А.Зайцева), и два «нажатия» клеточек на таблице. Вслед за Л.Н. Толстым такое чтение рассматривается как чтение по складам. Мы солидарны с авторами методик, которые отмечают физиологичность определения именно такой минимальной единицы чтения: «Делить слова на склады – занятие для детей совершенно естественное: миллион раз слышали, сами произносили. Кусочки родной речи. Возможность их увидеть вызывает неподдельный интерес» [69, с16].

Таким образом, мы считаем целесообразным определить в качестве единицы обучения чтению склад [69,160,185]. Нами отмечено, что научно-теоретического определения склада в литературе нет, авторы используют это понятие, опираясь только на практический опыт. Таким образом, основываясь на теориях слогоделения и принимая во внимание слоговой принцип русской графики, а также преобладание симультанного восприятия у дошкольников с ОНР над сукцессивным и при этом учитывая существующие методические разработки, мы определили минимальную единицу чтения, которую обозначили как «склад». Мы определяем *склад* как акустические и произносительные единицы; их однобуквенные и двубуквенные обозначения на письме. К складам мы относим: слоги типа Г, СГ, а также одиночные согласные, в том числе с мягким и твердым знаком, которые могут входить в структуру слога, но не являются компонентом цельной структуры СГ (К РА Н, А И С Т, ПО Л КА). При этом следует различать фонетическую и графическую стороны:

существует фонетический склад, который обозначается графически одной или двумя буквами: М, МЬ, А, СО, НЁ, ВЪ.

Следует отметить, что этот же подход закладывается и в аналитическом чтении [188], при введении при составлении схем слов (слог СГ обозначается квадратиком, разделенным по диагонали, а все остальные звуки и буквы в схемах обозначаются отдельными квадратиками).



Таким образом, минимальной единицей обучения чтению следует считать склад. При этом следует учитывать, что исходя из особенностей русской графики, обучение навыкам звукобуквенного анализа и синтеза необходимо, однако целесообразно пройти этот этап после того, как ребенок обучился чтению по складам.

1.4. Методики обучения чтению и возможности их реализации в работе с дошкольниками

При анализе методик обучения чтению, в первую очередь, мы выясняли, в какой мере они создают условия для психофизиологического развития ребенка, то есть, соответствуют ли принципам природосообразности. Методики обучения чтению рассматривались нами и с позиции их возможности не только развить, но и корригировать базисные для чтения психические процессы, в частности внимание, зрительное восприятие, слухоречевую память и речь. Немаловажным мы считали и соответствие процесса обучения чтению особенностям развития основных видов деятельности детей на каждом возрастном этапе, а также то, каким именно образом организован процесс формирования навыков первоначального чтения и насколько он удовлетворяет запрос общеобразовательной школы о приоритете сформированности навыка чтения к первому классу.

Активизация деятельности по разработке программ и методик обучения чтению детей до 6-7 лет началась с середины XX века, однако,

первые работы по этой проблеме появились в 60-е гг позапрошлого столетия (К.Д.Ушинский, Л.Н.Толстой).

Наиболее распространенный метод обучения чтению детей с нормальным развитием – аналитико-синтетический, однако некоторые исследователи не считали его универсальным и эффективным. По мнению А.М.Кушнера отдельная буква или звук для ребенка –это знание теоретическое. А ребенок владеет словом, поэтому природосообразно двигаться от слова к букве; от целого слова, предложенного педагогом, к оперированию буквами, чтобы воспроизвести это слово.

Тем не менее, вплоть до 60-х гг. XX в. в официальной отечественной педагогике применялся только аналитико-синтетический метод обучения чтению, предложенный К.Д. Ушинским. Одна из наиболее разработанных попыток его применения в обучении дошкольников принадлежит А.И. Воскресенской, разработавшей программу обучения чтению детей подготовительной группы детского сада [122]. Автор предлагал проводить занятия по 30 минут 1 раз в неделю. Подготовительный период в соответствии с этой программой, длится 5 месяцев и включает следующие темы: 1) деление потока речи на предложения; 2) выделение слов из предложения; 3) деление слов на слоги; 4) выделение отдельного звука из слова; 5) буквенное обозначение 11 звуков, которые, по утверждению автора, наиболее часто встречаются в русской речи

По программе, предложенной А.И. Воскресенской, дети знакомятся только с гласными и твердыми согласными звуками. Ряд понятий вводятся, но они не конкретизируются, а в отдельных случаях не соответствуют современным лингвистическим и методическим взглядам (например «мягкий согласный звук», «смягчающая гласная буква»). Если учесть, что дети знакомятся с начертанием только 11 букв, то, соответственно, они могут читать только несколько слов, состоящих из знакомых букв. Следовательно, нельзя говорить о том, что по окончании цикла занятий дети овладевают навыком первоначального чтения. Помимо этого, по

нашему мнению, ряд дидактических приемов, предлагаемых А.И.Воскресенской, недостаточно эффективен. Так, в частности, предлагаемый автором прием объяснения детям, что при чтении слога первый согласный звук следует произносить отрывисто, не способствует овладению навыками слитного послогового чтения, а закрепляет чтение побуквенным способом. Организация занятий (один раз в неделю) не может быть эффективной при работе с детьми дошкольного возраста.

Одним из исследователей, проводившим изучение механизмов начального этапа обучения чтению, был Д.Б.Эльконин [186, 188]. Он определял навыки первоначального чтения как процесс воссоздания звуковой формы слова по его графической (буквенной) модели. Проблема применения этой методики на занятиях с детьми - дошкольниками состоит в том, что сами по себе действия, выполняемые ребенком на первом этапе обучению чтению, не являются естественными и не несут практического смысла в понимании ребенка. Кроме того, условные обозначения, предлагаемые в анализируемой методике для звукового анализа, еще более абстрактны, чем буквы. Использование таких условных обозначений (графических схем, которые дети учатся строить в своих тетрадях и на доске) при обучении детей – дошкольников может затруднить процесс овладения навыком первоначального чтения.

Однако у методики Д.Б. Эльконина было множество последователей. Попытку создать букварь по этой программе предприняли Е.А. Бугрименко и Г.А. Цукерман [26,186]. Ими был доработан букварь для 6-летних детей, начатый еще автором системы. В данном издании программа Д.Б.Эльконина была несколько изменена. Например, тема «Слогоударная структура слова» вынесена вперед и предшествует звуковому анализу. Такой перенос был предпринят авторами сознательно, поскольку они исходят из того, что слоговое деление слова является более естественным, чем звуковой анализ. Также авторами букваря был продуман переход от игровой деятельности к учебной.

Авторы выступают за более раннее начало обучения чтению детей дошкольного возраста. Они полагают, что обучение чтению в школьном возрасте имеет много опасностей: «Школа призвана вести ребенка в теорию письма и чтения. Усвоить теорию гораздо легче, если ребенок уже знаком с практикой. В первые месяцы в школе у ребенка и так много трудностей, связанных с его новым положением, режимом дня, взаимоотношениями со сверстниками и взрослыми, и если к этим трудностям прибавится еще и знакомство с письменной речью, то ребенок просто может не успеть чего-то освоить» [26, С.4]. Содержание и форма занятий строятся по традиционной системе с минимальным включением игровых и сенсомоторных упражнений.

Еще одна попытка использования системы Д.Б. Эльконина связана с разработкой Л.Е. Журовой методики обучения детей грамоте в детском саду [64]. Эксперимент показал, что система Д.Б. Эльконина, используемая при обучении 3-6 –летних детей, не дает желаемого результата. В связи с этим Л.Е.Журова предложила некоторые изменения при сохранении основных принципов, разработанных Д.Б.Элькониным.

По мнению Л.Е.Журовой, обучение чтению следует начинать с фонемного анализа, материализуя действия по изучению фонемной структуры слова с помощью моделирования, а затем формировать навыки позиционного чтения. Л.Е. Журова считает, что необходимо научить ребенка особому произношению слова. При произношении слово должно «квантоваться» не на слоги, а на звуки, при этом ребенок говорит слово не полностью, выделяя один из искомых звуков силой голоса или большей продолжительностью. Чтобы выделить все звуки последовательно, надо произносить слово столько раз, сколько в нем звуков. Обучение чтению, по мнению Л.Е.Журовой, следует начинать в 6 –летнем возрасте. Только в подготовительной группе детского сада дети знакомятся со всеми буквами русского алфавита. В целом, принимая общие методические подходы, предложенная система обучения кажется нам довольно громоздкой и не

соответствующей психофизиологии ребенка и нормам орфоэпии. По мнению лингвистов, минимальной единицей речи является открытый слог (СГ), а не звук. Следовательно, противостоит требовать от детей произнесения слова строго побуквенно, тем более, многократно...

В конспектах, разработанных Л.Е.Журовой с соавторами и предназначенных для занятий с детьми не только старшего, но и среднего дошкольного возраста, не прослеживается ранее описанного представления об игровой мотивации учебных заданий для 4-летних детей, когда выполнение задания является условием продолжения игры. К сожалению, не предусматривается и единый игровой сюжет занятий.

Процесс обучения грамоте в детском саду, по Л.Е. Журовой, составляет два с половиной года, тогда как те же задачи Д.Б.Эльконин предлагает решить за один год обучения в классе с детьми 6-летнего возраста. Таким образом, программное содержание, заложенное Д.Б.Элькониним, растягивается во времени.

Большинство методик обучения детей грамоте практически ограничиваются этапом обучения чтению слогов и коротких односложных и двусложных слов. Дальнейший процесс становления навыка чтения — переход к слитному чтению любого слова, а от него к плавному чтению предложения — остается по существу неконтролируемым. А.Н.Корнев полагает, что трудности овладения навыком чтения связаны с тем, что в соответствии с программой в букварный период материал для чтения подобран в расчете на формирование техники чтения и в смысловом отношении чрезвычайно беден. Предлагаемый лексический материал не содержит для ребенка никакой новой или хоть в какой-то степени интересной информации. Аналогичную критику школьных программ обучения чтению можно встретить и в зарубежной литературе [Beck I, Block K, 1979]. A.Brown (1982), например, считает, что существующие в США программы обучают «бесплотным» навыкам [92,с.21].

Возможен и другой подход, когда с первых шагов обучения чтению дети читают фразы, а позже и короткие тексты, содержащие какую-либо логическую задачу или вопрос, требующие осмысления и последующего ответа. В других случаях текст для чтения включает логические несоответствия, которые следует обнаружить. Подобную систему занятий предлагает, например, М.И.Оморокова (1991). Исследователем предпринимались попытки построить методику обучения начаткам синтетического чтения, раскрыть механизм перехода к целостным приемам чтения. М.И. Омороковой и Л.Ф. Климановой была создана методика обучения детей чтению целым словом после обучения грамоте [87, 125]. Авторы считают, что причиной ошибок в чтении на стадии становления целостных приемов является несовершенство зрительного восприятия. Целенаправленному формированию чтения целыми словами, по их мнению, способствует организация ориентировочно-исследовательской деятельности детей, построенной, во-первых, на различении элементов слов и закреплении порядка расположения отдельных элементов в слове относительно друг друга с обязательной опорой на речедвигательный анализатор; во-вторых, на укрупнении единиц восприятия, т. е. расширении «поля чтения». М.И. Оморокова и Л.Ф. Климанова исходят из того, что в чтении как речевой деятельности (точнее, в ее исполнительной фазе) в качестве основных компонентов выступают произношение и зрительное восприятие, а целью ее является понимание. Для формирования ориентировочно-исследовательской деятельности детей авторы разработали четыре вида упражнений: 1) упражнения, совершенствующие произношение; 2) упражнения в зрительном восприятии; 3) упражнения, способствующие синтезу процесса чтения слов, предложений и пониманию их значений; 4) упражнения, способствующие сокращению и свертыванию отдельных действий в процессе чтения и развитию чтения про себя. По нашему мнению, эти упражнения, несомненно, приводят к совершенствованию

отдельных элементов техники чтения, однако их выполнение не вооружает учащихся обобщенными способами слитного чтения слова и словосочетания. Не приводят к этому и установки на чтение целыми словами («Медленно произнося один слог, старайся увидеть следующий, произноси слоги слитно»), словосочетаниями («Произнося одно слово, старайся увидеть следующее. Схватывай глазами сразу два слова»), на плавное чтение словами без лишних повторений («Старайся понять текст сразу, не повторяй его»). Дети не получают средства объединения слогов и слов в одно целое.

На наш взгляд, наиболее плодотворным является подход к формированию механизма чтения слова, разработанный Л.Н.Невской [119]. Обучение слитному чтению слова Л.Н.Невская осуществляла в русле обучения грамоте по методике Л.Е.Журовой, предусматривающей формирование у детей широкой ориентировки в звуковой системе языка. Так, Л.Н.Невская исходит из того, что звуковая оболочка слова представлена не только звуками (линейными единицами), но и ударением (сверхсегментным элементом слова). Ударение связывает звуковую оболочку слова в законченное единство, обеспечивает восприятие целого слова и его понимание. Автором экспериментально выявлено, что чтение целыми словами успешно формируется на основе вычленения и проставления ударения в слове и последующего чтения с ориентировкой на ударный гласный звук. К концу обучения грамоте навыками слитного чтения слова овладели 84% детей, остались на уровне слогового чтения 10,6%, овладели навыком слогового «рубленного» чтения 6% дошкольников [119]. В то же время осознание сверхсегментного элемента слова – ударения и его словоразличительной роли обогащает представления детей о родном языке, способствует дальнейшему развитию теоретического отношения к нему. Однако и при этом подходе неизменными остаются условия обучения (сидя за столами) и использования относительно сложных абстрактных понятий.

Такой подход малопродуктивен в работе с детьми с ОНР в силу психофизиологических особенностей детей (инертность нервных процессов, особенности мышления, памяти, внимания и др.)

Несмотря на распространенность традиционного фонемно-графического (аналитического) подхода к обучению чтению детей дошкольного возраста, многими исследователями были предприняты попытки использования различных методов при таком обучении. Так, А.М. Ильин и Л.П.Ильина в начале 90-х гг. XX в. предложили комплексную методику обучения чтению и развития познавательных процессов детей 3-7 лет [80]. Ценность этой методики, на наш взгляд, состоит в том, что упражнения, обучающие детей чтению, одновременно являются упражнениями для тренировки восприятия, памяти, внимания, мышления. Нам кажется важным, что эту методику нельзя однозначно назвать буквослагательной, поскольку она сочетает различные методы обучения чтению: 1) буквослагательный метод (М,О –МО); 2) чтение целыми словами или «узнавание слов», когда на предметы домашнего обихода развешиваются таблички с их названиями, а взрослый ведет рукой по слову, привлекая тем самым внимание ребенка и прочитывает слово целиком; 3) аналитико-синтетический метод, когда ребенок «читает» заранее известное и разобранное по буквам слово, например, название предмета, изображенного на картинке; 4) метод антиципации, т.е. предугадывание по первым звукам, слогам, словам, фразам. Проведя сравнительный анализ этой методики с другими, мы сделали вывод, что она во многом соответствует психофизиологии ребенка, учитывает необходимость целенаправленной работы над вниманием и зрительным восприятием, реализует комплексный подход к выбору методов обучения. Тем не менее, превалирование «звукового» метода и организация занятий, а также оформление дидактических материалов остаются прежними.

В исследовании В.А. Рыльской [138] утверждается, что ребенок до 7 лет чаще всего является существом «правополушарным», поэтому автор

ставит под сомнение оптимальность обучения чтению маленьких детей аналитико–синтетическими методами. Звуко-буквенные системы обучения чтению заключаются в первоначальном изучении букв и звуков, которые этими буквами обозначаются, затем звуки соединяют в слоги, слоги – в слова и т.д. «Такая методика, - считает автор, - ориентирована в основном на левополушарное восприятие. Оптимальными, на наш взгляд, для детей 4-7 лет являются методики так называемого «глобального чтения» (целыми словами) или «складового чтения» (Н.А.Зайцев), т.е. от целого к части» [138, с.81]. Мы целиком поддерживаем автора в его наблюдениях, так как считаем, что складовой принцип обучения чтению более эффективен, чем звуковой, однако, автор не заостряет свое внимание на важности правильной организации таких занятий, соблюдении методических рекомендаций, отсутствует и анализ ее принципов и подходов.

В ряду различных методик обучения чтению своей оригинальностью выделяется методика, предложенная Гленом и Джанет Доман. Исходный тезис авторов состоит том, что «легче научить читать годовалого ребенка, чем шестилетнего». Глен Доман основывает этот тезис на необычайно больших возможностях восприятия детей младшего (до 5 лет) возраста. Авторы исходят из утверждения, что «буквы алфавита – это полная абстракция...Элементами языка являются слова, а не буквы» [57, С.12]. Нам это представляется важным, так как в большинстве анализируемых методик отправной точкой в обучении чтению являлись буквы или звуки.

Содержание методики достаточно простое. Ребенку предъявляются карточки со словами, которые авторы предлагают демонстрировать в быстром темпе, сопровождая показ улыбкой и похвалой. На ранних этапах развития ребенка такая методика обучения чтению, возможно, является достаточно эффективной, однако, позже, к 2-3 годам, по исследованию И.В.Красильниковой [95], ребенок теряет интерес к процессу обучения. Мы солидарны с автором, что количество карточек достигает некоторого

«критического уровня», при котором ребенок начинает все чаще делать ошибки, будучи не в состоянии механически запомнить огромное количество сочетаний графических знаков. Помимо этого, данная методика, по нашему мнению, не отвечает принципам личностно-ориентированных систем обучения, так как ребенок здесь выступает в роли пассивного «компьютера», загружаемого битами информации. Как отмечает И.В.Красильникова, «ребенок является лишь объектом обучения, что противоречит потребностям развития детей, познавательная активность которых не находит реализации» [95, С.102]. Мы полагаем, что довольно сложно адаптировать эту программу обучения чтению к особенностям русского языка, в грамматике которого слова изменяются по падежам, числам, родам и т.д. Русская письменность не является иероглифической, поэтому в конечном итоге, ребенку все же придется объяснять соотношения понятий «звук», «буква» и роль буквы при чтении слова. Для нашего исследования эта методика представляет интерес с точки зрения организации занятий: не предусматривает традиционный подход, ребенок может принимать любую позу во время обучения. Однако эта методика не может применяться для работы с группой детей, что не соответствует задачам ДООУ, где обучение чтению невозможно проводить только индивидуально.

Еще в первой трети XIX в. Ф.Кузьмичев пытался выделить склады и представить их в системе. Складовой метод как альтернативный способ обучения чтению впервые выделил Л.Н. Толстой. Обучая по складам крестьянских детей, он отмечал, что «звуковой метод», с 70-х г.г.XIX в. проникавший в Россию с Запада, является «недоразумением», «противен духу русского языка и привычкам народа». Он писал: «Для чего идти хитрым и трудным путем звукового способа, когда того же самого можно достигнуть проще и скорее?» [153, С.13]. Л. Н. Толстой совершил несколько поездок в Европу – ознакомился с образовательными учреждениями во Франции, Италии, Швейцарии, Германии, Англии,

Бельгии; изучил отечественные и зарубежные теории и практики; преподавал, организовывал школы, был лично знаком и переписывался с виднейшими педагогами своего времени. «Азбуками» Л.Н. Толстого педагоги пользуются и в настоящее время. В одном из писем издателю «Азбуки» он писал: «Я всякий раз приходил к одному выводу, что этот метод (звуковой), кроме того, что противен духу русского языка и привычкам народа, кроме того, что требует особо составленных для него книг, и кроме огромной трудности его применения и многих неудобств... не удобен для русских школ, что обучение по нем трудно и продолжительно...» [153,с13]. Благодаря большим тиражам «Азбук» (до и после революции) складовой способ широко распространился в России, став основным, в частности, при ликвидации безграмотности. Все тексты, включенные писателем в «Новую Азбуку», написаны превосходным русским языком, кратки, содержательны и доступны детям.

Классическим примером обучения чтению складовым методом является методика, разработанная Н.А.Зайцевым [69]. В качестве минимальной единицы чтения здесь используется склад (СГ). Принцип систематизации складов заимствован из «Новой Азбуки» Л.Н. Толстого, но существенно доработан. Н.А.Зайцев, Н.Г.Бураков, Л.В. Штерберг и др., взяв за основу идеи Л.Н.Толстого, предложили не только алгоритм изучения складов, благодаря которому они быстро запоминаются, но и разработали наглядный демонстрационный материал в виде кубиков, таблиц, рабочих тетрадей, где расположили склады в определенном порядке. Опираясь на исследования лингвистов, Н.А.Зайцев также относит к складам и буквы согласных, которые вынесены им на таблице в отдельный столбец и присутствуют на кубиках в виде отдельных букв. Как уже отмечалось, такой подход и сам термин «склад» нам кажется универсальным и удобным для практического применения. Н.А.Зайцевым предложена определенная система расположения складов, отраженная в

таблицах и изображенная на полых разноцветных кубиках с разным наполнителем внутри.

Складовой метод и его техническая реализация соответствуют принципам здоровьесбережения. В частности, охрана осанки и зрения: дети работают с кубиками – ближний экран, с таблицами – дальний экран. Таблицы располагаются в учебной комнате так, что ребенок двигается от таблицы к таблице, имея возможность размещать угол зрения, с одной стороны, находя комфортное месторасположение для успешного прочитывания; с другой стороны, движения глаз позволяют расширить поле зрения, улучшить зрительное восприятие. Чтение по таблицам осуществляется детьми стоя, читаемый материал расположен в вертикальном положении, что предупреждает нарушения осанки. Дети следят за указкой, за движением кубика, одновременно проговаривая. «Однонаправленные и разнонаправленные движения глаз и языка развивают межполушарное взаимодействие и повышают энергетизацию организма» [78, С. 58]. Благодаря высокой игровой составляющей методики, а также условию реализации мотивационной и двигательной активности она используется в работе с детьми с 2 лет.

Анализируя методологическую базу рассматриваемой методики, мы выявили определенный конгломерат разных взглядов и идей, четко структурированных автором. В методике используется и метод «интуитивного чтения», предложенный М.Монтессори, и приемы работы Н.А.Тоцкого с учениками школ, и философские воззрения Л.Н.Толстого, нашедшие отражение в методических рекомендациях и оформлении дидактического материала. Однако автор резко выступает против жестких программ и планирований, апеллируя к творческому духу педагога. Именно поэтому, ЧТО делать - педагогу понятно, а КАК это делать – не всегда. Также просматривается ориентация методики на одаренных, «продвинутых» детей, хотя и неявно. С точки зрения природосообразности элементы методики могут быть применены в работе с детьми с ОНР, а

нетрадиционная форма работы (отсутствие жестко фиксированных поз на занятии) повышает эффективность обучения.

Таким образом, все методы обучения чтению можно разделить по способу деятельности (аналитические, синтетические) и по приоритету минимальной единицы чтения (фонемный, слоговой (складовой), глобальный).

1.6. Специфика обучения чтению дошкольников с ОНР

Общее недоразвитие речи – системное, полиморфное нарушение речевой функции, коррекция которой требует особого подхода.

Р.Е.Левиной и сотрудниками (1969) разработана периодизация проявлений общего недоразвития речи: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. Результаты исследований Т.Б.Филичевой доказано, что правомерно выделять 4 уровень развития речи, при котором отмечаются недостаточность фонетико-фонематической стороны речи, негрубые аграмматизмы, а состояние словаря и связной речи приближается к норме.

Исследуемый нами третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Характерным является недифференцированное произнесение звуков, когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. Отмечаются нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по-разному. Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове. На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Неумение пользоваться

способами словообразования создает трудности в использовании вариантов слов. В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции. Отмечается аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательными с существительными в роде, числе, падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов. Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения. Описанные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя проявляются более отчетливо при обучении в школе, создавая большие трудности в овладении письмом, чтением и учебным материалом.

Одним из ведущих признаков ОНР является более позднее начало речи: первые слова проявляются к 3-4, а иногда к 5 годам. Речь аграмматичная и недостаточно фонетически оформлена. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи. Речь этих детей малопонятна. Наблюдается недостаточная речевая активность, дети достаточно критичны к своему дефекту [67,106, 163].

У детей с ОНР 3 уровня отмечается достаточная сохранность когнитивных и моторных процессов (координация движений, мелкая моторика).

Исследователи отмечают своеобразие при формировании у детей невербальных психических процессов. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена слухоречевая память, страдает продуктивность запоминания [106].

Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. Н.Н. Трауготт, С.И. Кайданова [155] отмечали, что типичными проявлениями в картине недостаточности у детей с ОНР является невключаемость внимания и его быстрая истощаемость и недостаточный объем. По данным Ю.А.Флоренской [164], к особенностям внимания у детей с ОНР относятся замедленность, неустойчивость. Отмечаются нарушения произвольного слухового внимания: дети не вслушиваются в звуки, быстро утомляются, отвлекаются, теряют интерес к звучаниям, слуховая функция истощается. В.И.Селиверстов к нарушениями внимания у детей с ОНР относит:

- неспособность сохранять внимание: ребенок не может выполнить задание до конца, не собран при его выполнении;
- снижение избирательного внимания, неспособность сосредоточиться на предмете;
- повышенная отвлекаемость: при выполнении заданий дети суетятся, переключаются с одного занятия на другое;
- снижение внимания в непривычных ситуациях, когда необходимо действовать самостоятельно

Характерными особенностями внимания у детей с ОНР является нарушение функции произвольного внимания и недостаточная концентрация на существенных признаках.

Ряд исследователей отмечает у детей с общим недоразвитием речи значительное своеобразие высших психических функций, в частности, зрительного восприятия. Это связано со сниженной способностью таких детей к знаковому преобразованию действительности.. Несмотря на то, что специальных исследований развития восприятия изображений у детей с ОНР проводилось недостаточно, во многих работах имеются указания на трудности, которые испытывают эти дети при восприятии наглядного материала (Т.Б.Филичева, 1993; Г.В.Чиркина, 1993; В.П.Глухов, 1986; В.К.Воробьева, 1989; С.Н.Шаховская, 1992). Это выражается в слабом

понимании третьего измерения в картине (глубины пространства), экспрессивных жестов и движений, мимики, пантомимики. Это снижает эффективность использования картины в качестве одного из ведущих наглядных средств. Авторы отмечают трудности восприятия сюжетных картин детьми с ОНР в каждой возрастной группе, о чем свидетельствуют ошибки в узнавании изображенных объектов и объяснении действий, движений, жестов и мимики персонажей. Менее доступным оказывается для детей с ОНР восприятие жестов (удивления, сожаления, порицания) и мимики (испуга, удивления, гнева). Выявлена зависимость восприятия картины от возраста детей и их уровня ОНР: чем младше дети, а также, чем ниже уровень ОНР, тем хуже развито у них восприятие изображений.

Системы обучения грамоте, разработанные для дошкольников с нормально развивающейся речью не могут обеспечить в полной мере овладение чтением детей с ОНР и не решают проблему профилактики нарушений письменной речи. Были сделаны попытки разработки специальных программ для подготовки к обучению грамоте (или обучению первоначальному чтению) дошкольников с ОНР, которые могли бы применяться логопедами дошкольных образовательных учреждений. Мы проанализировали не только методики, которые разработаны непосредственно для логопедической работы и учитывают ее специфику, но и альтернативные (или их варианты), внедренные педагогами-новаторами в коррекционный процесс. Такой анализ позволяет шире взглянуть на проблему выбора той или иной методики, отойти от общепринятых положений.

Многие исследователи проблем детской речи рекомендовали применять обучение чтению при коррекции речевых нарушений (Л.П.Голубева, В.К. Орфинская). Обоснованием для внедрения такого обучения можно считать и мнение Л.С.Выготского: «...объективирование расстроенной функции, вынесение ее наружу и превращение ее во внешнюю деятельность является одним из основных путей при

компенсации нарушений» [43, С.175.] Чтение, опираясь на идею Л.С.Выготского, можно использовать как эффективный путь «вынесения наружу» расстроенных звеньев речевого механизма для их компенсации. Использование чтения как полимодального процесса усвоения зрительной и слуховой информации позволяет развивать – на основе более сохранных зрительных и зрительно-пространственных функций – более слабые функции переработки слуховой и кинестетической информации, а также серийную организацию речи у детей с тяжелыми речевыми нарушениями.

В.К. Орфинская считает, что обучение чтению дает положительный результат при всех формах моторной алалии. Она отмечает, что затруднения при переключении с одной произносительной установки на другую могут быть преодолены в процессе чтения простых слов и слогов. О необходимости включения обучения чтению в систему коррекционных занятий по преодолению речевых нарушений у дошкольников говорится и в ряде последних публикаций (Б.Ф.Васютина, Л.А.Гаранина, 2004; А.В.Лагутина, 2004 и др.). Н. Е. Старосельская (1997) отмечает положительное влияние раннего обучения чтению на развитие произносительной стороны речи, зрительного внимания и памяти, на формирование пространственных представлений. Некоторые исследователи предлагали использовать чтение для стимуляции появления речи у неговорящих детей (Ю.А.Флоренская, Л.В.Мелехова, С.Н.Шаховская и др.).

В программе Т.Б. Филичевой и Г.В.Чиркиной «Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи» (2008) предложена система подготовки детей с ОНР к усвоению грамоты. Предлагается начинать обучение чтению и письму со второго полугодия подготовительной к школе группы, когда в результате предшествующего коррекционного обучения речевые и неречевые психические функции и процессы достигли достаточного уровня сформированности. Нам это кажется, с одной стороны, закономерным,

если исходными предпосылками для обучения чтению детей с ОНР считать необходимость достаточного уровня сформированности ВПФ. Но, с другой стороны, ВПФ, в частности, внимание, зрительное восприятие, слухоречевая память и речь наиболее успешно развиваются в процессе овладения чтением. Исходя из этого мы убеждены, что предложенные авторами направления коррекционной работы могут реализовываться параллельно с обучением чтению, что обеспечит высокие положительные результаты. Приоритетными задачами коррекционной работы являются: развитие понимания речи (в том числе некоторых грамматических конструкций), развитие словарного запаса, формирование структуры предложения из пяти слов, связности речи, развитие фонематического восприятия, звукопроизношения и слоговой структуры слова, что в совокупности формирует у детей с тяжелыми нарушениями речи готовность к обучению к школе.

Иной подход к обучению чтению предлагала Л.П. Голубева (1951). Она использовала элементы методики глобального чтения для работы с неговорящими детьми (с алалией) и отмечала, что «...развитие произносительной стороны речи находится в тесной связи с развитием понимания речи, с работой над развитием представлений, восприятий, чтением и письмом. Расширение кругозора, уточнение восприятий, представлений, чтение, письмо способствуют более быстрому овладению речевой функцией» [47,с.32]. Изучение литературы и собственные наблюдения показывают, что элементы методики, предложенной Л.П. Голубевой, успешно используются логопедами при работе с детьми со сложным речевым дефектом.

Исследования М.М.Безруких с соавт. (2005), посвященные оценке функциональных возможностей мозга у детей дошкольного возраста, убеждают в том, что обучение, построенное на осознании правил аналитического чтения, не только не является адекватным методом, но может и затормозить развитие ребенка. В связи с этим некоторые

исследователи отказывались от использования фонемного (звукового) метода в работе с детьми с речевыми расстройствами.

Обучение чтению при коррекции речевых нарушений рекомендовалось многими исследователями проблем детской речи.

Т.С. Резниченко [134] на основании многолетнего изучения детей с общим недоразвитием речи пришла к выводу, что в случаях длительного отсутствия речи прямая активизация экспрессивной речи оказывается неэффективной, тогда как процесс обучения чтению глобальным методом (в совокупности со слоговым) стимулирует появление речи. Наблюдения автора показали, что занятия по обучению чтению почти никогда не вызывали у неговорящих детей негативных реакций. Этот факт обусловлен тем, что процесс обучения чтению не ставит ребенка в некомфортную для него ситуацию – ожидание речевой реакции ребенка на задание взрослого. Мы разделяем мнение Т.С. Резниченко, что начинать раннее обучение чтению можно, используя глобальный и слоговой метод, с трех-четырёх лет. Ребенок в результате обучения может научиться узнавать написанные слова целиком, как иероглиф, не вычленяя отдельных букв. Т.Г.Визель (2009) также придерживается точки зрения, что опора на зрительно-графические знаки стимулирует компенсаторные механизмы функционально созревших структур мозга. Автором подчеркивается необходимость использования таких методов, которые рассчитаны не на дискретное, а в той или иной степени симультанное восприятие текста. Прежде всего, имеются в виду глобальное чтение или старорусский складовой метод.

Исследователями разрабатывались методики обучения чтению детей не только с ОНР и алалией, но и детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Разработанная Г.А.Каше (1985) система подготовки старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи к обучению чтению основывается на умении детей обозначать различные языковые единицы символами и схемами. При этом порядок предъявления

звук обусловлен способностью ребенка правильно их произносить. Такой подход, по нашему мнению, сужает выбор лексических единиц, не способствует расширению словаря детей, что является одной из основных задач коррекционной работы в логопедической группе.

Среди логопедов, по нашим наблюдениям, популярна методика Н.С. Жуковой [68]. Для обучения пятилетних детей с нарушениями речи ею был составлен «Домашний букварь», в котором традиционный подход к обучению чтению дополнен оригинальным способом обучения ребенка осознанию буквосочетания как цельного графического элемента – слога в качестве единицы чтения. Таким образом обеспечивается быстрое овладение техникой чтения. Анализируя методику Н.С.Жуковой, мы пришли к выводу, что, поскольку до сих пор нет единства теорий слогаделения в русском языке, и автором не учитывается ни одна из них, при обучении возникает некоторая путаница. Более того, автор предлагает первоначально учить детей буквам, что говорит о традиционном подходе к обучению чтению. Мы полагаем, что для полноценного обучения чтению дошкольников одного букваря как дидактического материала недостаточно. Учитывая специфику работы логопеда ДООУ, где обучение чтению или занятия по подготовке к грамоте проходят в групповой форме, эта методика представляется нам недостаточно удобной.

Потенциальные возможности графики как пути к усвоению звуковой природы речи детьми с недостатками слуха раскрываются в исследованиях по сурдопедагогике (Б.Д.Корсунская, 1969; Э.И.Леонгард и Е.Г. Самсонова, 1991; Л.П.Носкова, 1999; Л.А.Головчиц, 2004; Н.А.Рау, 1947 и др). Н.А.Рау подчеркивает: «Преимущество письменной формы речи перед устной для глухонемого состоит не только в том, что все графические средства языка оказываются легко доступными глазу. Важным преимуществом являются расчлененность графических образов и возможность воспринимать их элементы не только сукцессивно (последовательно), как элементы устной речи, но и симультанно (одновременно)» [133 С.67].

Большинство авторов отмечают необходимость обучения дошкольников с ОНР чтению, но при существующем подходе к обучению чтению время начала этого обучения отодвигается до 6-7 лет. Это препятствует возможности более интенсивного формирования ВПФ и не соответствует задачам современной школы, для которой приоритетными являются дошкольные образовательные программы, обучающие синтетическому чтению. Постулируется, но не раскрывается полно принцип индивидуализации обучения при подгрупповой работе. Многие авторы соглашались с необходимостью вовлечения разных сенсорных систем в обучение чтению, но на практике разрабатываются и внедряются только буквари и печатные настольные пособия, работа с которыми предполагает опору, как и прежде, на зрительный и слуховой анализаторы.

Проанализированные данные подтвердили правомерность выделения в качестве критериев, позволяющих оценить готовность к обучению чтению детей с ОНР, таких параметров как состояние речевой (фонематические процессы, звуко-слоговая сторона речи, экспрессивный словарь) и неречевых (внимание, зрительное восприятие, слухоречевая память) функций.

Таким образом, в современной педагогической литературе представлены различные методики обучения чтению детей как в норме, так и при речевом недоразвитии. При общем недоразвитии речи отмечаются разные подходы к обучению чтению, несмотря на объективные трудности при овладении этим навыком. Многие исследователи отмечают необходимость и целесообразность обучения чтению детей с ОНР, подчеркивая коррекционную роль чтения.

Выводы.

1. Чтение – это сложный психофизиологический и психологический процесс, в котором принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. Для осуществления этого процесса необходимы развитие и взаимодействие зрительного, акустического и

кинестетического анализаторов, совместная работа которых является психофизиологической основой процесса чтения. Таким образом, можно говорить о необходимости полисенсорной основы при обучении чтению дошкольников, как важном фундаменте этой сложной полифункциональной деятельности. Полисенсорная основа чтения должна являться для детей с ОНР способом компенсации психофизиологических трудностей при обучении .

2. Большинство исследователей полагают основными условиями успешного овладения навыками чтения сформированность устной речи, фонетико-фонематической и лексико-грамматической ее сторон, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, внимания и слухоречевой памяти. Эти речевые и неречевые функции определены нами как «ядро» базиса чтения. Однако от того, каким методом проводится обучение чтению зависит, какие компоненты функциональной базы выступят на первый план, станут ведущими.
3. Имеющиеся данные о состоянии этих функций у детей с нарушениями развития свидетельствуют о специфичности их формирования по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Однако изучение этих базисных функций у детей с ОНР проводилось недостаточно.
4. Предлагаются различные методики обучения чтению детей-дошкольников, в том числе и детей с ОНР. Они характеризуются преобладанием стратегии аналитического чтения или целостного восприятия читаемых единиц. В зависимости от преобладающей стратегии, а также с учетом минимальной единицы чтения методы обучения чтению делятся на звуковые (звуко-слоговые), слоговые (складовые), глобальные. Учитывая особенность зрительного восприятия дошкольников (преимущественно симультанное), представляется целесообразным опираться на более крупные, чем

буква, единицы чтения. Однако формирование операций звуко-буквенного анализа также является необходимым.

5. В анализируемых методиках выявляются как сильные стороны (систематичность, последовательность, природосообразность и др.), так и слабые (нефизиологичность, непродуманность в организации занятий, планирования и др.). Многими авторами методик не учитывается деятельностный принцип обучения, что отражается в заметной механистичности обучения. Следовательно, не существует единственной оптимальной методики обучения чтению дошкольников, в том числе с ОНР. Целесообразным является определение наиболее эффективных аспектов существующих методик и комбинирование их при обучении чтению.
6. Принципиальной является проблема определения единицы обучения чтению. Анализ лингвистических и методических (традиционных и альтернативных) исследований позволяет шире взглянуть на проблему определения структуры слова, несколько отойти от общепринятых положений. Исходя из этого, мы научно-теоретически обосновали минимальную единицу обучения - *склад*.- Склад – это часть слова, характеризующаяся произносительной целостностью и возможностью графического выделения, что позволяет синтезировать отдельные характеристики звука и буквы как минимальных фонетико-графических единиц и слога как единицы произносительной и в то же время обеспечивает возможность формирования у детей аналитико-синтетических умений.

Обобщая данные литературы и признавая высокую ценность работ, посвященных чтению, его нарушениям и коррекции, мы отмечаем, что к настоящему времени не решены все необходимые задачи, стоящие перед исследователями, изучающими эту сложную мультидисциплинарную проблему. Дискуссионными остаются вопросы, касающиеся возрастных

границ начала обучения чтению детей как в норме так и при ОНР, выбора метода обучения, а также организации учебного процесса.

2 глава.**Изучение функционального базиса чтения у детей с ОНР и
определение готовности к обучению чтению
(экспериментальное изучение)****2.1. Цель, задачи, содержание, организация и методы проведения
констатирующего эксперимента**

В соответствии с задачами исследования нами было проведено экспериментальное изучение, целью которого являлось определение потенциальной готовности к обучению чтению старших дошкольников с ОНР, а также сложившейся практики логопедической работы по обучению чтению.

Для достижения поставленной цели решались следующие **задачи**:

1. Оценить уровень сформированности и определить особенности базовых для чтения речевых и неречевых функций.
2. Подобрать и модифицировать логопедические и психологические тесты и провести сравнительный анализ результатов обследования функционального базиса чтения у детей с ОНР и в норме.
3. Определить виды помощи, принимаемые детьми и повышающие результативность выполнения заданий, как средство компенсации речевого дефекта.
4. Изучить особенности использования различных методов обучения чтению детей с ОНР в логопедической практике для определения их эффективности.

**2.2. Исследование эффективности методов и приемов обучения чтению
дошкольников с речевыми нарушениями (результаты анкетирования
логопедов)**

При разработке методик обучения чтению детей с ОНР в недостаточной степени учитывается опыт практикующих специалистов – логопедов, что вносит расхождение между теоретическими и

практическими подходами в обучении. С целью ознакомления с опытом логопедов, использующих различные методы обучения чтению, мы провели изучение результативности их использования в системе ДОУ. Для достижения поставленной цели использовались анкетирование и интервьюирование специалистов с последующим анализом данных.

В исследовании принимали участие 30 учителей–логопедов, работающих в логопедических группах ДОУ в городах РФ, Украины и Беларуси и 7 дефектологов. Среди них: 2 дефектолога работали с детьми, имеющими диагноз «синдром дефицита внимания с гиперактивностью», 1 чел. работал с детьми с диагнозом «олигофрения в степени дебильности», 2 чел. работали с детьми с ДЦП, 2 человека – с детьми с нарушениями зрения.

Результаты анкетирования и интервьюирования учителей-логопедов показали, что при обучении чтению на русском языке преимущественно используется традиционный фонемно-графический метод обучения чтению, но попытки использования других минимальных единиц чтения встречаются повсеместно. Наиболее часто применяются глобальный и складовой методы, в основном на первоначальных этапах обучения. Используются авторские методики: Н.Буракова, Н.А.Зайцева, Т.С. Резниченко, А.В.Маниченко, Л.В.Штернберга и др. Логопеды отмечают необходимость использования элементов различных методик в работе с детьми с ОНР (Т.Б.Филичевой, Т.А.Ткаченко, Н.А.Зайцева, Г.Домана и др.), что предполагает сочетание фонемно-графического, складового и глобального методов. Однако, как показало наше исследование, эффективность глобального и складового методов в логопедической работе варьирует от положительной (дает высокие результаты обучения) до неудовлетворительной (дети не обучаются читать в течение 4 - 6 мес). Интервьюирование и анкетирование выявило неоднозначное отношение логопедов к использованию фонемного метода. Это привело нас к выводу, что необходимо проанализировать причины, затрудняющие работу по

обучению чтению детей с ОНР. Для выявления субъективных и объективных причин недостаточной эффективности применяемых методов обучения чтению нами была разработана анкета для логопедов ДООУ.

Вопросы анкеты были объединены в несколько блоков.

В **первом блоке** предлагались вопросы, связанные с характеристикой логопедических групп, включенных в процесс обучения грамоте. Выяснялись следующие количественные и качественные характеристики групп:

- возраст детей на начало обучения чтению;
- состав группы по логопедическим заключениям (уровни речевого развития, наличие сочетанных нарушений)
- степень сформированности у детей умений чтения (знание букв; умение читать открытый слог с твердой согласной и др.)

Во **втором блоке** отмечались особенности овладения детьми навыком чтения: их заинтересованность занятиями, трудности, возникающие у логопеда и у детей в процессе обучения чтению.

Предполагалось, что отношение детей к занятиям может быть охарактеризовано как:

- крайне заинтересованное, адекватное, преобладающая мотивация – высокая;
- заинтересованное, мотивация высокая, но нестойкая (дети быстро утомлялись, скучали);
- отказ от занятий, мотивация низкая;
- неровное, в зависимости от видов заданий и игр.

Помимо этого, отмечалось наличие зависимости поведения детей на занятиях от внешних факторов (время суток, состояние здоровья, межличностные взаимоотношения детей, использование музыкального оформления на занятиях).

В этом же блоке анкетиремым предлагалось описать трудности, испытываемые детьми при обучении чтению, возникающие на различных этапах:

- при формировании звукобуквенного анализа и синтеза;
- при запоминании букв;
- при слиянии слогов в слово;
- при понимании прочитанного (слов, предложений).

В третьем блоке изучались содержание и организация работы по обучению чтению.

Анкетиремым предлагалось перечислить (выбрать из предложенных или назвать иные) методики, которые используются ими на первоначальных этапах обучения чтению, а также для совершенствования навыка чтения, например:

- Т.Б.Филичевой, Г.А.Каше, Т.А.Ткаченко, Н.С.Жуковой (заучивание букв, звукобуквенный анализ и синтез);
- Н.А.Зайцева (заучивание складов, использование кубиков и таблиц);
- Г.Домана (запоминание целых слов);
- сочетание элементов разных методик.

В качестве характеристик организации занятий рассматривались:

- количество детей на занятии (1; 2 -3; 3-5; 5-7; больше 7 чел);
- длительность занятия (15 мин; 20-25 мин; 30 мин; до 40 мин);
- периодичность занятий (1 раз в неделю; 2 раза в неделю; 3 раза в неделю);
- наличие домашних заданий;
- наличие заданий для воспитателя;
- форма работы (традиционная – классно-урочная; игровая, без фиксации за столами (на ковре, в движении) и др.)

Вопросы **четвертого блока** позволяли оценить мнение опрашиваемых о результативности обучения чтению на основе анализа имеющихся у них данных при выпуске детей в школу, а также катamnестических сведений.

Анкетлируемым были предложены варианты ответов, из которых следовало выбрать те, которые характеризуют результаты обучения чтению при выпуске детей из детского сада:

- все дети умеют читать и понимать короткие тексты;
- все дети умеют читать слова и короткие предложения, но только некоторые овладели чтением текстов;
- все дети умеют читать только короткие слова;
- несколько детей не овладели навыком чтения.

Варианты катamnестических данных:

- а) у учащихся 2-3-х классов, с которыми проводилась логопедическая работа в детском саду (включая обучение чтению), не отмечаются специфические ошибки чтения;
- б) у детей отмечаются единичные специфические ошибки чтения;
- в) у детей отмечается дислексия.

Анализ полученных данных показал, что обучение чтению детей с ОНР в ДОУ начинается в 5 лет (старшая группа) и проводится всеми логопедами, участвовавшими в опросе. Отмечается неоднородность групп обучаемых детей: среди воспитанников присутствуют дети, как не владеющие навыком чтения, так и знающие буквы. По результатам анкетирования не выявлены дети, которые к началу обучения владели бы чтением хотя бы на начальном уровне.

Подавляющее большинство логопедов (17 чел, 56,6%) отмечают невысокую мотивационную активность детей на занятиях, высокую истощаемость, отказ от выполнения заданий. Высокую мотивацию к занятиям у детей и хорошую результативность (большинство детей поступает в школу, овладев чтением предложений и коротких текстов), отмечают в основном специалисты, использующие складовой метод (Н.А.Зайцев) – 7чел. (23,3 %).

Анкетирование выявило, что из 30 логопедов 23 (76,6%) специалиста используют в работе традиционные методики обучения чтению,

основанные на фонемно-графическом методе. Среди них лишь 8 человек (26,6%) довольны процессом и результатом обучения. По результатам анкетирования и интервьюирования выяснилось, что 7 логопедов (23,3%) используют в своей работе методики, широко не применяемые в логопедической практике, разработанные для нормально развивающихся детей. Среди этих методик предпочтение отдается методике Н.А.Зайцева (5 человек, 16,6 %) и Г.Домана (2 чел, 6,6%). Однако они используются преимущественно на первоначальных этапах обучения (чтение слогов и коротких слов), а в дальнейшем логопеды прибегают к компиляции традиционных и альтернативных методов, что делается достаточно бессистемно. 2 логопеда (6,6%), использующие на первоначальных этапах метод глобального чтения, полагают наиболее эффективным сочетать этот метод с традиционным, фонемно-графическим (подход, изложенный Т.С.Резниченко). Таким образом, альтернативные методики никто из опрошенных логопедов не использует в «чистом виде», а логопеды, придерживающиеся традиций, испытывают трудности не только в начале, но и на протяжении всего периода обучения чтению детей.

7 логопедов (23,3%), сочетающих альтернативные и традиционные методы в работе, отмечают нехватку методического инструментария, такого как подробное описание игр и упражнений, последовательность и организация работы, рекомендации по работе с детьми с ОНР. Эти же специалисты отметили, что в описании альтернативных методик нет четкости и последовательной программы действий педагога, что затрудняет обучение.

Анкетирование показало, что 7 логопедов (23,3%) (вызвавших у нас особый интерес) не соблюдают многие методические требования к проведению и организации занятий по альтернативным методикам, например Н.А.Зайцева. Таким образом, альтернативные методики никто из опрошенных логопедов не использует в «чистом виде», а логопеды,

придерживающиеся традиций, испытывают трудности не только в начале, но и на протяжении всего периода обучения чтению детей.

Обученными первоначальному навыку чтения к школе оказываются до 80% детей (читающие короткие слова). Из 23 логопедов совершенствованием навыка чтения (работа с предложением и текстом) занимаются только 4 человека (17,3%), сочетающие в работе фонемно-графический и складовой методы. 19 специалистов (82,6%), использующих только фонемно-графический метод, отмечают, что не успевают обучить детей работе с текстом за 2 учебных года. Все логопеды единодушны в оценке трудностей усвоения детьми графического образа буквы и навыка слогослияния. Свыше 80% логопедов испытывают трудности при обучении детей звукобуквенному анализу и синтезу.

Анкетирование и интервьюирование логопедов показало, что в обучении чтению детей с различными нарушениями развития наиболее часто используется складовой метод. В данную категорию попадают дети не только дошкольного, но и младшего школьного возраста, имеющие особенности психофизического развития (ЗПР, СДВГ, ДЦП, умственная отсталость, нарушения зрения (в т.ч. слепоту)). Многие дефектологи, работающие в одном учреждении с логопедами и потому попавшие в поле нашего зрения, используют эту методику в работе с детьми с сочетанными нарушениями развития.

Анализируя возможности складового метода, мы пришли к выводу, что он может быть использован при обучении чтению слепых и слабовидящих детей, так как основополагающие ее принципы дают возможность не только обучать, но и корригировать проблемы развития, предупреждать их. Для успешного использования методики некоторые дефектологи (2 чел / 32 %) адаптировали ее, исходя из психофизических особенностей детей с нарушением зрения. Ряд педагогов считает, что использование пособий Н.А.Зайцева позволяет организовать развивающее пространство для детей с глубокими сенсорно-перцептивными нарушениями. Учитывая

особенности восприятия, потенциальные возможности для развития функций сохранных органов чувств, некоторыми дефектологами был внесен в методику ряд корректив.

Так, например, предлагается увеличить цветовой контраст кубиков с написанными складами, увеличить наполнение больших кубков для распознавания их величины по силе звука, для тактильного восприятия отметить грань кубика, считающуюся первой, и направление поворотов кубика, дублировать написание каждого склада на грани с помощью азбуки Брайля. Предлагается уменьшить таблицы для удобства детей, имеющих сужение зрительного поля и нарушения глазодвигательных мышц, а фон таблиц высветлить для усиления контрастности. Таблицы складов предлагается выполнить по системе Брайля.

В сферу нашего исследования попали логопеды, работающие с заикающимися детьми. В процессе обучения чтению таких детей логопеды отмечают ценность приема пения по таблицам и кубикам. Эксперимент, проведенный Л.З. Андроновой-Арутюнян, показал, что существенную роль в коррекции заикания при пении играет наличие сильной доли в начале музыкальной фразы, как, например, в песнях «Голубой вагон» (сл.Э.Успенского, муз. В. Шаинского), «Солнечный круг» (сл.Л.Ошанина, муз. А. Островского). Песни с начальной сильной долей в максимальной степени корректируют заикание, если сочетаются с большой длительностью слога. Прием пропевания складов на множество мелодий, в том числе и с начальной сильной долей, предлагается и Н.А.Зайцевым. Логопеды, работающие по методике Л.З. Андроновой-Арутюнян, используют обучение чтению по складам в адаптационный период и период максимального ограничения речи. Адаптационного периода нередко хватает на то, чтобы обучить чтению больше половины воспитанников группы (среди которых нет детей с общим недоразвитием речи) [78].

Используется складовой метод обучения чтению и детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), для которых характерна хроническая энергетическая недостаточность, в связи с чем наблюдается изменение временной протяженности рабочих и релаксационных циклов в деятельности мозга. Рабочие циклы мозга сокращаются до 5-15 минут, а паузы, во время которых мозг, непроизвольно отключившись, восстанавливается, увеличиваются до 2-5 минут. В этот момент «внешняя» деятельность ребенка не прерывается, однако ее результаты не осознаются и не фиксируются. Возникает мозаичное восприятие изучаемого материала: ребенок слышит только фрагменты. Дефектологи, обучающие таких детей чтению по складам, отмечают, что в каком бы режиме не работал ребенок, он все время будет «встречаться» только с одним и тем же материалом. А это значит, что вероятность усвоения этого учебного материала повышается. Для детей с СДВГ очень важно стабильное расположение предметов, что является дополнительным организующим моментом при формировании произвольности [78]. Психологи называют это «якорением». Еще одно важное условие формирования произвольного внимания и саморегуляции: четкая повторяющаяся структура занятия и соблюдение детьми правил, ритуалов и временного регламента. Специалисты отмечают, что в методической литературе по использованию складового метода не хватает разработок, содержащих это необходимое условие (2 дефектолога (32%)). Дидактический материал (таблицы, кубики) стационарен, поэтому с ним удобно работать, в том числе, активно двигаясь. Таким образом, анализ результатов опроса показал, что среди специалистов встречается использование методики Н.А.Зайцева, а подходы в обучении, им предложенные, можно применять в работе с детьми с различными отклонениями в развитии. Но поскольку автор разрабатывал методику для детей с нормальным развитием, она нуждается в модификации и переработке.

Исходя из результатов анкетирования и интервьюирования, мы пришли к заключению, что наибольшие трудности у специалистов связаны с недостаточностью методических разработок, касающихся использования складового и глобального методов обучения чтению, а также их сочетания, что затрудняет их внедрение в практику логопедических групп. Среди нетрадиционных методов обучения выявлен перевес в сторону использования складового метода. Отмечается недостаточность информированности педагогов о принципах, основах и особенностях подачи материала при работе со складовым и глобальным методами, что приводит к отсутствию единства в их использовании. Мы отмечаем необходимость разработки такой методики обучения чтению, которая логично увязывала бы применение всех методов и средств обучения. При этом методические материалы должны включать пошаговое планирование для логопеда, задания для родителей, подробное описание дидактического инструментария.

На основании анализа анкетирования можно сделать следующие выводы:

- обучение чтению детей с ОНР начинается в 5 лет, при этом большинство воспитанников не владеют навыками слогослияния;
- в системе логопедической работы ДОО предпочтение отдается фонемно-графическому методу обучения чтению и основанной на этом методе системе работы по подготовке к обучению грамоте, разработанной Т.Б. Филичевой;
- среди специалистов в качестве дополнительной методики обучения чтению на первоначальных этапах наиболее распространенной является система обучения чтению, разработанная Н.А.Зайцевым, основу которой составляет складовой метод обучения;
- имеющаяся практика сочетания нескольких методов дает наиболее высокий результат при обучении чтению детей с ОНР, что выражается в отсутствии или снижении количества специфических ошибок чтения в

школе, однако бессистемность использования такого подхода существенно снижает его эффективность, создает трудности при обучении;

- выявлена необходимость создания новой методической разработки по обучению чтению, которая бы удовлетворила потребность практикующих специалистов в получении более эффективных результатов логопедической работы посредством комбинирования и модификации различных методов обучения чтению.

2.3. Исследование компонентов функциональной базы чтения у дошкольников с ОНР (сравнительное изучение)

Организация исследования

В экспериментальном изучении принимали участие 60 детей с ОНР, имеющие III уровень речевого развития (по классификации Р.Е. Левиной) и 30 детей без патологии речи, посещающие старшие группы детского сада. Все дети имели сохранный слух, зрение и интеллект. Однако дети с ОНР III уровня – неоднородная по состоянию ВПФ и речевого недоразвития группа. Так, в исследовании принимали участие дети: только что преодолевшие II уровень речевого развития; дети, в течение двух лет остающиеся в рамках III уровня ОНР; дети, посещающие старшую логопедическую группу первый год и оставшиеся на второй год обучения (то есть перешедшие из средней логопедической группы); приближающиеся к норме. Критерии отбора детей для экспериментального изучения были следующие: заключение логопеда о том, что у ребенка III уровень ОНР, возраст детей на момент изучения (5- 5 лет 4 мес.) и отсутствие навыков чтения. Все дети экспериментальной группы не владели навыками звукобуквенного анализа и синтеза, не знали букв и не обучались чтению ранее. Исследование проводилось в период с 2003 по 2006 гг. на базе ГОУ- д/с № 690 г. Москвы, Центра развития личности «Лана» и детского центра «Успех».

Проведенный анализ литературных источников показал, что все исследователи единодушны в необходимости создания у ребенка предпосылок для успешного овладения чтением, совокупность которых составляет функциональный базис чтения. Анализируя все параметры базиса, описанные в литературе (по различным данным, их выделяется более 20), в нашем исследовании мы ограничились т.н. «ядром» функционального базиса чтения, то есть выделили наиболее значимые его части, которым отводится решающая роль при определении готовности ребенка с ОНР III уровня к чтению. К ним мы отнесли ряд речевых и неречевых функций, объединенных нами по двум направлениям: логопедическое (исследование речевых компонентов) и психологическое (исследование неречевых функций).

К логопедической части исследования нами отнесены:

- фонетико-фонематическая сторона речи;
- сформированность слоговой структуры слов;
- исследование словарного запаса.

Следует отметить, что ряд исследователей, таких как А.В.Лагутина, М.И.Кузнецова и др. [86,96] предлагает изучение грамматической стороны речи и связной речи, однако в рамках нашего исследования нам представлялось достаточным ограничиться изучением перечисленных функций как базисных для формирования первоначального чтения. Указывается, что именно эти компоненты речевой системы наиболее уязвимы у детей с ОНР III уровня и могут влиять на уровень готовности к обучению чтению.

Психологическая часть исследования включала изучение

- внимания;
- зрительного восприятия;
- слухоречевой памяти.

В задачи нашего исследования не входило изучение когнитивных процессов, состояние зрительно-моторной координации, прогнозирования

и ряда других функций, поскольку мы опирались на представленные в литературе данные об относительной их сохранности у детей с ОНР 3 уровня.

Таким образом, целью данной части экспериментального исследования являлось выявление уровня сформированности базисных для чтения функций: устной речи (словарный запас, фонетико-фонематическая и слоговая сторона), внимания, слухоречевой памяти, зрительного восприятия, у детей старшего дошкольного возраста с ОНР и с нормальной речью, состояние которых определяет потенциальные возможности ребенка в овладении навыком чтения.

Оценка выполнения заданий проводилась в балльной системе, где 1 балл получали дети не справившиеся с заданием, 2 балла – дети, справившиеся с помощью экспериментатора, 3 балла – справившиеся с заданием самостоятельно. Для каждого задания параметры успешности выполнения конкретизированы. Кроме этого отмечался вид помощи, принимаемый ребенком при выполнении заданий.

Логопедическое обследование (исследование речевых компонентов)

Для изучения были использованы наиболее распространенные в логопедической практике варианты заданий. Использовались дидактические пособия и диагностические альбомы Иншаковой, пособия Бессоновой, Тумановой, а также авторский материал.

1. Исследование фонетико-фонематической стороны речи у детей с ОНР проводилось с целью определения состояния произношения и фонематического восприятия, а также степени сформированности умений фонематического анализа и синтеза как необходимых условий для усвоения акустико-артикуляционного образа звука, соотнесения его с буквой, что является одной из операций формирования навыка чтения. В исследовании не принимали участие дети с нормальным речевым развитием, так как состояние фонетико-фонематической стороны речи у этих детей не имеет никаких отклонений.

Состояние звукопроизношения.

Цель: изучить состояние звукопроизношения у детей с ОНР.

Материал: картинки, мелкие игрушки.

Ход выполнения задания. Учитель-логопед предлагает ребенку назвать картинки (или повторить фразы, включающие те или иные звуки).

Инструкция: «Назови картинки (игрушки)».

Материал: предметные картинки (/С/- собака, сумка, усы, нос, автобус;/СЬ/ - сеть, синий, письмо, гусь, семья; /З/- зубы, коза, ваза, звезда; /ЗЬ/ - газета, зебра, обезьяна; /Ц/ - цепь, пуговица, яйцо, огурец; /Ш/- шапка, машина, мешок, шишка; /Ж/- жираф, ежи, ножи; /Щ/-щетка, овощи, ящик, плащ; /Ч/ - чайник, очки, бабочка, мяч; /Р/- рыба, корова, ведро, топор; /РЬ/- репа, фонарь, веревка, дверь; /Л/- лампа, лук, молоток, белка, дятел;/ЛЬ/- лейка, улитка, пальто, телефон; /Й/- яблоко, майка, платье, трамвай; /Г/- губы, голова, вагон, попугай; /ГЬ/- гиря, бегемот, флаги; /К/- конфета, банка, индюк; /КЬ/- кеды, утки, ботинки; /Х/- хобот, ухо, петух; /ХЬ/ - мухи, духи, орехи; /В/- вата, ванна, гвозди, совок.

Исследование сформированности фонематического восприятия.

Цель: изучить состояние фонематического восприятия у детей с ОНР.

Материал: предметные картинки: шар-жар, сова-софа, хор – хорь, мышка-мишка, крыша-крыса, коза – коса, ложки-рожки.

Ход: подобрать пары картинок к словам-квазиомонимам.

Инструкция: «Покажи, где бочка. А где почка».

Исследование сформированности фонематического анализа.

Цель: изучить степень сформированности фонематического анализа.

Материал: предметные картинки и мелкие игрушки: молоток, мак, вишня, комар, ежик, кеды, малина.

Задание 1. Определить наличие или отсутствия звука в слове.

Инструкция: «Скажи, Есть ли звук /М/ в слове мак?»

Задание 2. Показать картинки с заданным звуком.

Материал: предметные картинки (в порядке предъявления): ваза, носки, флаг, окно диван, мыло, ноты, танк.

Инструкция: «Покажи все картинки, в названиях которых ты слышишь звук /Н/».

Задание 3. Услышать слово с заданным звуком в предложении.

Материал: /К/ «Кот сидит на крыше». /П/ «На полке стоит ваза». /М/ «Красиво поет малиновка».

Инструкция: «Скажи, в каком из слов есть звук /В/. «Ворона сидит на суку».

Задание 4. Определить место звука в слове.

Материал: картинки: начало (облако, аист, иглы, удочка), середина (дом, рак, лук, сыр), конец слова (кольцо, пила, очки). Определение места согласного в слове: конец (кот, дом, жук), начало (танк, коза, мышь, санки), выделить согласный из стечения звуков (бант, груша, лампа, белка).

Инструкция: «Послушай и скажи, где ты слышишь /У/ в слове утка: в середине, в начале или конце?»

Задание 5. Определить общий звук в словах.

Материал: предметные картинки: сок-самолет-носки, лопата-ложка-пила, мишка-груша-мышь.

Инструкция: «Назови общий звук в словах».

Исследование сформированности фонематического синтеза.

Цель: изучить степень сформированности фонематического синтеза.

Материал: устно: к,о,т; д,о,м; р,у,к,а; с,у,м,к,а; п,о,л,к,а.

Задание 1. Составить слово из заданного количества звуков.

Инструкция: «Послушай звуки. Назови слово целиком».

Задание 2. Составить слова из звуков, данных в нарушенной последовательности.

Материал: устно: к,о,т; д,м,ы; л,а,н,у; з,о,р,а.

Инструкция: «Угадай, какое слово я скажу». Логопед изолированно произносит звуки, составляющие слово, меняя их порядок.

Исследование сформированности фонематических представлений.

Цель: изучить степень сформированности фонематических представлений.

Материал: игрушка на /Ш/, одежда на /К/, фрукт на /Б/, время года на /О/, мебель на /Ш/, овощ на /П/, дерево на /Д/, ягоды на /М/.

Задание 1. Подобрать слова определенной тематики на заданный звук.

Инструкция: «Подбери название ягоды, начинающееся на звук /М/»

Задание 2. Подобрать слова на заданный звук.

Инструкция: «Назови слово, начинающееся на звук /Т/»

Предлагаемые звуки: /В/ /ВЬ/ /П/ /ПЬ/ /К/ /КЬ/ /Т/ /ТЬ/.

Оценка выполнения для всех заданий блока:

3 балла – испытуемый самостоятельно справился с заданием;

2 балла – справился с заданием с помощью взрослого;

1 балл – не справился с заданием.

Помощь при исследовании оказывалась через включение различных анализаторов в процесс выполнения задания, например:

- фиксация взгляда ребенка на артикуляции педагога («Посмотри на мои губы и послушай звук еще раз»);
- ритмические движения руки («У-у-тка» с одновременным резким, направленным вниз движением кисти при произнесении звука «у» и длительным движением влево при договаривании слова);

2. Исследование сформированности слоговой структуры слов

Обследование произношения слов различного слогового состава включало определение количества, последовательности и качества составляющих слогов в слове. Невозможность воспроизвести ритмический рисунок слова, а также слоги различных видов препятствует процессу овладения чтением. Стимульным материалом исследования служили предметные картинки с разным количеством и типами слогов (14 классов по А.К.Марковой).

Цель: изучить возможности произнесения детьми с ОНР слов различной слоговой сложности.

Материал. Слова: трехсложные слова из открытых слогов (машина, лопата, колесо, газета); двусложные слова с закрытым слогом (лимон, веник, батон, вагон, уют, пакет, диван); двусложные слова со стечением согласных в середине слова (банка, юбка, письмо, ветка, утка, майка); двусложные слова с закрытым слогом и стечением согласных (чайник, альбом, фонтан, тюльпан, компас, магнит); односложные слова со стечением согласных в начале и в конце слова (флаг, зонт, танк, кекс, лифт, куст); трехсложные слова с закрытым слогом (теремок, колобок, василек, телефон, барабан); трехсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом (памятник, половник, ягненок, будильник, маятник, охотник); трехсложные слова с двумя стечениями согласных (избушка, игрушка, лампочка, антенна, морковка, гвоздика); двусложные слова с двумя стечениями согласных (звезда, штанга, гнездо, спички, птенец); четырехсложные слова из открытых слогов (кукуруза, помидоры, мухоморы, паутина, ящерица); пятисложные слова со стечением согласных (водопроводчик, обыкновенный).

Предложения: У кошки пушистый хвост. Саша уступил место старушке. Медвежонок залез на сосну. Страшный сон приснился малышу. Петя пьет горькое лекарство. На перекрестке стоит милиционер. Космонавт управляет космическим кораблем. На перекрестке стоит милиционер.

Инструкция: «Назови то, что нарисовано на картинках», «Повтори за мной».

Оценка выполнения для всех заданий блока:

3 балла – испытуемый самостоятельно справился с заданием;

2 балла – справился с заданием с помощью взрослого;

1 балл – не справился с заданием.

Виды помощи:

- Отхлопывание слов по слогам с одновременным проговариванием;

- Утрированное проговаривание слов с опорой на зрительный анализатор (при помощи зеркала);
- Утрированное проговаривание вслед за взрослым.

3. Исследование словарного запаса

Исследование проводилось в рамках определения объема активного словаря. Изучение словарного запаса необходимо для выстраивания системы обучения чтению, так как предполагает понимание и воспроизведение слов.

Инструкция: «Назови, что нарисовано».

Материал для обследования: Номинативный словарь: 1) назвать части лица и туловища; 2) назвать поочередно все однородные предметы каждой группы и подобрать к ним обобщающее слово (игрушки, мебель, овощи, фрукты, одежда, посуда, инструменты, транспорт); 3) назвать малознакомые предметы (памятник, фонтан, водопад, ульи, клумба, манжет) 4) назвать предметы по описанию (театр, скворечник, берлога); 5) назвать близкие по значению слова (поезд-вагон, пароход-корабль).

Глагольный словарь: 1) назвать действия по предъявленному предмету (скакать, бежать, лететь, плыть, идти, стучать, мыть, умываться, рисовать, сверкать, ходить, лить, светить); 2) назвать близкие по значению слова-действия (шьет-вяжет-вышивает-варит-жарит-печет).

Атрибутивный словарь: 1) подобрать антонимы (белый – черный), маленький – большой, высокий – низкий, толстый – тонкий); 2) подобрать синонимы (грустный – печальный, храбрый – смелый, хрупкий – слабый).

Словарь наречий: 1) назвать качественные наречия (Как скачет лошадь? – быстро; Как ползет черепаха? – медленно; как светит солнце? – ярко); 2) назвать наречия времени (Когда (в какое время суток) дети идут в детский сад?- утром; Когда дети ходят в детском саду гулять? – днем; когда дети ужинают? – вечером).

Оценка выполнения для всех заданий блока:

3 балла – испытуемый самостоятельно справился с заданием;

2 балла – справился с заданием с помощью взрослого;

1 балл – не справился с заданием.

Виды помощи:

- Показ игрушки или предмета
- Ощупывание игрушки или предмета
- Называние первой части слова («Скажи наоборот: мокрый – су...»)
- Опора на опыт ребенка («Сейчас светло, а ночью - как?»)

Психологическое обследование (исследование неречевых функций)

Целью исследования являлось определение состояния невербальных, базисных для чтения функций. Принципиальной для нашего исследования являлась оценка качества выполнения заданий и характер принимаемой ребенком помощи, что позволяло определить ведущую анализаторную систему, которая может являться опорной в последующем обучении.

Для изучения внимания, зрительного восприятия и слухоречевой памяти нами были использованы традиционные психологические методики, позволяющие изучить каждое из свойств этих психических процессов [7,8,19,30,53,133]. Ряд тестов был модифицирован в соответствии с задачами нашего исследования и с учетом особенностей изучаемых детей.

4. Исследование внимания

Нами исследовались такие характеристики внимания, как распределение, переключаемость, произвольность, устойчивость, объем. Распределение и переключаемость внимания влияют на возможность ребенка точно опознавать и воспроизводить слоги, слова, содержащие различные графемы. Произвольность выступает в качестве регуляции деятельности (чтения) в целом, а произвольность внимания принципиально важна на первоначальных этапах, когда еще не достигнут автоматизм чтения. Однако при овладении навыком чтения ведущая роль принадлежит устойчивости внимания [131]. Объем внимания необходим для умения

удерживать в кратковременной памяти ряд графических единиц одновременно (букв, слогов, слов).

1. Исследование *распределения и переключаемости* внимания методом корректурной пробы (**методика Бурдона**)

Материал: 2 бланка, на которых виде строк изображены геометрические фигуры, следующие одна за одной в произвольном порядке. На первом бланке: На втором бланке изображены только круги трех цветов: красный, синий, желтый: .



Ход эксперимента. Исследование состоит из 2 серий по 5 мин. В первой серии ребенок, просматривая корректурную таблицу, должен как можно быстрее зачеркивать все треугольники и ставить точку в квадратах. Для анализа динамики продуктивности работы по истечении каждой минуты мы ставили красную точку на строке таблицы, где в этот момент работал ребенок. Во второй серии ребенок выполняет ту же работу на новых бланках, зачеркивая и ставя точку в других элементах – в нашем случае это были маленькие круги 3 цветов.

Инструкция к первой серии: На листе нарисованы разные фигуры. Зачеркни только квадраты, а в круги ставь точки. Треугольники нужно пропускать. Нельзя перескакивать со строчки на строчку. Двигаться можно только по строчкам, не пропуская ни одной фигурки.

Инструкция ко второй серии: зачеркни только красные кружочки, а в желтые ставь точки. Синие кружочки надо пропускать. Нельзя перескакивать со строчки на строчку. Двигаться можно только по строчкам, не пропуская ни одного кружочка.

Перед началом эксперимента мы убедились, что все дети знают и различают понятия «квадрат», «треугольник», «круг», а также названия 3 основных цветов.

Оценка результатов. В каждой серии определяется продуктивность работы по минутам и в целом за серию, то есть подсчитывается количество просмотренных фигур и количество ошибок. Ошибкой мы считали

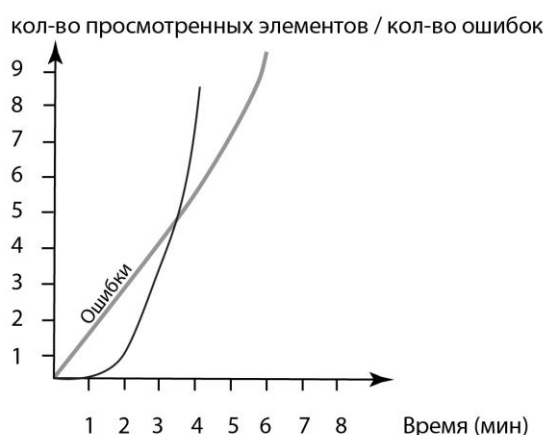
пропуск фигуры, а также неправильную расстановку точек и зачеркиваний. На основании полученных количественных данных мы построили графики динамики продуктивности работы по минутам для каждой серии. Сопоставление количества ошибок в каждой серии с количеством просмотренных элементов позволило нам судить об уровне распределения внимания у ребенка, а также сделать заключение о динамике работы ребенка в каждой серии опыта. При оценке выполнения отмечалась утомляемость ребенка, что отражалось на качестве работы (увеличение количества ошибок).

Данные представлены в таблице 1.

Также мы подсчитали коэффициент переключаемости внимания, который отражает количество ошибок в процентах, вызванных переключением внимания, и вычисляется по формуле:

$$C = \frac{S_1}{S_2} \times 100\%$$

где C – это коэффициент переключаемости, S_1 – количество неверно обработанных строк (в которых допущены ошибки), S_2 – общее количество пропущенных строк.



Оценка выполнения каждого задания:

3 балла – испытуемый самостоятельно справился с заданием (менее 3 ошибок за 5-7 минут);

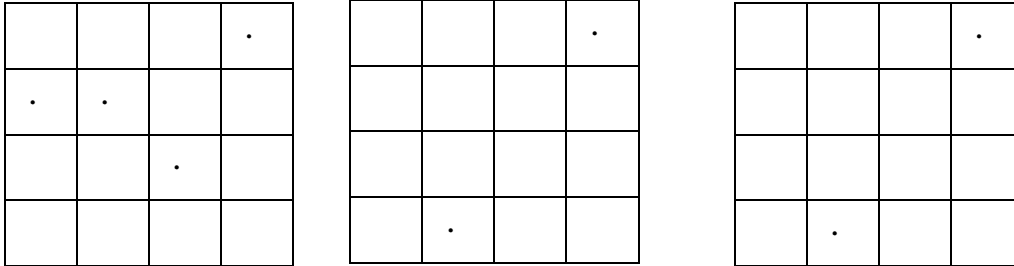
2 балла – справился с заданием с помощью взрослого;

1 балл – не справился с заданием (свыше 5 ошибок за 5-10 минут).

Виды помощи: повтор инструкции, показ образца.

2. Исследование *объема* внимания «Точки».

Материалы:



Ход эксперимента. Испытуемому на короткое время (5 сек) предъявляется по одной каждая из 3 карточек с изображением от двух до 4 точек (см. рис.) Каждая карточка показывается 2 раза. После этого испытуемый отмечает на аналогичном пустом бланке расположение точек. На воспроизведение карточки отводится 20 секунд.

Инструкция. Я покажу тебе карточку с точками. Показывать буду недолго, быстро уберу. Ты должен запомнить, где были нарисованы точки на карточке, и поставить точки так же на своем листке.

Оценка результатов. Мы подсчитывали количество правильно отмеченных точек на каждом бланке и делали вывод об объеме внимания испытуемого.

Оценка выполнения заданий проводилась в баллах:

3 балла – правильно отметили все точки.

2 балла – правильно отметили 50% точек.

1 балл – не отметили ни одной точки верно.

Виды помощи: повторный показ бланка с образцом.

3. Исследование особенностей *произвольности* внимания. Методика «Домик».

Материалы: образец рисунка, лист бумаги, простой карандаш.

Ход эксперимента: тест «Домик», методика, предложенная Н.И.Гуткиной, представляет собой задание на срисовывание картинку, изображающей домик, отдельные детали которого составлены из элементов прописных букв.

Инструкция: Нарисуй такую же картинку, как на этом листке (перед испытуемым мы клали рисунок с изображением домика). Постарайся, чтобы твой рисунок был точно такой же, как мой. Если ты что-то нарисуешь не так, не стирай ластиком, не три пальцем.

3 балла – справился самостоятельно.

2 балла – справился с помощью взрослого.

3 балла – не справился с заданием.

Виды помощи:

- Прорисовка линий пальцем по воздуху;
- Обведение линий образца пальцем.

4. Исследование *устойчивости* внимания. Тест «**Переплетенные линии**» (модификация теста Рея).

Материал: карточка с изображением переплетенных линий (8 линий) с четко обозначенным началом и концом.

Ход эксперимента. Испытуемому предлагается проследить каждую линию, проведя пальцем от ее начала до конца.

Инструкция. Эти линии (дорожки) перепутались. Угадай, где начинается и заканчивается каждая линия. Веди пальцем по ним от начала до конца.

Оценка результатов. Оценивается количество правильно определенных линий, а также количество допущенных ошибок.

Оценка в баллах:

3 балла – справился самостоятельно.

2 балла – справился с помощью взрослого.

3 балла – не справился с заданием.

Виды помощи:

- Повторение попытки;

- Прослеживание линии по частям: палец ребенка останавливается, ребенок уточняет направление движения и ведет руку дальше.

3. Изучение зрительного восприятия

Исследовались такие свойства зрительного восприятия как целостность, дифференцированность, оптико-пространственное восприятие, предметный гнозис. Достаточная целостность восприятия необходима для опознания графемы, всех ее частей. Дифференцированность обеспечивает определение тонких различий между графемами. Оптико-пространственное восприятие помогает различать сходные по начертанию графемы, пространственное расположение их элементов, которые являются смыслоразличительными компонентами. Предметный гнозис помогает в ситуации затруднений при опознавании графемы в слове (например, слово написано разным шрифтом, полустертыми буквами, перевернутыми буквами). Умение отвлекаться от раздражителя и опознавать графему в любой ситуации – важное условие при овладении навыком чтения.

1. Исследование *целостности* восприятия. Тест «**Что не дорисовано?**»

Ход эксперимента: Испытуемому демонстрируются 6 картинок с изображением половинных контуров предметов. Инструкция: «Посмотри на каждую картинку и скажи, что это»

Оценка результатов: фиксируется время восприятия всех картинок и правильность определения недостающих признаков.

Виды помощи:

- Опора на опыт ребенка;
- Наводящие вопросы, например, «Что можно делать этим предметом?»;
- Демонстрация картинок с реальным изображением предмета (среди 15 картинок только одна, которую нужно определить).

Оценка в баллах:

- 3 балла – справился самостоятельно
- 2 балла – справился с помощью взрослого.
- 3 балла – не справился с заданием.

2. Исследование *дифференцированности* восприятия. Тест «**Найди квадрат**»

Материал: рисунок с изображением 10 четырехугольников, среди которых 5 одинаковых квадратов и 5 четырехугольников, немного отличающихся от квадратов: вертикальные стороны чуть длиннее горизонтальных, или наоборот, какой-либо из углов четырехугольника меньше или больше прямого угла.

Ход эксперимента. Испытуемому предлагается найти и показать все одинаковые фигуры (квадраты, у которых все стороны и углы равны).

Инструкция: «Рассмотри все фигуры внимательно. Покажи только квадраты».

Оценка результатов. Оценивалось количество правильно найденных квадратов. Если испытуемый не может отыскать хотя бы один квадрат, то это свидетельствует о нарушении способности к дифференцированному восприятию.

Оценка в баллах:

- 3 балла – все квадраты найдены самостоятельно.
- 2 балла – 2-3 квадрата найдены с помощью взрослого.
- 1 балл – не найдено ни одного квадрата или только 1.

Виды помощи:

Перед началом тестирования выясняется, может ли ребенок показать и назвать квадрат. Если ребенок затрудняется это сделать, дается образец – вырезанный или нарисованный квадрат. При этом инструкция меняется: «Покажи точно такие же фигуры».

3. Исследование *зрительного гнозиса и стратегии выделения изображений*. Тест «**Фигуры Поппельрейтера**» (наложенные изображения)

Материалы: карточка с изображением контуров, знакомых детям предметов, наложенных друг на друга: большое ведро, в котором сложены лопата, яблоко, бутылка и т.д

Ход эксперимента: испытуемому предлагается рассмотреть картинку и назвать изображения (9 рисунков).

Инструкция: Назови, что ты видишь.

Оценка результатов: оценивается узнавание наложенных контуров и их называние. Дополнительный субтест введен нами для уточнения состояния зрительного восприятия детей с ОНР, так как языковые трудности (недостаточность пассивного и активного словаря) мешают им правильно назвать рисунок, несмотря на то, что визуально они его опознали.

Оценка в баллах:

3 балла – все рисунки опознаны самостоятельно.

2 балла – рисунки опознаны с помощью взрослого.

1 балл – не найдено ни одного рисунка или только 1.

Виды помощи:

- демонстрация вырезанных по контуру этих же изображений, «Найди на первой, общей картинке такие же рисунки».
- предлагалось показать фигуру, названную логопедом.

4. Исследование *оптико-пространственного восприятия, возможности адекватного выделения фигуры*. Тест «**Зашумленные изображения**» (узнавание перечеркнутых изображений)

Материал. Контуров 6 изображений, перечеркнутые линиями (прямыми и волнистыми).

Ход эксперимента. Испытуемому предлагается рассмотреть и назвать картинку.

Инструкция: Назови, что здесь нарисовано.

Оценка результатов. Оценивается узнавание фигур и их название.

Оценка в баллах:

3 балла – все рисунки опознаны самостоятельно.

2 балла – рисунки опознаны с помощью взрослого.

1 балл – не найдено ни одного рисунка или только 1.

Виды помощи:

- Показ вырезанного из бумаги образца;
- Наложение вырезанного из бумаги образца на контур.

4. Исследование слухоречевой памяти

На необходимость этого компонента готовности к овладению чтением и письмом указывают А.Р. Лурия, Л.С.Цветкова, А.Н.Корнев, И.Н. Садовникова. Выделение этого компонента связано с той ролью, которую играет слухоречевая память в нормальном протекании процессов чтения. Значение слухоречевой памяти заключается в удержании получаемой информации для наилучшего ее понимания. Особенно это важно на начальных этапах овладения навыком чтения, т.к. ребенок должен удержать в памяти уже прочитанные составные элементы слова, а потом предложения, чтобы понять читаемое.

Материал: мяч, яблоко, гриб; морковка, бабочка, шапка, матрешка;, цыпленок, мак, грузовик, кукла, коробка; лук, варежки, машина, гусеница, солнце.

Ход эксперимента. Испытуемому предлагают послушать и запомнить ряд слов. Порядок воспроизведения слов не имеет значения. В протоколе фиксируется количество правильных ответов.

Инструкция: «Постарайся запомнить все слова».

Оценка результатов:

3 балла – 8-9 правильных ответов.

2 балла – 6-7.

1 балл – 4-5.

Виды помощи:

- Называние первой части слов;
- Показ характерного движения (движения крыльев бабочки)

Анализ результатов экспериментального изучения

Выполнению заданий давалась как количественная, так и качественная оценка. Если количественная оценка проводилась через средние показатели, то при качественной оценке учитывался характер помощи, принимаемой детьми и влияющей на результаты тестирования. Характер помощи был неодинаковым и предполагал опору на сохраненные или лучше развитые функции ребенка. Сравнительный анализ детей с ОНР и в норме показал, что помощь требуется и детям с нормальным речевым развитием в силу возрастной незрелости психических функций. Возрастные особенности влияли и на результативность выполнения заданий у детей с ОНР, что также учитывалось нами. В соответствии с задачами исследования мы провели качественный анализ результатов выполнения тестов детьми с ОНР, а при обработке результатов у детей без речевого недоразвития ограничились количественным анализом, что явилось достаточным для соотнесения уровня развития функционального базиса чтения у детей с ОНР и нормально развивающихся сверстников.

1. Исследование **фонетико-фонематической стороны речи** выявило существенное отставание дошкольников с ОНР от своих нормально развивающихся сверстников и незначительные расхождения внутри группы детей с ОНР. Затруднения вызвали все предъявленные задания. У большинства (свыше 70%) испытуемых были зарегистрированы нарушения дифференциации базовых оппозиций звуков (гласных-согласных – в меньшей степени, твердых-мягких, звонких-глухих - в большей). У детей с ОНР возникали затруднения при дифференциации в группах артикуляционно и акустически близких согласных: свистящих-шипящих, аффрикат, соноров. Мы учитывали тот факт, что все дети с ОНР получали коррекционную помощь, поэтому предлагали для исправления

ошибок привычные им вспомогательные средства: зеркало, движение рукой и т.д. что положительно отражалось на выполнении заданий. Особую трудность вызывали задания по определению заданного звука в предложениях. Отмечалась зависимость успешного выполнения задания от заинтересованности ребенка. Это учитывалось нами: кроме картинок мы предлагали мелкие предметы (игрушки), в названиях которых содержался нужный нам звук. Средние показатели: у детей с ОНР – 2, у детей в норме – 3. ЭГ < СГ = 2 < 3. Баллы присваивались по всем заданиям в целом.

2. Исследование **слоговой структуры слов** показало возрастание количества нарушений у детей с ОНР по сравнению с нормой:

- Сокращение стечений согласных.
- Сокращение числа слогов.
- Уподобление слогов.
- Искажение звукослоговой структуры слова.

Регистрировались многочисленные ошибки при воспроизведении слоговой структуры слова, которые не исправлялись при оказании помощи. Эти ошибки относились преимущественно к словам 13, 14, 15 классов слоговых структур, но было много ошибок и в словах более простого слогового состава. Выявлена неоднородность группы детей с ОНР по данному компоненту изучения. У 27 детей (45%) нарушения слоговой структуры слова мы определили как наиболее ярко проявляющиеся. У 33 детей (55%) это нарушение менее выражено. В качестве помощи испытуемым предлагалось хлопнуть слово, произнести его по слогам, что улучшало результат.

Средние показатели: дети с ОНР – 2,4, дети сравнительной группы – 3.

ЭГ < СГ = 2,4 < 3

3. Исследование **словарного запаса** показало, что у детей с ОНР лучше сформирован импрессивный словарь, чем экспрессивный, имеются затруднения при актуализации глагольного словаря и вербальные

парафазии. Отмечены затруднения в актуализации номинативного словаря, а также длительный латентный период припоминания. Характерны замены внутри одного семантического поля (рисует – красит). Вариативно выраженных особенностей со стороны словарного запаса не выявлено. Средние показатели для детей с ОНР – 1,5. У детей сравнительной группы – 2,8.

$ЭГ < СГ = 1,5 < 2,8$.

Таким образом, у дошкольников с ОНР отмечено недоразвитие количественного и качественного аспекта лексики, недостаточность формирования семантической структуры слова.

Анализ данных исследования речевого развития дошкольников с ОНР позволил сделать следующие выводы:

- обнаружены различия по всем исследованным параметрам речевого развития между экспериментальной и сравнительной группами;
- у испытуемых с ОНР отмечены значительные нарушения звукослоговой структуры слов, словарного запаса, что выражается в недостаточности дифференциации звуков, сходных по акустико-артикуляционным параметрам, в многочисленных ошибках при воспроизведении и слов сложного слогового состава, затруднениях при актуализации словаря;
- выявлены вариативно выраженные особенности речевой функции среди сравнительной группы (дети с ОНР), что проявляется в различной степени усвоения фонетической и лексической системами языка.
- выявленные особенности некоторых компонентов речевой системы будут влиять на эффективность обучения чтению и потребуют особых методов и подходов при обучении. Вариативно выраженные состояния речевой функции определяют необходимость дифференцированного подхода к обучению чтению, что должно найти отражение в системе всей логопедической работы.

Состояние неречевых психических функций у детей с ОНР

Особенности внимания

Исследование таких характеристик внимания, как распределение и переключаемость, устойчивость, произвольность и объем показало следующее.

1. При оценке выполнения заданий на распределение и переключаемость внимания (тест «Корректирующие пробы» (методика Бурдона) выявлено, что у детей с ОНР коэффициент переключаемости внимания (С) варьирует от 3 до 8, а у детей СГ варьирует в пределах 1-2.

Дети с ЭГ набрали в среднем 1,5, тогда как дети СГ - 2,4. Таким образом, исследование показало, что у детей с ОНР имеется недостаточность внимания, его специфичность и истощаемость. Сравнительный анализ результатов доказал, что разница между состоянием внимания детей с речевым недоразвитием и без него достаточно большая. Выявлена вариативность среди испытуемых с ОНР при выполнении теста: дети разделились на 2 почти равные группы в зависимости от уровня устойчивости внимания. Дети с ОНР, которые справились с тестом с помощью взрослого (31 чел.), были определены в подгруппу А, а дети, не справившиеся с заданием (29 чел), – в подгруппу Б.

2. Исследование объема внимания показало следующее

При анализе результатов исследования объема внимания (Тест «Точки») выявлены трудности в обеих группах детей во время его выполнения. Средние показатели у детей ЭГ - 1,8, а у детей СГ - 2,5. $ЭГ < СГ = 1,8 < 2,5$ Исследование подтвердило, что объем внимания у детей с нормальным развитием речи и при речевом недоразвитии сильно различаются. С одной стороны, дети обеих групп одинаково хорошо следовали инструкции, удерживали в памяти программу действий, само задание. С другой стороны, недостаточный объем внимания приводил детей ЭГ к ошибкам уже на этапе первого, самого простого задания. Большое количество ошибок у этих детей мы связываем и с оптико-пространственными нарушениями, что показал детальный анализ характера ошибок. У детей

СГ почти не встречается «зеркальное» отображения точек в пространстве листа. Однако в нашем исследовании не учитывался фактор доминантного полушария (левши, правши). Большой разброс результатов внутри группы детей с ЭГ позволил условно разделить детей на сильную и слабую подгруппы для дальнейшего обучения. В подгруппу А мы включили детей, справившихся с заданием самостоятельно (5 чел.) и с помощью (среди них были дети, принимающие помощь по-разному, те, кто просят о ней сами или ждут; таких детей было 20 чел.). В подгруппу Б мы определили детей, не справившихся с заданием и детей, набравших по 2 балла, – всего 30 чел.

3. Изучение произвольности внимания показало следующие результаты.

При анализе произвольности внимания (тест «Домик») нами учитывался возраст испытуемых (преимущественно 5 лет), при котором не считается отклонением от нормы, если ребенок получил от 5-10 баллов (по рекомендациям автора теста Н.И.Гуткиной). Результаты теста были выведены нами в виде сравнительной таблицы (каждый вид ошибок считается от 100% , т.к. в одном и том же рисунке могут быть несколько видов ошибок).

Таблица 1.

Сравнительная таблица результатов произвольности внимания.

Виды ошибок	Процент ошибок у детей с ОНР / норма
1.Отсутствие детали рисунка	81% /25%
2.Неправильно изображенный элемент рисунка	90%/50%
3.Неправильное расположение деталей в пространстве рисунка	75%/13%
4.Разрывы между линиями в тех местах, где они должны быть соединены	81% / 45%

5. Наезд линий одна на другую	28% / 10%
6. Увеличение/ уменьшение отдельных деталей рисунка более чем в два раза при относительно правильном сохранении размера всего рисунка	25% / 15%
7. Отклонение прямых линий более чем на 30 от заданного направления	12% / 10%

Средние показатели по результатам теста у детей ЭГ - 1,7, у детей СГ - 2,5. ЭГ < СГ = 1,7 < 2,5

Исследование выявило большой разброс в показателях, что доказывает недостаточность произвольного внимания у детей с ОНР. Мы солидарны с исследователями, считающие недостаточность произвольности у детей с ОНР следствием нарушения регулирующей функции речи (помимо и других психофизиологических причин). Несмотря на то, что эта функция в норме несовершенна и формируется в течение всего дошкольного и школьного детства, задания и упражнения по ее развитию у детей с ОНР должны пронизывать весь коррекционно-образовательный процесс. Только при таких условиях, на наш взгляд, возможна компенсация этого нарушения. Как показало исследование, группа детей с ОНР оказалась неоднородна. В подгруппу А мы определили детей, справившихся с заданием самостоятельно и с помощью взрослого – всего 38 чел. В подгруппе Б оказались 22 чел., не справившихся с заданием.

4. Исследование устойчивости внимания (тест «Переплетенные линии» (модификация теста Рея)) показало следующее.

При оценке детей по балльной системе мы получили средние показатели: у детей с ОНР 1,6, у детей с нормальной речью - 2,7.

Исследование подтверждает данные о том, что устойчивость внимания – одно из основных условий успешного овладения синтетическими приемами чтения. Мы сделали вывод, что трудности в овладении чтением детей с ОНР связаны во многом именно с недостаточностью этой характеристики внимания. Также мы отметили при выполнении задания и

нарушения зрительно-моторной координации при том, что возможность удерживать внимание сохраняется. Это в итоге приводило к отрицательному результату теста (нет ни одного ребенка с ОНР в нашей выборке, выполнившего задание полностью). Например, начав движение пальцем по линии, дети сбивались с нее, начинали сначала, просили помощи. Исследование устойчивости внимания показало его зависимость от степени истощаемости нервной системы. Так, некоторые дети, устав, отказывались продолжать работу, проявляли негативизм или плаксивость. Таким образом, в подгруппу А мы определили детей, справившихся с тестом с помощью взрослого (48 чел.), а в подгруппу Б – детей, не выполнивших задание верно или отказавшихся его продолжать (12 чел.).

Таким образом, отмечаются различия не только в количественной и качественной оценке вышеуказанных параметров внимания у детей с ОНР и в норме, но и вариативно выраженные особенности у детей с ОНР. Это выражается в неодинаковом снижении всех показателей параметров внимания: недостаточность произвольности, истощаемость, ограниченный объем, невысокая устойчивость внимания.

Состояние зрительного восприятия

Исследование таких характеристик зрительного восприятия, как целостность, дифференцированность, оптико-пространственное восприятие, а также зрительный гнозис показало следующее.

1. При оценке результатов исследования целостности зрительного восприятия (тест «Что не дорисовано?») по балльной системе мы получили следующие результаты: ЭГ: 2,1. СГ: 2,8. $ЭГ < СГ = 2,1 < 2,8$.

Тестовый материал (альбом Н.Я.Семаго) подобран таким образом, что наряду с обиходными изображениями (ведро, чайник) предлагаются для опознания редко встречающиеся в жизни детей предметы (клещи, булавка). Именно поэтому, на наш взгляд, многие дети затруднились с опознанием в двух случаях: картинок с половинным изображением клещей и английской булавки. Этот тест помимо особенностей восприятия

выявляет словарный запас детей и их знания об окружающем мире. При изучении детей с нормальной речью достаточно было обратиться к их опыту («Вспомни, у папы наверняка есть такой инструмент»), как нужный зрительный образ сразу всплывал в их памяти. Детям с ОНР такой прием не помогал – они не узнавали нарисованный предмет. Это позволяет сделать вывод о недостаточной целостности восприятия у детей с речевым недоразвитием, трудностях при актуализации словаря, недостаточном запасе знаний. Среди детей с ОНР не оказалось тех, кто не справился бы с заданием полностью. Подавляющее большинство детей набрали 2 балла (справились с помощью взрослого), но среди них были и те, кто назвал 1-2 картинки, и те, кто назвал 3-4. В зависимости от уровня выполнения задания мы разделили эту часть детей на 2 группы – А и Б. К группе А мы также отнесли детей, справившихся с заданием самостоятельно (9 чел.). К группе Б – детей, не справившихся с заданием (51 чел).

2. Изучение дифференцированности зрительного восприятия (Тест «Найди квадрат») показал следующее.

Средние показатели выполнения теста: у детей ЭГ - 1,5, у детей СГ - 2,8.
 $ЭГ < СГ = 1,5 < 2,8$.

Сравнительный анализ показал, что не указали ни на один квадрат 33 ребенка с ОНР (19%), тогда как среди испытуемых без речевого недоразвития таких детей не оказалось. Столь сильный разброс в количественных оценках между детьми с недоразвитием речи и без него привел нас к убеждению, что дифференцированность зрительного восприятия - одна из тех его характеристик, которую необходимо целенаправленно формировать. В группе детей с ОНР наблюдалась вариативность состояния дифференцированности зрительного восприятия. К подгруппе А мы отнесли детей, набравших по 1 и по 2 балла (27 чел./49%), к подгруппе Б – детей, не справившихся с заданием (33 чел./51%)

3. Изучение зрительного гнозиса (тест «Фигуры Поппельрейтера») выявило следующее.

Средние показатели у детей с ОНР - 2,1, у детей с нормальной речью - 3. Исследование выявило трудности детей с ОНР при назывании предметов (например, многие дети кружку называли чайником, части молотка опознавали по отдельности и проч.). Большинство детей с ОНР, в отличие от детей с нормальной речью, концентрировали взгляд в центре изображения (самая распространенная ошибка при выполнении теста – дети не «видят» самого ведра, в котором находятся предметы, и не называют его, а также не сразу «видят» выходящие за контуры ведра части предметов). В подгруппу А мы определили детей, справившихся с заданием самостоятельно (20 чел.), а в подгруппу Б – детей, набравших по 1 и по 2 балла (40 чел.).

4. Исследование оптико-пространственного восприятия (тест «Зашумленные изображения») показал следующее.

При оценке результатов по балльной системе мы получили следующие результаты: Средние показатели ЭГ - 2,7, у детей СГ - 3.

$$\text{ЭГ} < \text{СГ} = 2,7 < 3.$$

Поскольку с тестом дети с ОНР справились удовлетворительно, мы сделали вывод о том, что у детей развита способность отвлекаться от раздражителя (в данном случае – линии) и опознавать предмет, соотнося его с эталоном в зрительной памяти. Это противоречит данным о том, что задания по выявлению состояния предметного гнозиса дети с ОНР в условиях, усложняющих восприятие и узнавание, выполняют с трудом из-за неузнавания изображений и неумения выделить отдельные изображения из фона (Р.И.Лалалева и др.) В нашем эксперименте они оказались способными к этому. Те дети, которые получили по 3 балла за выполнение задания, были отнесены нами в подгруппу А. Дети, получавшие 2 балла, – в подгруппу Б. Не выполнивших задание в данном случае не было.

Таким образом, в отношении зрительного восприятия, хоть и имеются различия между детьми в норме и при ОНР, но незначительные. Отмечается своеобразие зрительного восприятия у детей с ОНР, влияние

на него субъективных и объективных факторов, таких как бедный словарный запас, истощаемость нервной системы, низкая работоспособность и др. Особенно ярко эти факторы проявлялись при изучении устойчивости зрительного восприятия.

Особенности слухоречевой произвольной памяти

Дети с ОНР вспоминали лишь небольшое количество предъявленных слов, при этом допускали 3-4 ошибки, затрачивали большое количество времени при выполнении задания. В процессе выполнения задания дети часто отвлекались; необходимость быстрого запоминания вызывала у них отказ от выполнения задания, который они объясняли усталостью или невозможностью выполнить пробу. Дети СГ подобного поведения не демонстрировали, охотно выполняли задания. Анализ выполнения задания на произвольное запоминание показал, что дошкольники СГ имели высокий (90%) и средний (10%) уровень сформированности памяти. Высокие показатели не продемонстрировал ни один ребенок из ЭГ (с ОНР), что свидетельствует о недостаточной сформированности произвольного запоминания. Значительная часть детей с ОНР показала средний (15%) уровень и низкий уровень (85%) . Испытуемые смогли вспомнить не более 3-4 предъявленных картинок. Многие (свыше 40%) исполняли задание медленно, неактивно, отказывались от выполнения, переключались на другие виды деятельности, начинали отвлекаться. У детей с ОНР отмечен истощающийся тип запоминания материала, низкая продуктивность памяти, которая, однако, увеличивалась при предъявлении ребенку помощи. Эти показатели согласуются с исследованиями И.Т. Власенко, Л.С.Волковой и др. Среди изученных детей с ОНР вариативно выраженного состояния памяти не обнаружено. Средние результаты у детей с ОНР (ЭГ)– 1,1, у детей с нормальной речью – 3. $ЭГ < СГ = 1,1 < 3$.

В целом, полученные данные свидетельствуют о том, что у всех детей с ОНР существенно снижена слухоречевая память и при ее развитии

дети с ОНР нуждаются в дополнительной помощи, «опорах» для запоминания речевого материала.

Таким образом, данные экспериментального изучения подтверждают представления о состоянии функционального базиса чтения у детей с ОНР, представленные в ряде работ [95,123,175].

Особенности изученных психических процессов могут повлиять на процесс обучения чтению, спровоцировать затруднения в обучении чтению и появление специфических ошибок чтения в будущем.

Нарушения фонетико-фонематической стороны речи негативно влияют на усвоение звука-буквы, качественное усвоение которых необходимо при обучении чтению различными методами. Особенно ярко трудности при овладении чтением могут проявиться у детей, продемонстрировавших существенные искажения слоговой стороны слов. Это может проявиться в затруднении чтения слов сложного слогового состава, слов со стечением согласных и др. Своеобразие и бедность словарного запаса препятствуют успешному пониманию читаемого.

Исследование внимания показало, что у детей с ОНР имеется недостаточность внимания, его специфичность и истощаемость. Объем внимания у детей в норме и при ОНР сильно различаются. С одной стороны, дети одинаково хорошо следовали инструкции, удерживали в памяти программу действий. С другой стороны, недостаточный объем внимания приводил детей с ОНР к ошибкам уже при выполнении первого задания. Исследование выявило также большой разброс в показателях произвольности внимания, его недостаточность у детей с ОНР, что связано с нарушением регулирующей функции речи (помимо и других психофизиологических причин). Устойчивость и переключаемость внимания – одно из важных условий успешного овладения синтетическими приемами чтения. Мы сделали вывод, что трудности в овладении чтением детей с ОНР связаны во многом именно с недостаточностью этой характеристики внимания. Отмечаются

особенности ряда параметров зрительного восприятия у детей с ОНР, такие как недостаточность целостности, дифференцированности, выявлены оптико-пространственные неточности. Однако исследованные параметры зрительного восприятия оказались достаточно сохранными по сравнению с другими исследованными функциями. Изучение слухоречевой произвольной памяти показало, что у детей с ОНР отмечается истощающийся тип запоминания материала, низкая продуктивность памяти. Недостаточность слухоречевой памяти может отразиться на длительном и искаженном запоминании графического материала (букв, слогов, последовательности слогов в слове).

Анализ данных экспериментального изучения показал, что параметры зрительного восприятия сформированы лучше (показатели выше), чем параметры внимания и речевая функция. Существенно снижены показатели фонемного анализа и синтеза. Следовательно, необходимо использовать такие методы обучения, которые бы опирались на зрительное восприятие, что позволит поднять аналитико-синтетические процессы на более высокий уровень. Фонемный анализ и синтез необходимо корректировать, поскольку при любой методике обучения чтению особенности русской графики таковы, что фонемный анализ и синтез для полноценного овладения чтением необходимы.

Таблица 1

Средние показатели вариативно
выраженных состояний
функционального базиса у детей СГ и ЭГ

	Зрительный гнозис	Дифференцированность	Целостность	Оптико-пространственное	Слухоречевая память	Слоговая структура	Фонетико-фонематическая сторона	Экспрессивный словарь	Устойчивость	Объем	Произвольность	Переключаемость
ЭГ	2,7	1,5	2,1	2,1	1,1	2,4	2	1,5	1,6	1,8	1,7	1,5
СГ	3	2,8	3	2,8	3	3	3	2,8	2,7	2,5	2,5	2,4

В случае затруднений при выполнении заданий детям предлагалась помощь экспериментатора, предполагавшая опору на разные каналы восприятия. Объем помощи был различным. Виды помощи были следующими:

- С опорой на слуховой анализатор (повтор инструкции, подсказка нужного слова по его первому слогу и т.д.)
- С опорой на зрительный анализатор (показ фигуры в случае ее неузнавания, показ вырезанных по контуру картинок и др.)
- С опорой на кинестетический анализатор (движение руки, отхлопывание, движение тела)
- С опорой на тактильный анализатор (ощупывание вырезанной по контуру картинке, ощупывание мелких игрушек и др)
- Смешанный вид помощи (движение руки с одновременным называнием звука)

Установлено, что при оказании детям помощи, предполагающей опору на разные каналы восприятия, результат выполнения тестов был выше. Это свидетельствует о том, что в обучении детей с ОНР необходимо задействовать сохранные или лучше развитые анализаторы (кинестетические, тактильные ощущения, возможно также задействовать барическое и стереогностическое чувство и т.д.) как компенсаторный фонд.

Однако помощь при выполнении заданий оказывалась в ряде случаев и детям с нормальным речевым развитием. Это указывает на то, что некоторые изучаемые параметры являются незрелыми в силу возрастных причин. Данные о характере помощи, принимаемой детьми, учитывались при разработке полисенсорной основы обучения.

Разброс средних показателей возможностей самостоятельного выполнения тестов детьми с ОНР и детьми с нормально развивающейся речью представлен в гистограмме 1.

Возможности самостоятельного выполнения

тестов дошкольниками с

ОНР

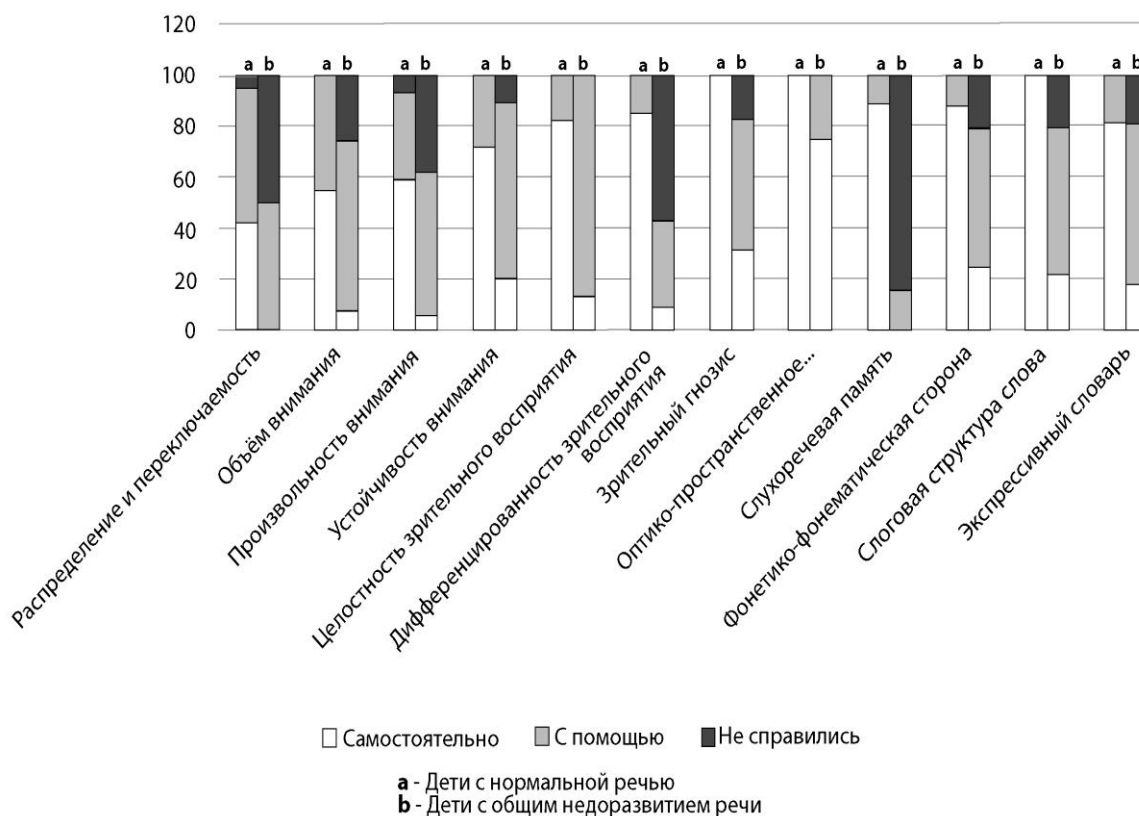


Рис. 1

Исходя из полученных данных о степени сформированности устной речи, внимания, зрительного восприятия, памяти, а также учитывая способ выполнения детьми заданий (с помощью – без помощи) мы разделили дошкольников с ОНР на 2 почти равные в числовом отношении группы:

к группе А отнесены дети, уровень готовности которых к обучению чтению мы оценили как потенциальный (31 чел.),

в группу Б объединены дети, у которых выявлен низкий уровень готовности к обучению чтению (29 чел).

Выводы:

1. В системе логопедической работы ДОУ предпочтение отдается фонемно-графическому аналитико-синтетическому методу обучения чтения, реализованному в системе работы по подготовке к обучению грамоте,

разработанной Т.Б. Филичевой. Этот метод достаточно эффективен, он позволяет максимально развить фонетико-фонематическую сторону речи, что, в свою очередь, минимизирует риск возникновения дислексии в будущем. Однако, учитывая психофизиологические особенности детей с ОНР (истощаемость, ригидность и инертность нервных процессов, своеобразие внимания, памяти, восприятия и речи), логопеды ДООУ дополняют обучение приемами глобального и складового чтения. Использование этих методик в полном объеме на сегодняшний день не является альтернативой, так как отмечается нехватка дидактического инструментария, методического обеспечения образовательного процесса. К трудностям обучения чтению практикующие логопеды относят также выбор минимальных единиц чтения. Отмечается излишняя механистичность обучения при применении метода глобального чтения и имеющиеся у детей трудности синтеза при фонемно-графическом. Складовой метод постулируется как наиболее эффективный с точки зрения выбора минимальной единицы чтения, но он недостаточно разработан для практического применения в коррекционной работе.

2. Исследование вербальных и невербальных психических базисных для чтения функций выявило существенные расхождения у детей с ОНР и с нормальной речью. Выявлены вариативно выраженные состояния речевой системы, в частности, объема и качества словаря, фонетико-фонематической и звукослоговой сторон речи. У детей с ОНР отмечена и вариативность нарушений неречевых психических процессов, неравномерность их протекания. Недостаточность изученных психических процессов может повлиять на процесс обучения чтению, спровоцировать специфические ошибки чтения в будущем: длительное и искаженное запоминание графического материала (букв, слогов, последовательности слогов в слове), ошибки на этапах первоначального чтения (перестановки, пропуски, замены букв), трудности при опознании букв, сходных по начертанию, смешение элементов букв, трудности в понимании

прочитанного слова и предложения. Однако сравнительный анализ показал, что отдельные параметры функционального базиса (внимание, зрительное восприятие, память) имеют незрелость в силу возрастных особенностей детей дошкольного возраста. Эти параметры находятся в зоне ближайшего развития старших дошкольников, что должно учитываться в обучении.

3. По итогам выполнения заданий у детей с ОНР выявлены различные уровни готовности к обучению чтению, которые мы обозначили как потенциальный и низкий. В соответствии с этим дошкольники с ОНР разделены нами на две группы.

4. Выявлена целесообразность использования разных видов помощи при обучении детей с ОНР. Помощь предполагает опору на сохранные или лучше развитые функции ребенка и является компенсаторным фондом при обучении. В зависимости от того, какой анализатор задействован (зрительный, слуховой, кинестетический, тактильный) определены возможные виды помощи. Наиболее эффективным оказалось сочетание различных видов помощи, что предполагает опору сразу на несколько анализаторов.

5. Анализ данных экспериментального исследования показал, что необходимой является разработка такой методики обучения чтению, в которой бы эффективно комбинировались элементы существующих методов. Обучение чтению должно иметь методическое и дидактическое обеспечение и являться частью системы логопедического воздействия в ДОУ.

6. Незрелость базовых функций не позволяет в полной мере опираться на них в процессе обучения чтению. Необходимо создавать прочную полисенсорную основу при обучении, одновременно развивая базисные для чтения функции. Процесс обучения должен предполагать опору на различные анализаторы (смешанный вид).

3 Глава.

Обучение чтению детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста с использованием полисенсорной комбинаторной методики (экспериментальное обучение)

3.1. Цель и задачи исследования

Целью формирующего эксперимента было обучение чтению 5-летних детей с ОНР III уровня в сочетании с упреждающим развитием основных базисных функций: экспрессивной речи, памяти, внимания, зрительного восприятия.

В обучении были поставлены следующие **задачи**:

1. Разработать основные положения, определяющие возможность использования комбинаторного подхода с полисенсорной основой при обучении чтению детей с ОНР.
2. Определить методы обучения чтению, соответствующие психофизиологическим возможностям детей с ОНР, возможности комбинирования этих методов в системе коррекционного обучения чтению и условий их эффективного применения в логопедической работе.
3. Разработать, систематизировать и апробировать дидактические средства и приемы обучения чтению детей с ОНР, позволяющие корригировать речевое нарушение, недоразвитие внимания, зрительного восприятия, памяти, используя полисенсорную основу обучения и применяя склад как минимальную единицу чтения,
4. Определить этапы обучения, организацию, формы работы в соответствии с данными, полученными в ходе констатирующего эксперимента, об уровнях готовности к обучению групп детей.
5. Определить результативность обучения чтению с применением комбинаторной полисенсорной методики, а также эффективность

предложенной методики в системе логопедической работы как составной части коррекции нарушений устной речи и профилактики возникновения дислексий путем введения целенаправленной работы по развитию экспрессивной речи, внимания, зрительного восприятия, слухоречевой памяти.

Экспериментальное обучение проводилось в период с 2006 по 2010 г.г. на базе ГОУ-д/с № 690, Центра развития личности «Лана» и детского центра «Успех». В обучении принимали участие 40 детей 5-6 лет с заключением «общее недоразвитие речи III уровня», а 20 детей, из числа изученных нами, составили контрольную группу. Всего в экспериментальном обучении было 8 групп: 4 группы состояли из детей, имеющих потенциальную готовность к обучению чтению, 4 группы – из детей, имеющих низкий уровень развития базовых функций. 20 человек составили контрольную группу и обучались по традиционным методикам.

3.2. Основные положения полисенсорной комбинаторной методики обучения чтению дошкольников с ОНР

В основу экспериментального обучения нами были положены данные психологии, лингвистики, психолингвистики, общей и специальной педагогики, методики, нейропсихологии и логопедии.

В экспериментальной работе мы учитывали концепции Л.С.Выготского о том, что функциональные мозговые системы, лежащие в основе человеческих способностей, формируются прижизненно, под влиянием главным образом, социальных факторов, среди которых ведущим является обучение. В то же время развивающий эффект обучения возможен лишь, если в ходе обучения учитывается поэтапность формирования психических функций, уровень подготовленности детей, то есть уровень их актуального развития, а также зоны ближайшего развития. Л.С.Выготский писал: «В основе отставания в учении лежит расхождение требований, предъявляемых к познавательной деятельности школьников с

реально достигнутым ими уровнем умственного развития и их потенциальными возможностями» [86, С.16].

Основными методами, позволяющими реализовать комбинаторный подход к обучению чтению, были:

- 1) складовой метод (приемы, предложенные Л.Н.Толстым, Л.В.Штернбергом, Н.А.Зайцевым);
- 2) метод глобального чтения (приемы, обоснованные Е.Бёдер, Т.Г.Визель, Т.С.Резниченко, М.Монтессори и др.);
- 3) фонемно-графический аналитико-синтетический метод (содержание работы, предложенное Т.Б.Филичевой, Л.Е. Журовой и др.)

Под комбинаторностью мы понимаем равноценное взаимопроникающее применение модифицированных и логично увязанных методов обучения чтению. При этом приоритетным мы считали складовой метод, поскольку в его принципах наиболее отчетливо проявляется возможность комбинирования, сочетания элементов аналитического (присутствует складовой анализ) и глобального методов (опора в большей степени на симультанное восприятие).

Данные констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что складовой метод широко используется логопедами-практиками как составная часть коррекционного воздействия. Складовой метод обучения чтению детей с ОНР выбран в качестве базового, но модифицирован нами посредством внедрения ряда психолого-педагогических условий. Мы выявили и обобщили эти условия, при которых возможна оптимизация процесса обучения чтению в системе логопедической работы. К ним относятся:

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

- модификация дидактического демонстрационного материала с учетом возрастных, психологических и речевых особенностей детей с ОНР;
- изменение организации работы: замедление темпов работы, уменьшение количества детей на занятии, снижение продолжительности занятия, создание развивающей среды в целях удовлетворения двигательной, познавательной, речевой активности детей в ситуации свободного выбора, отмене фиксированного положения детей на протяжении занятия и т.д.
- определение логопедической цели каждой игры;
- использование полисенсорной основы обучения: использование специальных «опор», которые обеспечивают и прямое, и косвенное воздействие на процесс обучения чтению и на коррекцию вербальных и невербальных ВПФ, позволяющие задействовать сохраненные функции.

Включение глобального чтения, представилось целесообразным в связи с тем, что, как отмечает Т.Г.Визель, у детей с ОНР механизм симультанного (правополушарного) восприятия текста формируется быстрее, чем аналитического (левополушарного). Приобретение детьми навыков глобального чтения способствует совершенствованию зрительного гнозиса, повышает уровень их осведомленности и облегчает переход к аналитическому чтению. При разработке заданий на чтение целыми словами, мы использовали идеи М.Монтессори, что нашло отражение в применении ряда игр с мелкими предметами («интуитивное чтение», при котором ребенок подкладывает игрушку к соответствующему слову, написанному на карточке).

Аналитический метод мы реализовывали через обучение детей звуковым играм. Звуко-буквенный анализ и синтез вводился после того, как дети овладевали первоначальными навыками чтения по складам.

Целью применения этого метода являлась более глубокая работа по формированию навыка чтения, которая проводилась индивидуально.

Каждый из названных методов реализовывался через систему приемов и средств обучения.

Комбинаторное применение указанных методов обучения чтению опиралось на следующие принципы.

1. Природосообразность обучения и реализация здоровьесберегающих принципов построения обучения.

В применении комбинаторной полисенсорной методики в работе с дошкольниками есть несколько принципиальных достоинств с точки зрения нейрофизиологии. Во-первых, в ходе обучения с использованием кубиков со складами происходит постоянное «членение сенсорного потока» (И.М.Сеченов, 1952) с последующим формированием определенных смысловых рядов. Во-вторых, благодаря стереотипным действиям, очевидно, возникает эффект своеобразного функционального резонанса, что способствует активации процессов, направленных на объединение церебральных структур, ответственных за формирование навыка чтения и счета (А.Н.Шеповальников, 2006). Это относится, прежде всего, к становлению интегративных процессов и появлению в мозгу новых «гибких связей» (Н.П.Бехтерева, 1994). У детей с общим недоразвитием речи активация такого рода процессов особенно важна для общего развития мозга, поскольку речевые функции могут успешно реализовываться только при достаточной степени зрелости всего мозга. В-третьих, комбинаторный подход, где при формировании первоначального навыка чтения используется складовой метод, а в дальнейшем – глобальный и фонемный, дает возможность развития и коррекции базисных функций, то есть обучение чтению носит корригирующий характер.

Немаловажное значение имеет то обстоятельство, что размещение наглядных материалов на достаточной высоте способствует

формированию правильной осанки, а игровая ситуация с элементами соревнования формирует стойкую положительную мотивацию к обучению. По предлагаемым дидактическим пособиям становится возможным решить актуальную проблему охраны зрения при обучении чтению. Таблицы висят высоко, вследствие чего ни педагог, ни дети не загораживают друг другу демонстрационный материал. Кубики, таблицы, «картинки-ассоциации», рабочая тетрадь и т.д. выдержаны в неконтрастных цветах, размер букв достаточно крупный. Перевод взгляда из поля ближнего в поле дальнего зрения (кубики – таблицы – кубики) ведет к профилактике нарушений зрения. При обучении дети почти не сидят на стульчиках, а постоянно двигаются, что дает возможность удовлетворения двигательной активности без ущерба образовательному процессу. Полисенсорная основа методики (формирование связи картинка-звук-жест-буква, опора на кинестетический анализатор) позволяет повысить эффективность обучения и за счет заложенной ребенку тенденции к подражательности (как речевой, так и моторной), что делает процесс обучения естественным (природосообразным) и, как следствие, результативным и простым для ребенка.

2. Реализация принципов личностно–ориентированного обучения.

Многие исследователи полагают, что природосообразность воспитания и обучения всегда была возможна только при личностно-ориентированном подходе. Личностно-ориентированный подход просматривается в вариативности предлагаемых педагогом заданий, в создании ситуации успешности ребенка с любым уровнем готовности к обучению чтению. Индивидуализация обучения реализуется и посредством предоставления ребенку относительной свободы во время занятий: свободное перемещение по кабинету, свободная речевая активность, возможность выбора игр и заданий.

3. Полисенсорность обучения рассматривается нами в контексте реализации основополагающего в дефектологии принципа опоры на

сохранное звено психической функции. Полисенсорность реализуется в том случае, когда процесс обучения задействует все основные каналы восприятия ребенка. Известно, что репрезентативная система эмоционально-перцептивного усвоения любой информации у каждого ребенка индивидуально-ситуативная. Кто-то сензитивен к зрительным воздействиям, и ему важны наглядно-образные опоры научения; у другого доминирует аудиальный канал – звуковое выражение, интонации – в восприятии и осмыслении той или иной информации; а для третьего значимым будет вес, размер, фактура предмета, свойства которого усваиваются посредством тактильно-кинестетического канала. Комбинаторный подход к обучению чтению позволяет формировать межанализаторные и межполушарные связи, реализует интегративную функцию мозга и, опираясь на развитые функции, максимально реализует возможности ребенка. Разработанные ранее приемы и подходы складового метода, реализующие полисенсорность в обучении, максимально усилены нами при помощи разработанных визуальных, кинестетических, слуховых «опор», дополнительных пособий, например «Картинок - ассоциаций», некоторых технических приемов. Таким образом, методика реализует компенсаторный подход к обучению, что является обязательным условием работы логопеда.

Реализация принципа полисенсорности предполагает также максимальную конкретизацию дидактического материала и методической базы. По мнению некоторых исследователей, при обучении чтению терминологию дошкольникам следует давать только после того, как дети обучились читать на конкретном материале. Нам это кажется разумным, так как одним из сензитивных периодов в развитии ребенка - период сенсорного развития, утончения восприятия, органов чувств. «Чувственное восприятие составляет главную и едва ли не единственную основу умственной жизни», – отмечала М.Монтессори [168,С.34]. Следовательно, обучение ребенка-дошкольника должно опираться на его чувственный

опыт, на тот тип мышления, который уже сформирован. Таким типом мышления у детей 4-6 лет является наглядно-образное и лишь отчасти – словесно-логическое. При работе с дидактическим материалом дети на собственном опыте узнают, что такое «твердый и мягкий звук» (большие и маленькие кубики), «глухой и звонкий звук» (деревянные и железные кубики), «гласные и согласные звуки» (золотые кубики и все остальные). Такие правила, как правописание гласных «и», «а», «у» в сочетаниях жи-ши, ча-ща, чу-щу, не заучиваются детьми, а при помощи многократного манипулирования кубиками и письма указкой по таблице запоминаются естественно (дети не видят другого написания). После того, как дети обучились чтению, в том числе предложений, мы знакомили их с терминологией.

4. Реализация принципа энергосберегающего обучения.

Под этим мы подразумеваем сведение к минимуму энергетических психоэмоциональных затрат педагога и ребенка в процессе занятий и получение более высоких результатов обучения. При этом содержание работы может расширяться за счет нетрадиционной организации занятий (дети двигаются на протяжении всего периода обучения), что позволяет повысить ее эффективность, а также реализовать программу обучения в более короткие сроки по сравнению с традиционными подходами к обучению чтению.

5. Деятельностный принцип обучения.

Изучая теорию речевой деятельности применительно к процессу чтения, мы более детально исследовали проблему структуры этой деятельности. На наш взгляд, модель фазного строения речевой деятельности, предложенная И.А.Зимней, является наиболее приемлемой с точки зрения методики речевой работы.

В основу комбинаторной полисенсорной методики была положена модель фазного строения речевой деятельности, предложенная А.Р.Рубинштейном, И.А.Зимней, А.А.Леонтьевым. Она включает 3 фазы

реализации механизма порождения речи: 1) побудительно – мотивационную; 2) ориентировочно – исследовательскую; 3) исполнительскую.

Мотивация к обучению создавалась за счет игровой деятельности. Установка взрослого достичь цели игры необходима, так как у детей с ОНР недостаточно сформирована планирующая функция речи, целеполагание. Опора на индивидуальный игровой опыт ребенка помогает формированию замысла при оперировании кубиками. Благодаря работе над созданием мотива, осознанием цели и формированием замысла формируется важная в общей схеме обучения - побудительно-мотивационная фаза деятельности.

Ориентировочно-исследовательская фаза реализовывалась за счет использования матрицы (последовательность пропевания складов в вертикальной плоскости), которая служит для усвоения детьми определенного порядка расположения складов на таблицах и кубиках и оказывает помощь в выборе лексико-грамматических средств. Ориентируясь на матрицу, ребенок получает возможность выбирать нужную единицу для выкладывания и чтения слов.

Реализация исполнительно-регулирующей фазы деятельности осуществлялась при выполнении разноуровневых, посильных для каждого ребенка заданий (например, выкладывании слов из кубиков). Успешное осуществление этой фазы деятельности достигалось также использованием склада как минимальной физиологически целесообразной единицы, которая облегчает речепроизводство при чтении.

Контроль осуществлялся взрослым и другими детьми.

Таким образом, реализация предлагаемой методики позволяла осуществлять обучение чтению как одному из видов речевой деятельности.

6. Коррекционная направленность обучения.

Полисенсорная комбинаторная методика включается в систему логопедического воздействия. Обучение чтению рассматривается с позиций коррекции речевых и неречевых психических функций, то есть помогает повысить эффективность логопедической работы в целом. В частности, разработанные нами игры позволяют решить такие коррекционные задачи, как автоматизация звуков речи, поставленных на логопедических занятиях, дифференциация смешиваемых звуков речи, развитие фонематического восприятия, развитие мелкой моторики и зрительно-моторной координации, формирование и развитие зрительного восприятия, развитие внимания и памяти.

3.3. Средства обучения

Для реализации указанных принципов и методов нами были определены следующие средства обучения:

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

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

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

Опишем указанные дидактические средства подробнее.

Кубики

Использовались полые кубики, на которые нанесены склады. Кубики классифицируются по наполнителю (звуку), размеру, весу, цвету. Благодаря разному звуку наполнителя и разному размеру кубиков, дети после обучения легче усваивают понятия «глухой и звонкий звук», «твердый, мягкий звук», «гласный, согласный звук». На кубики мы нанесли метки – «следы»: на каждой стороне кубика слева и справа от каждого склада, внизу расположены маленькие отпечатки стоп. Этот прием позволил сократить время обучения правильной постановке кубика

на полку детей группы Б с помощью инструкции «Поставь кубик на ножки». Оперирование кубиками, имеющими ряд отличий (по весу, цвету, размеру, звуку), позволяет формировать межанализаторные и межполушарные связи, реализует интегративную функцию мозга и, опираясь на сохраненные функции, максимально задействует возможности ребенка.

Таблицы

Использовались 2 настенные таблицы с плоскостным изображением кубиков в определенной системе: склады систематизированы по фонетическому признаку - глухость-звонкость («деревянные», «железные»), твердость-мягкость (большие, маленькие кубики), согласные – гласные («золотые», «деревянные», «железные»). Все склады на таблице разделены на столбцы, которые читаются и поются (по аналогии с гаммой: от верхней ноты к нижней) по определенной схеме (матрице), например, ПУ ПО ПА ПЭ ПЫ П, сю, сё ся се си сь. Нами было введено упрощение информационного поля таблицы по сравнению с тем вариантом, что предлагает Н.А.Зайцев. Например, в работе не использовался столбец с буквой Й, так как при манипуляциях с этими складами у детей возникала путаница в силу фонетической схожести с йотированными гласными, что и так представляет трудность для детей с ОНР (Н.Г.Свободина, Л.Н.Ефименкова и др.). Таблицы 1 и 2 разные по сложности и структуре. Работа с таблицей 1, применяемой на первоначальных этапах обучения, возможна с первых занятий, так как пропевание «матриц» со складами не вызывает трудностей в силу простоты ее запоминания. Работа с таблицей 2 предполагает сформированный навык переключения со склада на склад с разными согласными (КО-ТО-МО-ФО), при котором ребенок хорошо знаком с буквами-складами. Работа с таблицами предполагает опору на кинестетический анализатор, так как при чтении (пении) складов по таблице с помощью указки ребенок запоминает их расположение, подключая так называемую «память тела».

Картинки - ассоциации

«Картинки-ассоциации» использовались для быстрого и прочного запоминания букв-складов, а также для одновременной автоматизации и дифференциации звуков. Работа с этим пособием основана на принципе ассоциативного мышления и предусматривает опору на основные каналы восприятия ребенка. Ассоциативная связь следующая: картинка (опора на зрение) – жест (движение руки, тела), который изображен на картинке – озвучивание картинки (жест помогает вспомнить звук – опора на слуховой анализатор при обучении озвучиванию) – узнавание и называние буквы. В процессе обучения происходит сворачивание этой программы действий до оптимального уровня: озвучивание буквы сразу, после предъявления. То есть применялся прием активизации ассоциативного мышления, увязывающий изображение, жест, звукоподражание и графему. После того, как буквы быстро называются, пропевание матрицы со складами не вызывает затруднений, поскольку часто используется. Таким образом, работа не ограничивается называнием буквы, а сразу же используется в складе. Для каждой картинки нами разработан жест и звукоподражание. Большинство движений крупные, контрастные, с большой амплитудой, что важно для их легкого запоминания и отделения от других. Картинки изготовлены в двух форматах: А4 и 5х5 см. Маленькие картинки прикрепляются к таблице, под буквами-складами. Приводим описание некоторых картинок-ассоциаций.

1. «Самолет» - руки в стороны, покачиваться из стороны в сторону, показывая «полет» со звуком У-У-У. Прикрепляется около склада-буквы У.
2. «Стрекоза» - руки в стороны, мелкие движения прямыми руками вверх-вниз с произнесением длительного звука З-З-З. Прикрепляется под буквой –складом З.
3. «Автомат» - имитация стрельбы из автомата: держать его двумя руками быстро произнося звук Д-Д-Д. Прикрепляется под буквой-складом Д.

4. «Сдувшийся мяч» - развести руки немного в стороны. Медленно сводить руки вместе, произносить С-С-С. Прикрепляется под букво-складом С.
5. «Мальчик с ладошкой у рта» - имитация кашля. Прикрыть ладонью рот и кратко произнести К-К-К. Прикрепляется под складом-буквой К.
6. «Сердитая кошка» - согнуть пальцы рук, как когти; руки на уровне лица. Кошка шипит: Ш-Ш-Ш. Прикрепляется под буквой-складом Ш.
7. «Поющая девочка» - имитация рук дирижера: плавно разводить и сводить руки вместе. Одновременно «петь» ЛА-ЛА-ЛА. Прикрепляется под буквой-складом Л.
8. «Рука с яблоком» - имитация жеста человека, протягивающего что-то на ладони другому человеку, произнести: «НА!» Прикрепляется под буквой-складом Н.
9. «Руль автомобиля» - имитация вождения машины: крутить руль, произносить «Р-Р-Р» . Прикрепляется под буквой-складом Р.
- 10.«Барабан» - имитация игры на барабанах: руки согнуть в локтях, бить по воображаемому барабану, произносить: «БАМ-БАМ-БАМ!» Прикрепляется под буквой-складом Б.
- 11.«Губы и зубки» - повторить то, что нарисовано: закусить верхними зубами нижнюю губу, рот в улыбке, произносить «В-В-В» Прикрепляется под буквой-складом В.
- 12.«Щекотка» - щекотать себя под мышками (руки крест-накрест), произносить «ой, Щ–Щ-Щекотно!» Прикрепляется под буквой-складом Щ.
- 13.«Кошка, хватающая мышку» - показать одной ладонью резкое хватательное движение, направленное вперед и произнести «ЦАП!» Прикрепляется под буквой-складом Ц.
- 14.«Тишина» (мальчик с указательным пальцем около рта) – показать то же самое, произнести «Ч-Ч-Ч!». Прикрепляется под буквой-складом Ч.

15. Портрет мужчины (папы) – поднести тыльную сторону ладони к губам, кратко произнести «папа –П-П-П – папа». Прикрепляется под буквой-складом П.
- 16.«Штангист» - имитация подъема штанги, с усилием, произнести Ы-Ы-Ы. Прикрепляется около буквы-склада Ы.
- 17.«Улыбка» - улыбнуться, произнести длительно И-И-И. Ладони тыльной стороной наружу двигаются от середины губ к краям, как бы растягивая рот. Прикрепляется около буквы-склада И.
- 18.«Пальчик около губ» - обвести пальцем свои округлые губы, произнести О-О-О. Прикрепляется около буквы О.
- 19.«Птенец» - руку согнуть в локте, поднять на уровень губ. Рот широко открываем, говорим А. Одновременно с произнесением звука открыть пальцы руки, сложенных в щепотку. Прикрепляется около буквы-склада А.

Складовые картинки

Это карточки с изображением предмета и с написанным сверху зелеными печатными буквами его названием. С обратной стороны карточек нет рисунка, а есть только его название. Слова на складовых картинках написаны с выделением ударного склада черным цветом (корова, верблюды и др.); остальные склады в слове - светло-зеленого цвета. Для детей с невысоким уровнем зрительного восприятия и внимания нами были разработаны адаптированные складовые картинки, с помощью которых облегчается переход к чтению печатного текста и упрощается работа по выкладыванию слова из кубиков по образцу. Адаптированная складовая картинка изготовлена по принципу обычной, но склады над изображением написаны в соответствующих им квадратах разного цвета и размера. Ребенок, фактически опираясь на реальное изображение одной из сторон кубика, быстро находит нужный по образцу. Картинка же помогает озвучить слово, которое нужно написать. После этой тренировки по разбивке слова на склады ребенку предъявляются обычные складовые

картинки, где выделен только ударный склад. Это более сложный вид деятельности, перейти на который помогают адаптированные картинки.

Модифицированный Монтессори-материал

Звуковые коробочки

Первый комплект мелких предметов (размер не превышает 5-7 см), где названия содержат отрабатываемый звук в разных позициях. Вторым комплект мелких предметов сгруппирован по лексическим темам для закрепления обобщений («одежда», «транспорт», «овощи» и т.д.).

Комплекты карточек для чтения с классификацией.

Представляют собой множество комплектов, в каждый из которых входят: картинки, подписи к ним, проверочные картинки с подписями. Задача ребенка – разложить и назвать картинки без подписей, подобрать к каждой из них подпись (нужное слово), а после окончания этой работы сравнить свой результат с контрольными карточками.

Розовая» и «Зеленая» серии

Представляют собой ряд печатных пособий (игр), где материал для чтения имеет разную сложность и визуально различаются розовой или зеленой окантовкой. Цветовой код используется для формирования у детей привычки к целевому использованию Монтессори-материала и дает возможность самостоятельной работы (дети могут сами выбрать материал в зависимости от сложности, ориентируясь на цвет).

Слова для чтения делятся на 2 блока, в каждом блоке одни и те же материалы (карточки). В розовой серии предлагаются для чтения слова, не содержащие трудности, то есть орфоэпически и орфографически тождественные («стол», «ваза», «кошка»). Фразы и тексты, предложенные для чтения в «розовой» серии, также просты как с технической, так и с семантической сторон В зеленой серии - слова, имеющие при чтении трудность - буквы, обозначающие гласные ю,ё,я,е («рис», «мята», «ёлка»).

Слова, фразы и тексты в «зеленой» серии сложнее для чтения и вводятся в работу позже.

Списки слов

Слова каждой серии напечатаны на карточке в виде списка из 15-20 слов. Ребенок читает любой понравившийся ему список как на индивидуальном занятии логопеда, так и в любое свободное время в группе.

«Следы»

Слова написаны на карточках в виде отпечатков стоп и ладоней. Следы раскладываются на полу или на столе. Материал имеет игровую составляющую (ребенок читает след и добирается до цели).

Задания

На полосках бумаги написаны предложения - инструкции из 2-3-х слов для каждой серии. Для розовой серии – предложения типа «Дай стул», «Нарисуй куклу». Для зеленой – «Нарисуй крестик», «Неси стул». Ребенку предлагается прочитать задание и выполнить его. Подсказки исключаются. Если ребенок выполнил задание верно, значит, он овладел не только технической стороной чтения, но и смысловой, то есть понял, что прочитал.

Слоговые таблицы

Представляют собой рабочую и контрольную карты. По вертикали написаны 5 гласных, по горизонтали – пять согласных, которые можно «тянуть» (м,н,в,с,р). С помощью движений указательных пальцев ребенок соединяет, одновременно озвучивая эти буквы, и кладет на пересечении карточку со складом. По контрольной карте проверяет себя.

Грамматические коробочки

В ящичке, разделенном на отсеки (3 маленьких и один большой) лежат мелкие предметы и картинки. В маленьких отсеках надписи, например, «Мой», «Моя», «Моё». Задача ребенка – разложить игрушки и картинки в отсеки в зависимости от того, как согласуется существительное

с местоимением (машина, кукла – в отсек «мой», яблоко, солнце – в отсек «моё» и т.д.). Все словосочетания проговариваются. В маленьких отсеках могут быть надписи: «Кто?», «Что?», «Что делает?», «Один», «Одна» и т.д.

Шершавые буквы и вырезанные буквы

Шершавые буквы изготовлены на дощечках 14x14см и служат для обводки их пальцем. Вырезанные из плотного материала буквы могут использоваться как для ощупывания, так и выкладывания слов.

Книжки

Печатаются 1-2 книжечки (3-4 странички с 2-4 предложениями) для каждой серии с картинкой (или наклейкой), подходящей к каждой фразе коротенького текста. Ребенок читает книжки сначала розовой серии, затем – зеленой.

Методическое пособие «Учимся читать с удовольствием!»

Планирование занятий логопеда, описанные в методическом пособии, соотносятся с заданиями в «Домашней тетради», что обеспечивает единообразие работы логопеда и родителей. Также в методическом пособии описаны игры, упражнения, цели, задачи каждого этапа обучения чтению, теоретическое обоснование.

DVD «Учимся читать и писать»

Практическое руководство для логопедов в виде обучающей программы. Нами представлена система по обучению чтению, пособия, раскрыты теоретические основы предлагаемой методики.

«Домашняя тетрадь», «Складовые наклейки»

Для закрепления пройденного материала нами разработаны тетради для работы дома. Родители использовали «Домашнюю тетрадь» и «Складовые наклейки». Особенности этих тетрадей является то, что работа с кубиками переносится в плоскостной план, то есть кубики со складами нарисованы трехмерно. С таким материалом ребенку проще

работать, выполнять задания по чтению, так как еще сохраняется привычка манипуляций с более конкретным материалом - кубиками. Структура тетрадей построена традиционно: задания, предполагающие чтение на уровне склада, слова, предложения и отчасти – текста. Содержательная часть тетрадей наполнена логическими, познавательными играми, задачами, упражнениями. Уделяется внимание работе над пониманием прочитанного. «Складовые наклейки» также служит для повышения уровня мотивации к обучению и познавательной активности, так как опирается на обычный для ребенка – дошкольника интерес к наклеиванию ярких картинок и выполнению доступных увлекательных заданий.

3.4. Содержание и организация логопедической работы по обучению чтению дошкольников с ОНР

При определении содержания и организационных форм обучения чтению детей с ОНР нами учитывались следующие факторы: во-первых, особенности речевого и неречевого развития детей с ОНР, выявленные нами в экспериментальном исследовании, во-вторых, специфика коррекционной работы, отличительной чертой которой является подчиненность всех действий логопеда одной цели – коррекции речи во всех ее проявлениях.

Работа учителя-логопеда в ДОУ очень насыщена и строго структурирована по времени. Планирование фронтальных и подгрупповых занятий в старшей логопедической группе традиционно предполагает 3 направления:

- формирование лексико-грамматических категорий,
- формирование связной речи,
- развитие фонематического восприятия и звуко-слоговой структуры слова.

В первом периоде коррекционно – логопедической работы в старшей группе развитие фонематического восприятия и звуко-слоговой структуры слова проводится на индивидуальных занятиях параллельно с постановкой звуков. Мы проводили такие занятия по группам (А и Б) 2 раза в неделю по 25-30 мин. в те дни, когда не было других фронтальных занятий и обучение чтению не препятствовало индивидуальной работе логопеда с детьми. Учитывая природосообразность методики и возможность удовлетворения потребности в двигательной активности детей, нельзя говорить о невозможности включения таких занятий в учебный план из-за повышенной нагрузки на детей. Занятия были включены в сетку занятий группы и сочетались с работой воспитателей, музыкального и физкультурного работников. Индивидуальной работе уделялось достаточно времени. Более того, частично эта работа включалась в занятия по обучению чтению в момент пения и чтения по кубикам и таблицам автоматизируемых звуков, игр, связанных с поиском нужного склада – кубика на слух, и многих других. Количество детей в группе не превышало 5 человек.

Содержание работы было дифференцировано в соответствии с различиями в степени готовности к обучению детей каждой из 2-х групп (А и Б), и в первую очередь тем, что у детей группы Б была выявлена недостаточная сформированность функционального базиса чтения. В работе с этими детьми применялась специальная система заданий, способствующая формированию базисных для чтения функций, были разработаны специальные планы занятий по обучению чтению. Дифференцированный подход просматривается в последовательности работы по обучению чтению для каждой из групп, в выборе упражнений, в усложнении игр. Таким образом, целенаправленная работа по обучению чтению включалась в коррекционный процесс, проводилась в рамках традиционной работы логопеда в старшей группе для детей с ОНР.

В обучении выделено три этапа обучения в зависимости от овладения детьми навыком чтения: подготовительный, основной и заключительный.

1 этап обучения – подготовительный (5 вводных занятий, одинаковых для обеих групп);

2 этап обучения – основной (12 занятий дифференцированно для разных групп);

3 этап обучения - заключительный (15 занятий дифференцированно для разных групп; в группе А оказались дети, которым предлагался дополнительный «продвинутый» комплекс занятий по работе с текстом).

Подготовительный этап обучения

Целью **подготовительного** этапа обучения чтению было научить детей ориентироваться в предлагаемых средствах и приемах обучения, сформировать механизм чтения у детей группы А, привлечь внимание детей к кубикам и таблицам, развить умение манипулировать кубиками, следить за действиями педагога и выполнять его инструкции. На этом этапе обучения проводились 5 вводных занятий, одинаковых для обеих групп по продолжительности и содержанию. Одной из задач обучения было введение игр и упражнений для целенаправленного развития функционального базиса чтения: игры на развитие внимания, зрительного восприятия, памяти и речи.

Система заданий предполагала включение комплексных интерактивных игр-тренингов в каждое занятие по обучению чтению детей слабой подгруппы. Каждая игра проводилась нами перед началом занятия по обучению чтению в течение 5-8 минут. В качестве дидактического материала мы использовали в играх разработанные нами настольные игры, кубики, настенные таблицы, куда были нанесены «Картинки-ассоциации» для быстрого и прочного запоминания букв-складов, а также для одновременной автоматизации и дифференциации звуков, подвижные игры. Кубики, таблицы, настольные игры использовались как графический

и игровой материал, служащий развитию внимания, зрительного восприятия, памяти и речи. Некоторые игры были заимствованы из традиционных пособий, но адаптированы так, чтобы они легко вплетались в контекст занятия по обучению чтению.

Для закрепления пройденного материала использовались тетради для работы дома: «Домашнюю тетрадь» и «Складовые наклейки». Планы занятий были отражены в методическом пособии «Учимся читать с удовольствием!»

Следует отметить, что задания по развитию функционального базиса чтения для детей группы Б (имеющих низкий уровень готовности к обучению чтению) применялись на протяжении не только подготовительного, но и основного этапов обучения чтению.

Приводим примерные планы занятий и подробное описание рекомендуемых упражнений и игр.

Занятие № 1.

План:

1. Показ и совместное с детьми изучение кубиков, показ наполнителя.
2. Упражнение «Будь внимателен!».
3. Упражнение, направленное на концентрацию внимания детей одновременно на укладе органов артикуляции логопеда и пропеваемых складах.
4. Игра на дифференциацию кубиков по признакам «глухие - звонкие, твердые – мягкие» на основе сенсорных ощущений.
5. Игра на подбор, запоминание и прочтение складов с одной гласной.
6. Коллективное выкладывание имен детей из кубиков.

Приводим описание некоторых игр и упражнений:

Упражнение «Будь внимателен»

Цель: развитие произвольности внимания.

Ход: детям предлагается выбрать любой понравившийся кубик и по нашему сигналу (хлопку) начать громко звенеть ими. Также по сигналу

дети должны остановить свое действие. Сигналы менялись: хлопок, взмах флажком, рукой.

Упражнение «Какую песенку тебе спеть?»

Цели:

- привлечь внимание детей к кубикам и таблицам;
- помочь детям сконцентрировать внимание одновременно на органах артикуляции логопеда и пропеваемых на кубике складах;
- развивать зрительно-моторную координацию, формировать речевой выдох;
- уточнять произнесение различных звуков в сочетаниях с гласными;
- развивать ритмико- интонационную сторону речи;
- учить запоминать алгоритм пропевания складов.

Это упражнение является одним из основных на начальных стадиях обучения. Логопед пропевает склады на нескольких кубиках. Затем ребенку предлагается выбрать из общей массы кубик, который он хотел бы послушать. Сторона кубика, на которой находится пропеваемый склад, обращена к ребенку. Таким образом, ребенок видит одновременно и склад на кубике, и уклад органов артикуляции при пропевании данного склада. Пропеваются склады замедленно, несколько утрированно.

Это упражнение косвенно помогает постановке звуков, так как многократное пропевание складов готовит артикуляционный аппарат ребенка к дальнейшей работе.

Игра «Паровоз»

Цели:

- учить работать с кубиками, выбирая на них сторону с заданной гласной;
- способствовать запоминанию и прочтению складов с одной и той же гласной;
- учить находить нужный кубик;
- закрепить навык узнавания и чтения складов.

Вариант 1. Логопед предлагает детям построить паровоз. Для этого на полку ставится локомотив (игрушечный паровоз) и большой золотой кубик с буквой А (для первого занятия). Логопед говорит, что все вагоны в паровозике будут с буквой А и показывает на первом кубике (на любом большом), как надо находить сторону с буквой А. Затем ставит кубик рядом с локомотивом. Остальные кубики дети ставят сами, логопед вмешивается лишь тогда, когда ребенок не понимает, как надо искать кубики с буквой А. Логопед поясняет, что буква А бывает только на больших кубиках. Таким образом, дети работают только с кубиками, постепенно выделяя их зрительно (это способствует зрительному выделению нужного кубика с опорой только на его характеристику). После построения паровоза все вагончики прочитываются: ПА- ТА-НА-СА-ЧА-ША и т.д. На следующих занятиях за образец берутся другие гласные буквы, обозначенные на большом и маленьком золотых кубиках. В дальнейшем дети сами решают, какой гласный будет в начале.

Вариант 2. Игра по командам. На первом столе дети выкладывают вагончики с буквой О (с большим золотым кубиком в начале поезда), а на второй стол – вагончики с буквой Ё (с маленьким золотым кубиком в начале). У команд должно получиться примерно так: О-ТО-КО-РО –ВО...и Ё-НЁ-ТЁ-СЁ-РЁ... Побеждает та команда, которая быстрее справилась с заданием. Логопед обязательно прочитывает с детьми все склады на вагончиках.

Вариант 3. Игра с мелкими предметами. После прочтения складов на «паровозе» логопед предлагает детям посадить на вагончики пассажиров. Он дает маленькую игрушку одному из детей и просит посадить ее на вагончик ПА. Другого ребенка просит посадить пассажира на вагончик ДА и т.д. После того, как все пассажиры окажутся на вагонах, логопед просит: «Кто едет на вагоне СА? (ПА? КА?) А на каком вагоне едет лягушонок? Зайчик?» И т.д. В следующий раз поезд может быть не пассажирским, а товарным, и на вагоны дети будут раскладывать маленькие игрушки –

фрукты и овощи, что дает дополнительную возможность закрепления лексических тем.

Игра «Угадай кубик на ощупь»

Цель: развитие произвольности внимания, стереогностического чувства.

Ход: мы выкладывали 6-8 больших и маленьких кубиков под большую салфетку и просили ребенка найти на ощупь заданный кубик (большой или маленький). Если ребенку не удавалось справиться с этим заданием, мы просили ощупать кубик и сказать, какой он по величине.

Игра «Классификации»

Цели:

- привлечь внимание ребенка к кубикам;
- показать, как нужно крутить кубик в руке и пропевать его песенку;
- учить запоминать названия различных групп кубиков;
- учить в процессе манипуляции с кубиками сортировать кубики по признакам: глухие – звонкие, твердые – мягкие.

Игра проводится как соревнование. Логопед делит детей на 2 команды и предлагает им разложить все кубики на 2 стола: первая команда кладет на свой стол только большие кубики, вторая – только маленькие. Логопед проверяет работу детей, а затем пропевает склады на кубиках, которые дети каждой команды подают по желанию. Логопед показывает, как нужно манипулировать с кубиками, как их держать, крутить. В процессе обучения дети интуитивно (на сенсорном уровне) начинают улавливать разницу произношении твердых и мягких слияний, пытаются повторить вслед за логопедом пропеваемые склады. Далее кубики снова выкладываются на общий стол, и проводится второй вариант игры. Детям снова нужно разложить кубики на два стола по признаку: деревянные и железные (для дальнейшей ориентации и поиска нужного склада на соответствующем кубике дети должны многократно услышать общие характеристики кубиков). В конце этой игры на общем столе должны остаться золотые кубики и кубики со знаками препинания. Логопед снова пропевает склады

на всех кубиках, выбираемых детьми. Это способствует различению на слух глухих и звонких слияний.

Занятие № 3.

План:

1. Пение складов по таблице 1 в вертикальной, затем в горизонтальной плоскости.
2. Игра по самостоятельному выкладыванию слов из кубиков.
3. Игра на подбор, запоминание и прочтение складов с одной гласной (букву дети выбирают сами).

Описание игр и упражнений:

Упражнение «Пение по таблице 1»

Цели:

- помочь запомнить алгоритм пропевания складов по таблице;
- развивать зрительно – моторную координацию;
- формировать слуховые, зрительные и двигательные связи;
- познакомить детей с системой поиска нужного склада;
- развивать речевое дыхание, ритмико-интонационную сторону речи;
- автоматизировать у детей звуки, поставленные на индивидуальных занятиях.

Пропевание таблицы в вертикальной плоскости.

Дети стоят лицом к таблице и логопеду. Логопед стоит справа от таблицы и держит в руке указку с красным кончиком. Логопед показывает столбцы и пропевает их на мотив гаммы – от верхней ноты к нижней, указка движется вниз не очень быстро. Попытки детей подпевать логопеду приветствуются. Аналогично логопед пропевает несколько столбцов таблицы, вводятся ритмичные движения: когда поются склады на большом кубике, дети должны поднять руки вверх, когда поются склады на маленьком кубике – присесть. Песенки отличаются интонационно: на больших кубиках поются более низким голосом, а на маленьких - более высоким. Этот прием позволяет развивать координированную работу

слухового, зрительного и двигательного анализаторов, а также способствует развитию переключаемости внимания. Если есть ребенок, желающий сам пропеть таблицу, то он встает на стульчик с указкой в руке, а логопед, находясь за его спиной, своей рукой обхватывает его руку с указкой. Сначала ребенок и взрослый поют вместе. Когда дети освоят эти упражнения, каждый ребенок пропевает песенки самостоятельно. Логопед и остальные дети подпевают. Это позволяет поддерживать интерес и внимание детей к процессу чтения. Таблица по возможности пропевается целиком на каждом занятии, но в случае утомляемости детей или наличия в подгруппе детей с гиперактивностью и дефицитом внимания, таблица дробится по частям. Задача логопеда – не дать детям потерять интерес к новой деятельности. Этого можно добиться, если дети сами будут выбирать, какую песенку спеть или с какой песенки начать занятие.

Пропевание таблицы в горизонтальной плоскости (более сложный вид работы, вводится на занятиях позже).

Логопед стоит перед таблицей, передвигает указку слева направо и пропевает склады на мотив любой детской песенки (например: «В лесу родилась елочка», «Во саду ли, в огороде»), а в дальнейшем – на мотив любой другой детской песенки.

Игра «Смешные слова»

Цели:

- учить детей определять границы слова;
- учить манипулировать с кубиками, правильно выставить их на полку (слева направо, рядом друг с другом, так, чтобы буквы были не вверх ногами и не набок);
- учить самостоятельно составлять слова из складов на кубиках;
- формировать мотивацию к самостоятельной работе.

Каждому ребенку предлагается написать из кубиков слово, которого не бывает, для чего нужно набрать любое количество кубиков и поставить их

друг за другом. Особое внимание уделяется детям, желающим написать слово из 7-9 и более кубиков. После написания слов и их прочтения, дети пробуют выбрать самое смешное слово. Эта игра является переходным, подготовительным этапом к самостоятельному и осознанному написанию слов из кубиков.

Основной этап обучения

Целью **основного** этапа являлось: формирование технической и смысловой сторон чтения (в т.ч. в индивидуальном порядке) на материале складов и слов.

Если на первоначальном этапе обучению чтению просматривался перевес в сторону овладения технической стороной этого навыка, то на всех последующих этапах приоритет смещался в сторону смысловой составляющей. Такой подход отвечает психофизиологическим аспектам формирования навыка чтения (А.Н.Корнев, Н.И. Жинкин, Л.Е.Журова). На этом этапе в дидактическое обеспечение работы были введены элементы глобального чтения с опорой на складовые картинки. Одновременно с групповой работой по совершенствованию навыков чтения, мы включали дополнительную индивидуальную работу. Такой подход позволял также максимально индивидуализировать обучение, помогая детям сильной группы освоить новую ступень овладения навыком чтения, а детям слабой группы – проработать трудности. Среди таких пособий преимущественно использовались Монтессори-материалы, позволяющие «квантовать» трудности, обычно встречающиеся при обучении чтению и преодолевать их. Например, в так называемой «розовой серии» ребенку для чтения предлагаются слова, предложения и короткие тексты, не имеющие трудностей, то есть орфоэпически и орфографически тождественные. В «зеленой серии» те же задания, но с новыми словами, каждое из которых содержит одну трудность – йотированный гласный и т.д. Таким образом, учитывается состояние конкретного ребенка и его трудности в усвоении

йотированных гласных. На данном этапе вводились понятия «ударение» и «большая буква в именах и фамилиях».

Приводим образцы планов занятий по подгруппам.

Занятие № 10.

План занятия с детьми подгруппы А	План занятия с детьми подгруппы Б
<ol style="list-style-type: none"> 1. Складовой синтез. 2. Соотнесение склада на кубике и на таблице. 3. Выкладывание слов из ограниченного количества кубиков. 4. Выкладывание слов из общего количества кубиков. 5. Индивидуальная работа по чтению с классификацией «розовой серии». 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Соотнесение склада на кубике и на таблице. 2. Игра на развитие произвольного внимания с кубиками. 3. Выкладывания слов из общего количества кубиков. 4. Пропевание складов по таблице 1 в вертикальной плоскости. 5. Работа со складовыми картинками по узнаванию целого слова из ряда.

С помощью пропевания складов по таблице мы автоматизировали поставленные звуки. Например, просили ребенка: «Спой песенку СУ-СО-СА-СЭ-СЫ-С, следи за своим язычком и губами». Этот прием мы ввели еще и для определения того, насколько тот или иной ребенок ориентируется в таблице и находит нужный столбец на слух. Описание игр и упражнений:

Игра «Живое слово»

Цели:

- формировать у детей навык складового синтеза;
- закрепить навык нахождения и прочтения нужного склада без опоры на таблицу.

В помещении в произвольном порядке разложены несколько кубиков (по количеству детей подгруппы). Из кубиков нужно составить конкретное слово, которое задумал логопед. Каждый ребенок берет по одному из этих кубиков, а логопед предлагает составить «живое слово». Затем просит подойти того ребенка, у которого кубик с первым складом задуманного слова, например КО (для слова КО Н ФЕ ТА). Задание звучит так: «КО, иди сюда» - ребенок встает возле педагога. Затем по очереди приглашаются остальные дети, причем они становятся в шеренгу, держа кубик с нужным складом перед собой. После того, как все склады слова названы, дети вместе пробуют прочитать получившееся слово. Детям легче составлять слово, соединяя по слуху в одно слово называемые склады. Если слово не прочитывается, кубики по порядку ставятся на полку, и слово прочитывается обычным способом.

Игры с розовой и зеленой сериями (модифицированный Монтессори-материал).

Цели:

- сформировать навык поскладового чтения;
- закрепить навык первоначального чтения;
- развить навык понимания прочитанного;
- учить читать трудные слова.

Работа с материалом проводится индивидуально.

Игра «Чудесный мешочек»

Цели:

- сформировать мотивацию к выкладыванию и чтению слов;
- индивидуально развивать навык чтения слов разной сложности;
- развитие стереогностического чувства.

Логопед показывает детям мешочек, в котором лежит игрушка (названия игрушек подбираются с учетом той трудности, которую нужно отработать на занятии). Ребенок угадывает на ощупь, что в мешочке, называет

предмет, достает и пробует самостоятельно выложить такое же слово из кубиков (при необходимости логопед помогает). Если занятие групповое, то логопед подкладывает в мешочек новую игрушку и просит другого ребенка угадать, что там и выложить из кубиков это слово. После этого дети прочитывают свои слова или, как вариант – слова друг друга. На последующих занятиях логопед просит сначала угадать, что в мешочке, и выкладывает эти слова из кубиков. Дети прочитывают слово и получают эту игрушку в качестве поощрения. Так можно закрепить чтение слогов и слов с йотированными гласными, отработать глухие или мягкие слияния и т.д. Такая работа позволяет логопеду осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку и делает процесс обучения чтению более результативным.

Игра «Разрезные складовые картинки»

Цель: развитие целостности зрительного восприятия.

Ход: мы предлагали ребенку складовую картинку, разрезанную вертикальными линиями по количеству складов (картинка КО Ш КА будет разрезана на 3 вертикальные части). Задача ребенка - собрать картинку, назвать слово. Поскольку над изображением располагаются склады, игра косвенно помогает в развитии навыков синтетического чтения.

Игра «Чего не хватает?»

Цель: развитие симультанного зрительного восприятия.

Ход. Коллективное рисование. Мы рисовали на доске мелом или на большом листе фломастером предмет или животное. Дети подсказывали, чего не хватает, чтобы закончить рисунок, что необходимо дорисовать (например, при рисовании коровы дети должны вспомнить названия: рога, копыта, хвост, вымя). В некоторых случаях применялись подсказки - фигурки, по которым дети определяют недостающие части. В процессе называния недостающих частей картины они дорисовываются. Для повышения мотивации некоторые простые элементы рисовали или раскрашивали сами дети.

Занятие № 18.

План занятия с детьми подгруппы А	План занятия с детьми подгруппы Б
<p>1. Работа с таблицей № 2 по самостоятельному чтению.</p> <p>2. Самостоятельное выкладывание слов с использованием фигурок-слов разных лексических тем.</p> <p>3. Развитие зрительного восприятия в процессе манипуляций с кубиками.</p> <p>4. Индивидуальная работа по чтению предложений «розовой серии»</p>	<p>1. Пропевание складов по таблице 1 в горизонтальной плоскости. Игры, направленные на развитие объема внимания и целостности зрительного восприятия.</p> <p>2. Самостоятельное выкладывание слов с использованием фигурок-слов одной лексической темы.</p> <p>4. Самостоятельное чтение слов разной длины.</p> <p>5. Индивидуальная работа по чтению с классификацией «зеленой серии», буква йотированного гласного Ю.</p>

Заключительный этап обучения

Целью **заключительного** этапа обучения являлось дальнейшее развитие и совершенствование навыка чтения на материале слов разной сложности и предложений (для успешно обучающихся детей – на материале коротких текстов). В задачу итогового этапа входило научить детей обеих подгрупп выкладывать из кубиков короткие беспредложные фразы, читать их, сформировать представление о большой букве в начале предложения и расстоянии между словами, точке в конце предложения, запятой. К вышеописанным дидактическим материалам добавлялся ряд пособий, позволяющих не только развить навык послогового чтения, но и перейти к слитному, беглому чтению целыми словами.

Приводим образцы планов занятий.

Занятие № 23.

<p>1. Работа с таблицей 2</p> <p>2. Работа с предложением.</p> <p>3. Закрепление навыка самостоятельного выкладывания и чтения слов.</p> <p>4. Индивидуальная работа по чтению с классификацией «зеленой серии».</p>	<p>1. Пропевание складов по таблице 2 в вертикальной плоскости.</p> <p>2. Упражнение на закрепление навыка складового анализа и синтеза по таблице 1.</p> <p>3. Работа со складовыми картинками по узнаванию целого слова из ряда.</p> <p>4. Индивидуальная работа по чтению списков слов из «зеленой серии».</p>
--	---

Работа с предложением проводилась только с детьми, свободно читающими слова любой длины.

Занятие №28.

<p>1. Закрепление навыка самостоятельного чтения словосочетаний.</p> <p>2. Формирование некоторых грамматических категорий (с кубиками).</p> <p>3. Индивидуальная работа по чтению первых книжек из «розовой серии»</p>	<p>1. Работа с таблицей № 2.</p> <p>2. Самостоятельное чтение слов разной длины.</p> <p>3. Работа со складовыми картинками по узнаванию целого слова из ряда.</p> <p>4. Индивидуальная работа по чтению предложений из «розовой серии» и списков слов из «зеленой серии».</p>
---	---

Приводим примеры игр и упражнений для обучения чтению.

Логопедические трафареты и логопедические силуэты

Цель: развитие зрительного восприятия, устойчивости внимания, фонетико-фонематической стороны речи, словаря.

Ход. Набор трафаретов-картинок, подобранных на каждый звук речи предлагался детям для обведения по внутреннему контуру и называния слов. Обведенные контуры дети раскрашивали, заштриховывали, вырезали, делали аппликации и т.д. Эти слова затем использовались на занятии по обучению чтению. Набор картонных картинок-силуэтов на каждый звук речи без прорисовки деталей изображения предлагался детям для обведения по внешнему контуру, опознания и называния. Благодаря магнитам с одной стороны каждого силуэта, они применялись для интерактивных игр, где дети сами манипулировали с ними, прикрепляя к магнитной доске, тренируясь в рассказе и пересказе. Эти слова использовались на занятии по обучению чтению.

Логопедические наложенные изображения (игра «Путаница»)

Цель: развитие всех сторон зрительного восприятия, фонетико-фонематической и лексической сторон языка.

Ход. Детям предлагались наложенные изображения с картинками-словами, подобранными на каждый звук речи для опознания и называния. При сложностях с опознанием дети накладывали отдельные картинки (такие же по размеру и форме) и называли их.

Логопедические паззлы

Цель: развитие зрительного восприятия и внимания, памяти, фонетико-фонематической, слоговой и лексической сторон речи.

Ход. Детям предлагались разрезные картинки по типу паззлов, где слова подобраны на каждый звук речи. Дети складывали и называли получившуюся картинку. При возникновении трудностей с выполнением предлагался образец – целая картинка.

Работа с таблицей №2.

Пропевание складов в вертикальной плоскости таблицы

Цели:

- учить детей следить глазами за более мелкими строчками таблицы и не сбиваться;

-запоминать склады, опираясь на знание согласных букв;

- отработать прочтение складов с мягкими слияниями.

1. Дети знакомятся с таблицей 2: логопед показывает, что слева расположены все большие склады, а справа – все маленькие. Сверху написаны склады главных – золотых кубиков. Если в столбике таблицы склады расположены под буквой А, то все склады в этом столбике будут с буквой А. При пропевании складов – песенок этого столбика логопед обращает внимание детей на правильное (утрированное) артикулирование.

2. Логопед указкой ведет сверху-вниз по выбранному столбику со складами, пропевая их на мотив любой детской песенки. Внимание всех детей должно быть сосредоточено на таблице.

3. После коллективного пропевания складов столбика, логопед тестирует детей: показывает любой склад из только что пропетой песенки и просит прочитать его кого-то из детей.

4. То же самое повторяется с другими столбцами, но их выбирают дети сами.

Закрепление прочтения букв-складов с мягким знаком

Цель:

- закреплять у детей навык прочтения складов с мягким знаком и дифференцировать склады с Ь от складов с йотированными буквами.

По таблице прочитываются все склады с Ь, затем проводится игра «Паровоз» (кубики с Ь). После того, как цепочка готова и прочитана, логопед переворачивает первый маленький золотой кубик до буквы Ю, а дети должны также перевернуть остальные кубики (ПЮ, ЛЮ, ЗЮ, КЮ).

После этого вся цепочка прочитывается еще раз. На других занятиях мягкий знак дифференцируется от букв Я, Е, Ё. Слова с этими буквами используются как лексический материал в других играх.

Отработка чтения складов, вызывающих трудности с помощью чтения по таблице 2.

Цель: закрепить у детей навык чтения и письма складов с мягкими слияниями или другими складами, вызывающими трудности чтения.

После пропевания детьми песенок и упражнения на чтение складов, каждый ребенок по очереди выбирает любой склад из только что пропетого столбца, прочитывает его.

Отработка чтения и письма складов, вызывающих трудности, по таблицам

Цели:

- учить детей соотносить склады на обеих таблицах и кубиках;
- закрепить навык прочтения трудных складов;
- автоматизировать поставленные на индивидуальных занятиях звуки.

Ребенок прочитывает предлагаемый логопедом склад на таблице 2, находит такой же на таблице 1, затем на кубике, (ищет нужный в общей массе). Из этих кубиков совместно составляется и прочитывается слово.

На итоговом этапе определялись дети, успешнее остальных овладевающие чтением: 10 человек (25%). С ними проводилась только индивидуальная работа с использованием Монтессори-материалов, предполагающих работу над пониманием текста («сломанный» текст, ключевые слова и т.д.). Здесь же применялись традиционные подходы при обучении чтению детей без недоразвития речи. Обучение предполагало 8-12 занятий в зависимости от подготовленности и степени усвоения материала ребенком. Полисенсорность в обучении реализовывалась посредством опоры на таблицу с картинками-ассоциациями при возникающих трудностях чтения текста.

Работа с текстом (Монтессори –материал)

Цели:

- учить читать тексты из 5-7 предложений с пониманием прочитанного;
- формировать операцию прогнозирования;

- совершенствовать навык послогового чтения;
- формировать навык синтетических приемов чтения.

В маленький фотоальбом вставляются картинки и фрагменты текста под ними (1-3 предложения под каждой картинкой). Также изготавливается текст на отдельных карточках (для самопроверки) с пропущенными ключевыми словами. Эти же предложения на разрезанных полосках и отдельно ключевые слова (красного цвета). Сначала ребенку предлагается прочитать весь текст с картинками в фотоальбоме. Затем ребенок читает отдельные ключевые слова и накладывает их на отдельные карточки с пропущенными ключевыми словами. После этого текст с вставленными ключевыми словами прочитывается еще раз. Самый сложный вид работы с этим материалом – разложить отдельные полоски (разрезанный текст) друг под другом так, чтобы получился изначальный текст. Получившийся текст сверяется ребенком с проверочными карточками.

Работа с предложенными методическими средствами может быть включена и в другие разделы логопедических занятий. Раскроем эти возможности на примере использования упражнений с кубиками в системе работы по формированию грамматической стороны речи.

Закрепление навыков словоизменения и словообразования

Цель: показать детям на практике, как изменяются слова с помощью приставок, суффиксов, окончаний

Предлагаемые упражнения мы использовали на фронтальных и подгрупповых занятиях по формированию лексико-грамматической стороны речи, что позволило детям лучше усвоить ту или иную грамматическую категорию.

1. Образование существительных с уменьшительно – ласкательными суффиксами

В конце занятия логопед предлагает детям послушать и посмотреть, как изменяются слова и попробовать изменить слова самим. Пишется одно из слов, отработанных на занятии, например мяч. Затем логопед берет и

медленно в руке прокручивает кубик с последним складом , заменяет склад Ч на ЧИ и приставляет к нему склад К. Этот процесс озвучивается, даже если дети читающие. Слово МЯЧИК прочитывается хором и индивидуально детьми, у которых данный способ словообразования вызывает особые затруднения. Следующие слова предлагают и изменяют сами дети. (ДОМ- ДОМИК, МЯЧ – МЯЧИК и т.д.)

2.Образование приставочных глаголов.

Занятие начинается с написания слова ЛИТЬ. Затем впереди этого слова выставляется кубик со складом ПО. Получается слово ПОЛИТЬ. Дети читают и определяют, изменилось ли слово и почему. Аналогично составляются и анализируются слова ПЕРЕЛИТЬ, ЗАЛИТЬ, ВЫЛИТЬ, ДОЛИТЬ. Затем логопед уточняет, что значение слова изменилось, потому что перед ним выставлялись разные склады. Каждый раз получалось новое слово. После этого занятие продолжается. Можно получать бессмысленные слова, что побуждает детей к словотворчеству.

3.Согласование существительных и прилагательных в роде.

Принцип построения работы тот же, но на глазах детей в зависимости от рода существительных изменяется окончание имени прилагательного: красивый шар, красивая кукла. Проводится игра «Исправь ошибку»: логопед выкладывает из кубиков заведомо неверное словосочетание, дети должны сначала прочитать, определить ошибку, затем проговорить его правильно и исправить написанное, перевернув кубики. Например: словосочетание «К РА СИ **ВЫ Й** КУ К ЛА» дети изменяют с помощью поворота кубиков: «К РА СИ **ВА Я** КУ К ЛА». Эта игра проводится, если дети уже овладели чтением словосочетаний.

4.Подбор однокоренных слов.

Данная работа с кубиками проводится обычно в конце занятия, когда дети потренировались в устном подборе однокоренных слов. Только после этого логопед выкладывает (или просит ребенка сделать это)

слово ВОДА и предлагает детям подобрать к этому слову другие слова так, чтобы не изменялась основа ВОД: водный, подводный, водичка и т.д. Здесь дети добавляют не одну часть слова, а две-три, что значительно усложняет работу. Необходимо, чтобы дети могли объяснить смысл каждого нового слова.

5. Коллективная работа.

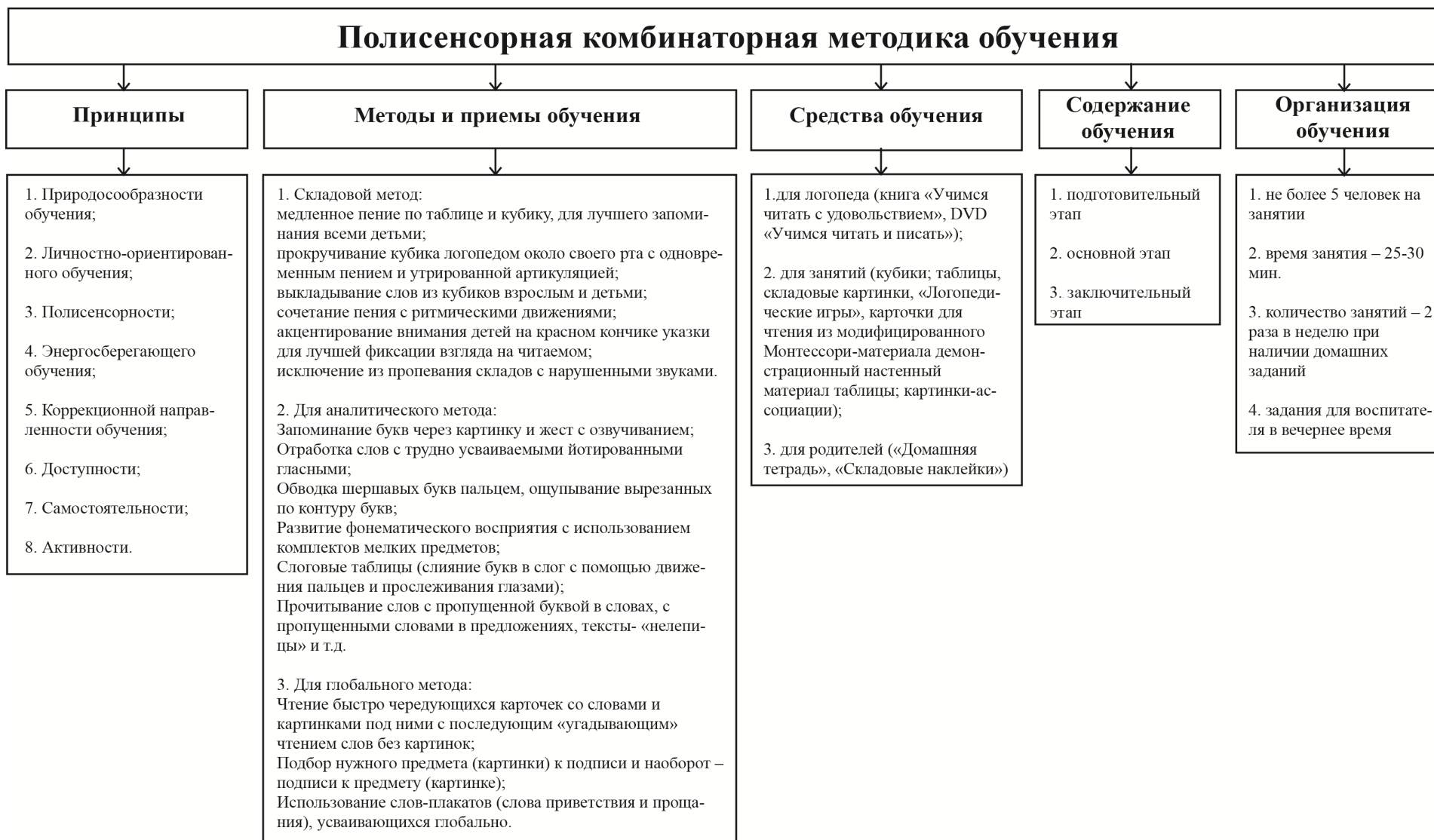
На занятиях по развитию связной речи работа с кубиками заключается в коллективном написании: названия рассказа, который дети будут пересказывать; названия времен года и месяцев, название игрушки или предмета для составления описательных рассказов и т.д.

Обобщенная характеристика полисенсорной комбинаторной методики представлена в схеме 1.

Обобщённая характеристика полисенсорной комбинаторной методики

Схема 1

Цель: коррекционное обучение чтению детей с ОНР системе логопедической работы.
Ожидаемый результат - повышение уровня чтения.



3.5. Результаты экспериментального обучения

Экспериментальное обучение детей чтению проводилось нами в течение 7 месяцев. В процессе работы проводились срезы промежуточных результатов обучения для уточнения динамики овладения детьми навыком чтения. В конце проводился итоговый анализ результатов. И промежуточные, и итоговые данные мы собирали на основе использования одних и тех же критериев, но при использовании разного материала. Так, при оценке сформированности навыков первоначального чтения (через 2,5 мес) детям предлагалось два вида работы: чтение слов, выложенных из кубиков экспериментатором, и самостоятельное выкладывание слов. Таким образом, оценивался навык чтения незнакомых слов разной сложности и умение выполнить обратную операцию – ориентировку в материале и выкладывание заданного слова из кубиков. Слова подбирались с учетом возрастания классов слоговых структур: двусложные с открытыми слогами (каша, луна); односложные с закрытым слогом (дом, мак); двусложные со стечением согласных (шапка, булка); трехсложные с открытыми слогами (молоко, машина). В последнюю очередь предлагались слова с буквами Ю, Ё, Я, Е, И в разных позициях (лес, ключ, яма). В случае верного прочтения ребенком слова (что отражает овладение технической стороной чтения), ребенку предлагалось найти соответствующую картинку из ряда. В ряду лежали 5-6 картинок, среди которых было и прочитанное слово. Если ребенок правильно показывал картинку (что отражает достаточный уровень овладения понятийной стороной чтения), ему предлагалось следующее, более сложное слово с новым рядом картинок. Далее ребенку предлагалось выложить из кубиков слова: сначала названное экспериментатором, затем – по предложенной картинке. Слова для выкладывания подбирались орфоэпически и орфографически тождественные (забор, жук, кошка), в отличие от

первого вида работы. При оценке навыка чтения слов разной длины и предложений (в ряде случаев – коротких текстов) дети должны были прочитать задание (предложение) и выполнить его. Тексты пересказывались. Проводилась оценка чтения и понимания как беспредложных предложений, так и с простыми предлогами. Количество слов в предложениях не превышало пяти.

В результате, 24 ребенка (60%) могли самостоятельно читать склады уже через 2,6 месяца обучения, но чтением слов овладели 20 детей (50%) детей. К концу обучения с помощью логопеда или таблицы с заданиями справились 28 человек (70%). Подавляющее большинство детей (90%) овладели навыком самостоятельного чтения слов. Опора на таблицу (то есть поиск нужного для прочтения склада путем пропевания матрицы) и подсказку логопеда оказалась особенно нужна детям при чтении предложений (22%). 60% детей самостоятельно читают предложения.

Результаты выполнения контрольных заданий оценивались: самостоятельное чтение; чтение с помощью таблицы или логопеда; чтение с несколькими ранее выученными складами (склады запоминаются постепенно, например, сначала склады с твердыми слияниями с наиболее часто встречающимися согласными; их ребенок использует при самостоятельном чтении).

Промежуточные и итоговые результаты экспериментального обучения представлены на гистограмме 2.

Результаты экспериментального обучения.

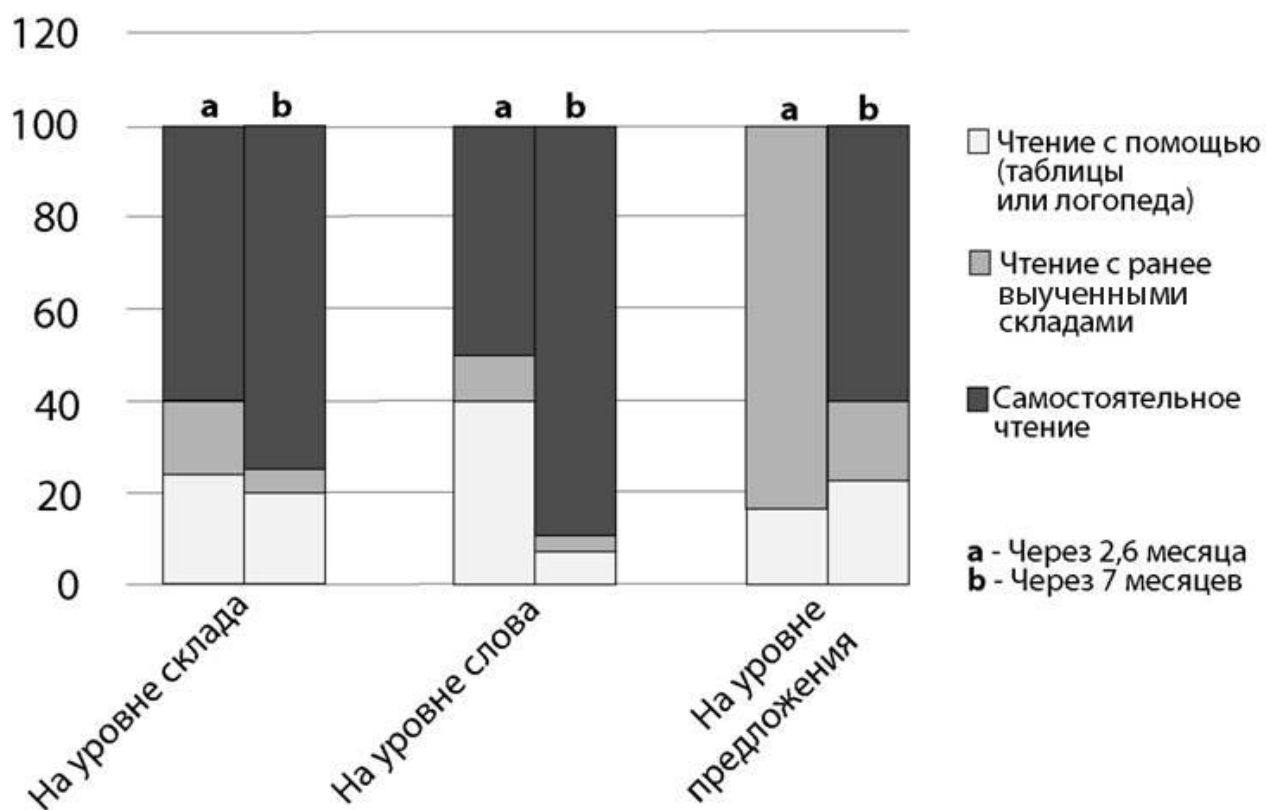


Рис. 2

В процессе обучения и тестирования дети допускали разнообразные ошибки, анализ которых позволил нам разработать рекомендации для логопедов и повысить качество обучения. 15% детей экспериментальной группы ставили кубик на полку неправильно: набок или перевернув на 180 градусов, тогда как 25% допуская эту же ошибку, самостоятельно исправляли ее. Одной из самых распространенных ошибок на первоначальных этапах обучения были трудности с манипуляциями кубиками (захват, кручение). У 35% детей наблюдались замедленные, неуверенные манипуляции с кубиками, скованность движений (стояли, держа кубик в руке, вместо активного поиска, движения вокруг стола). Свыше 70% детей в подготовительном периоде обучения путали буквы на кубиках и таблицах по оптическому сходству (Щ-Ц; К-Х). Из них к концу этого периода (через 2,5 мес)

самостоятельно исправляли ошибку 20% детей. К концу обучения (через 7 мес) эта ошибка выявлялась у 10% детей: они смешивали буквы даже при сличении двух одинаковых кубиков (считали их одинаковыми), а 90% детей не смешивали буквы. Особую трудность составляли пары: В-З, Ш-Ц, Б-В, К-Х. Ошибки при нахождении кубика по образцу («Найди такой же, как на таблице»), а также усвоения понятия «такой же» отмечались у 40% детей на первоначальном этапе обучения и у 1% - по окончании обучения. 10% детей пытались читать побуквенно, что оказалось следствием использования родителями дома традиционных азбук параллельно с экспериментальным обучением. Побуквенное чтение в итоговом периоде обучения мы также рассматривали как ошибку, так как складовой принцип не предполагает деления склада на элементы. Значительную трудность у 15% детей составило усвоение йотированных гласных. Ошибки при чтении слов с йотированными гласными наблюдались у них в течение всего периода обучения, но к концу итогового периода стали единичными и касались букв, сходных артикуляторно: Ю и Ё во всех позициях в слове.

Кроме оценки уровня овладения чтением, нами был проведен сравнительный анализ и оценка уровня сформированности функционального базиса чтения у детей 2-х групп.

1 группа - дети, обученные читать с использованием комбинаторной полисенсорной методики (40 чел) ;

2 группа - контрольная, обучавшаяся элементам первоначального чтения по традиционным методикам (20 чел).

Критерии оценки и способ подсчета баллов был тот же, что и в констатирующем эксперименте.

Анализ результатов обследования показал следующее

1. Логопедическое обследование (исследование речевых компонентов)

1.1. Исследование фонетико-фонематической стороны речи

Изучение ЭГ и КГ показало одинаковый уровень состояния фонетико-фонематической системы языка: ЭГ -2,8, КГ – 2,8. На протяжении экспериментального обучения со всеми детьми велась ежедневная коррекционная работа (логопедические занятия). Мы полагаем, что идентичность показателей связана с традиционным подходом при обучении чтению детей КГ, где основной акцент делается на формировании и развитии фонематического восприятия и звукобуквенного анализа и синтеза. Качественный и количественный перевес в сторону таких занятий дает высокие результаты в овладении фонетико-фонематической системы языка у детей.

2.2. Исследование сформированности слоговой структуры слов.

Изучение показало уменьшение количества нарушений у детей ЭГ – 2,7, КГ – 2,5: почти не встречаются усечения слов, редки перестановки слогов. Ошибки сохранились при произнесении слов сложного слогового состава (13,14,15 классы слоговых структур) и связаны с пропуском согласных при их стечении. Расхождения в показателях мы оцениваем как закономерные, поскольку экспериментальная работа по обучению чтению предполагала систематические упражнения по развитию темпо-ритмической и мелодико-интонационной сторон речи, что в традиционной практике применяется фрагментарно.

3.3. Исследования словарного запаса

Средние результаты: ЭГ – 2,4, КГ – 2. Изучение показало, что у детей ЭГ экспрессивный словарь расширился, затруднения при актуализации глагольного словаря почти не встречаются, не отмечено вербальных парафазий. Такой разброс в показателях мы связываем с тем, что при обучении чтению при помощи комбинаторной полисенсорной методики нет ограничений в выборе читаемого, а количество слов, прочитанных

на занятии, больше в несколько раз по сравнению с традиционными методиками обучения.

2. Состояние неречевых психических функций у детей с ОНР

2.1. Исследование распределения и переключаемости внимания (тест «Корректирующие пробы» (методика Бурдона))

Средние результаты у детей ЭГ - 2,1; у детей КГ 1,6.

У детей, обученных читать по комбинаторной методике, переключаемость и распределение удалось поднять почти до уровня нормально развивающихся детей (по данным констатирующего эксперимента), в то время как у детей контрольной группы незначительно улучшились эти показатели. В их работах по-прежнему наблюдалось много ошибок, связанных также с повышенной истощаемостью внимания.

Дети экспериментальной группы до обучения получили средний балл 1,5, а после обучения - 2,1, что доказывает эффективность комбинаторной методики обучения чтению.

2.2. Исследование объема внимания (тест «Точки»)

Объем внимания увеличился и у детей экспериментальной, и у детей контрольной групп: ЭГ - 2,1; у детей КГ - 2. Однако если до обучения средний показатель у детей ЭГ был 1,8, то после - 2,1. Ближе всего к нормально развивающимся детям оказались испытуемые, обучившиеся чтению по комбинаторной методике, включающей специальные задания по расширению объема внимания. Это может быть связано с тем, что обе группы обучались чтению, что предполагало множество заданий с графическими элементами. Многократно оперируя графемами, составляя схемы слогов и слов, и дети КГ смогли достичь положительных результатов в обучении.

2.3. Исследование произвольности внимания (тест «Домик»).

Средние результаты у детей ЭГ - 2,1; у детей КГ - 1,8.

Детям с ОНР трудно дается усвоение абстрактно-символических и отвлеченных понятий, всегда сопровождающих занятия по традиционному обучению чтению. Мы убеждены, что, максимально используя непроизвольное внимание, мы можем лучше сформировать произвольное. Действуя «обходным» путем, используя преимущественно игровые приемы, опираясь на сенсорное восприятие, не ставя перед детьми задачи «научиться читать», мы можем добиться более высоких показателей данной характеристики внимания, что наглядно доказал наш эксперимент: дети, обученные читать по предложенной технологии, существенно приблизились по своим показателям к нормально развивающимся детям. Дети КГ показали невысокий рост произвольности внимания, всего лишь на одну десятую по сравнению с началом обучения. Если до обучения дети ЭГ набрали 1,7 средний балл, то после обучения – 2,1, что говорит об эффективности предложенной системы обучения.

2.4. Исследование устойчивости внимания (тест «Переплетенные линии»)

Показатели устойчивости внимания у детей экспериментальной группы опережают показатели детей контрольной группы: ЭГ - 2,6; у детей КГ - 2,3. Умение достаточно долго удерживать внимание на одном стимуле, во многом связано с произвольностью и не отделимо от нее. Вот почему предыдущий тест и данный тест показали большую разницу в динамике обучения у детей обеих групп относительно нормы. До обучения дети ЭГ набрали средний балл 2,1, то после обучения – 2,6.

Состояние зрительного восприятия

2.5 Исследование целостности зрительного восприятия (тест «Что не дорисовано?»)

Средние результаты у детей ЭГ - 2,8; у детей КГ - 2,4.

Анализ итоговых результатов этого теста еще раз подтверждает наше предположение, что некоторые свойства зрительного восприятия у

детей с ОНР компенсаторно развиты лучше, чем свойства других видов восприятия. Комбинаторная методика обучения чтению опирается на узнавание целостных изображений (склад на кубике, на таблице, узнавание слов на складовых картинках) и одновременно развивает его. Если до обучения дети ЭГ набрали средний балл 2,1, то после – 2,7. Дети КГ также показали позитивную динамику в развитии целостности зрительного восприятия, но по-прежнему были нередки случаи неузнавания изображения.

2.6. Исследование дифференцированности зрительного восприятия (тест «Найди квадрат»)

Средние результаты у детей ЭГ - 2,2; у детей КГ - 1,9.

Итоговые результаты показали, что у детей ЭГ произошло существенное улучшение дифференцированности восприятия, тогда как у детей КГ такое улучшение незначительно. Этот факт доказал наше предположение о том, что целенаправленная работа по коррекции зрительного восприятия вкупе с предложенным подходом к обучению чтению дает высокий результат. Дети ЭГ упражнялись в дифференциации зрительных образов (графем) посредством не только зрительного, но и кинестетического, слухового, тактильного каналов восприятия. Обучение опиралось на несколько сенсорных каналов (систем), реализовало все возможности организма ребенка, что и обеспечило результативность теста. Если до обучения дети ЭГ получили средний балл 1,5, то после – 2,2.

2.7. Исследование зрительного гнозиса и стратегии выделения изображений (тест «Наложенные изображения»)

Средние результаты у детей ЭГ – 3; у детей КГ – 2,8.

Незначительная разница в итоговых показателях наглядно демонстрирует, что в целом зрительная функция у детей с ОНР развивается достаточно хорошо и во многом спонтанно, даже без специального обучения. У детей ЭГ это задание не вызвало никаких

затруднений и выполнялось достаточно быстро. Если до обучения дети ЭГ набрали средний балл 1,5, то после – 2,2, что говорит о хорошей динамике развития зрительного восприятия. Однако при анализе ошибок у детей КГ мы заметили, хоть и в целом положительное выполнение задания, но более растянутое по времени. Некоторым испытуемым требовалось больше времени для осмотра картинки.

2.8. Исследование оптико-пространственного восприятия (тест «Зашумленные изображения»)

Средние результаты у детей ЭГ – 3; у детей КГ – 2,8.

Дети ЭГ показали хорошие результаты состояния зрительного восприятия. Основной вывод: в экспериментальном обучении мы не только опирались на сохранную функцию организма, но и развили ее. Это показывают сравнительные данные до начала обучения – 2,7 и после – 3. Незначительная динамика показателей детей КГ доказывает необходимость введения специальных заданий по развитию зрительного восприятия.

2.9. Состояние произвольной слухоречевой памяти

Средние результаты – ЭГ – 2; КГ – 1,8.

Существенное улучшение слухоречевой памяти у детей ЭГ подтверждает эффективность использования ассоциативного мышления при запоминании любой информации, в данном случае – графической. Создавая опору для запоминания звучащих элементов (звуков, складов, слов), мы расширяли объем слухоречевой памяти, способность воспроизводить большее число слов, предъявленных в цепочке. Графемы (буквы-склады) запоминались детьми ЭГ быстрее, чем детьми КГ более чем в 3 раза. Если при помощи картинок-ассоциаций все буквы детьми ЭГ слабой подгруппы усваивались (то есть узнавались и назывались по памяти) через 1,5 месяца, то в КГ это время растягивалось до 6 месяцев с наличием стойких ошибок (смещение букв по оптическому, артикуляторно-акустическому признаку и т.д.). Наша

точка зрения о том, что чем быстрее дети запомнят буквы-склады, их последовательность на таблице, тем раньше они обучатся чтению, подтвердилась. Однако при обучении чтению важно не только то, как быстро дети обучатся этому навыку, но и то, насколько качественно. Буквы-склады запоминались детьми ЭГ прочно, навык чтения после формирования не распадался, а совершенствовался. Следовательно, полисенсорная основа обучения, наиболее ярко выраженная в разработке «Картинки-ассоциации» и кубиках со складами, необходима для развития слухоречевой памяти как части функционального базиса чтения.

Результаты экспериментального изучения компонентов функционального базиса чтения представлены в гистограмме 3.

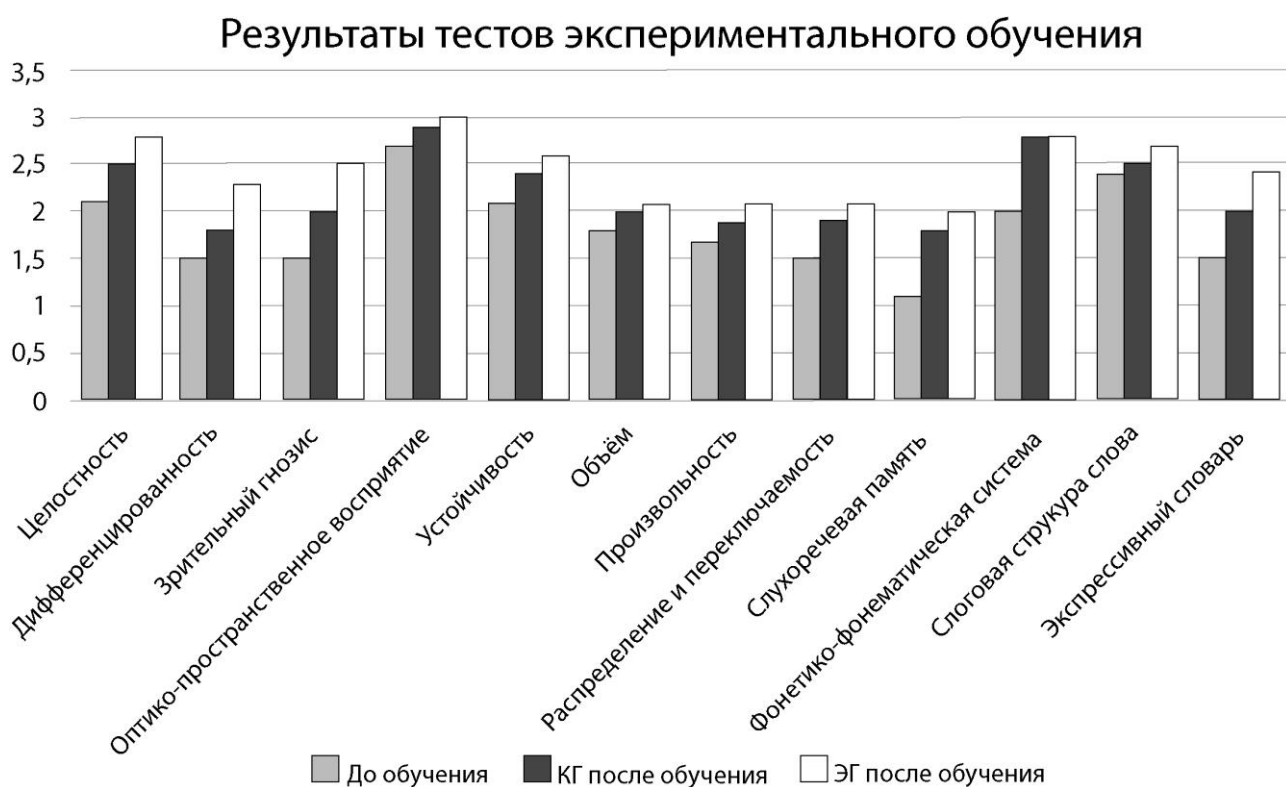


Рис. 3

Результаты выполнения заданий детьми экспериментальной и сравнительной групп подверглись математической обработке с

использованием U-критерия Манна – Уитни, который предназначен для оценки различий между двумя выборками по уровню количественного измененного признака.

Сформулируем гипотезы к серии заданий.

H0: Дети сравнительной группы превосходят детей экспериментально группы по уровню сформированности навыка чтения;

H1: Дети сравнительной группы не превосходят детей экспериментальной группы по уровню сформированности навыка чтения;

Составив таблицу распределения баллов в ЭГ и СГ по серии заданий, проранжировав все значения по формуле суммы n первых членов арифметической прогрессии,

$a_1 + a_n$ где a_1 – первый член арифметической прогрессии;

$S_n = \frac{a_1 + a_n}{2} * n$ a_n – последний член арифметической прогрессии;

n – число членов арифметической прогрессии.

мы подсчитали сумму по всем сериям заданий для детей ЭГ и СГ. Равенство реальной и расчетной сумм в задании соблюдено.

$N*(N+1)$ где N – общее число ранжируемых наблюдений (значений).

$$\sum R_1 = \frac{N*(N+1)}{2}$$

$$\sum R_1 = \frac{100*(100+1)}{2} = 5050$$

Определим эмпирическую величину U по формуле для серии заданий:

$$n_x * (n_x + 1)$$

$$U_{\text{эмп}} = (n_1 * n_2) + \frac{\dots}{2} - T_x,$$

2

Где n_1 - количество испытуемых в выборке 1;

n_2 - количество испытуемых в выборке 2;

n_x – количество испытуемых в группе с большей суммой рангов;

T_x - большая из двух ранговых сумм.

Так как $n_1 = n_2$, то эмпирическую величину U для второй ранговой суммы вычислять не нужно. $U_{\text{кр}}$ остается неизменным на протяжении всех заданий.

$$U_{\text{кр}} = \begin{cases} 1010 (p \leq 0,05) \\ 912 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Критерий U является одним из двух исключений из общего правила принятия решения о достоверности различий, а именно, мы можем констатировать достоверные различия, если $U_{\text{эмп}} < U_{\text{кр}}$. Построим «ось значимости».

Зона

значимости

$U < 0,01$

Зона

незначимости

$U > 0,05$

912

1010

Все значения $U_{\text{эмп}}$ попадают в «зону значимости». Это говорит о том, что гипотеза H_0 отвергается и принимается гипотеза H_1 .

Вывод: Дети экспериментальной группы превосходят детей сравнительной группы по уровню сформированности навыка чтения и развитию базисных для чтения функций: речи, зрительного восприятия

внимания и слухоречевой памяти. Так, дети, обученные читать по комбинаторной методике, продемонстрировали уровень переключаемости, распределения и объема внимания почти нормально развивающихся детей. При использовании полисенсорной основы обучения, существенно улучшились показатели произвольности и устойчивости внимания, но улучшение этих параметров (ниже, чем у ЭГ) отмечаются и у детей КГ. В состоянии зрительного восприятия отмечается положительная динамика, тогда как у детей КГ все показатели (целостность, дифференцированность, зрительный гнозис и оптико-пространственные ориентировки) ниже. Использование полисенсорной основы обучения и приемов ассоциативного мышления отразилось на состоянии слухоречевой памяти детей ЭГ. Дети КГ не показали высокого уровня развития памяти. Однако исследование состояния фонетико-фонематической стороны речевой функции не выявило различий, что связано с проведением систематических занятий по звуковому анализу и синтезу в логопедической работе. По этой же причине не существенны различия в показателях при исследованиях слоговой структуры слова.

Результаты сравнительного катамнестического исследования

Дополнительные данные были получены в результате катамнестического исследования.

Экспериментальное исследование обученных нами детей, проводилось через 2 года после выпуска в школу. Из 40 детей, участвовавших в экспериментальном обучении, было изучено 34 чел (2-е классы средних общеобразовательных школ). Изучение навыка чтения проводилось по тестам, предложенным Т.А. Фотековой. Все дети владели как технической, так и смысловой сторонами чтения на уровне нормально развивающихся детей, тогда как из 20 детей контрольной группы были выявлены 11 детей со специфическими ошибками при чтении.

Катамнестические данные свидетельствуют, что дети, обучившиеся чтению с использованием комбинаторной методики, к концу второго класса общеобразовательной школы не демонстрируют специфических дислексических ошибок.

Так, анализируя результаты экспериментально обучения, мы выявили, что у детей группы А повышается уровень развития базовых функций, что снижает риск возникновения дислексий. Об этом свидетельствовало улучшение у них оптико-пространственной ориентации, состояния фонематического восприятия, развития чувства языка и слухоречевой памяти.

Полисенсорная комбинаторная методика обучения чтению обеспечивает профилактику возникновения дислексий, действуя как прямым путем, так и опосредованно – через формирование функционального базиса чтения. Она позволяет также наметить новые пути для предупреждения дислексий.

Подводя итоги экспериментального обучения, мы выявили, что учет состояния функционального базиса чтения и его развитие при реализации комбинаторной методики способствует дифференцированному подходу к такому обучению и повышает его эффективность. Комбинаторная методика обучения чтению детей с ОНР обеспечивает формирование и развитие базисных для чтения функций, а полисенсорный принцип обеспечивает формирование функционального базиса чтения. Разработанная модель, включающая принципы комбинаторики и полисенсорности обучения, позволяет сформировать инновационную концепцию проведения коррекционной работы в ДОУ. Ее реализация позволит повысить эффективность логопедического воздействия в целом.

Выводы:

1. Экспериментальное обучение чтению дошкольников с ОНР с использованием полисенсорной комбинаторной методики показало, что

разработанные и реализованные на практике принципы, методы, дидактические средства и приемы показали высокие результаты в формировании навыка чтения. Реализация предлагаемой методики способствует коррекции речевого нарушения, недоразвития внимания, зрительного восприятия, слухоречевой памяти.

2. Значимым фактором для разработки методики обучения чтению, соответствующей психофизиологическим возможностям детей с ОНР, является модификация методов обучения чтению, их комбинирование в системе коррекционного обучения чтению и определение условий их эффективного применения в логопедической работе.

4. Разработанные этапы обучения, организация, формы работы с применением склада как минимальной единицы чтения, а также выделенные уровни готовности к обучению для каждой группы детей в соответствии с данными, полученными в ходе констатирующего эксперимента, показали правомерность и удобство их использования в практической работе.

5. Анализ результатов катamnестического исследования показал эффективность комбинаторной полисенсорной методики в системе логопедической работы как способа коррекции нарушений устной речи и профилактики возникновения дислексий путем введения целенаправленной работы по развитию экспрессивной речи, внимания, зрительного восприятия, слухоречевой памяти.

Заключение.

Актуальность проблемы исследования объясняется существующими трудностями обучения чтению детей с ОНР, вызванными с одной стороны, сложностью чтения как психофизиологического акта, а, с другой стороны, особенностями развития детей с речевой патологией, к которым применяют методы обучения, ориентированных на норму. Пути помощи таким детям ограничены, как правило, рамками фонемного метода, где единицей чтения является буква. Мы предположили, что эти трудности в значительной мере могут быть преодолены при обучении детей чтению с помощью полисенсорной комбинаторной методики при одновременной систематической работе над развитием ряда вербальных и невербальных функций.

Анализ литературы по проблеме исследования позволил выявить, что полисенсорная основа чтения должна являться для детей с ОНР способом компенсации психофизиологических трудностей при обучении чтению. Изучение таких базисных функций у детей с ОНР, как внимание, зрительное восприятие и слухоречевая память проводилось недостаточно.

Изучение опыта логопедов и дефектологов показало, что, учитывая психофизиологические особенности детей с ОНР (истощаемость, ригидность и инертность нервных процессов, своеобразие внимания, памяти, восприятия и речи), педагоги дополняют обучение приемами глобального и складового чтения. Использование этих методик в полном объеме на сегодняшний день не является альтернативой, так как отмечается нехватка дидактического инструментария, методического обеспечения образовательного процесса.

Сопоставительное изучение функционального базиса чтения у детей при речевом недоразвитии и в норме показало вариативность состояния вербальных и невербальных ВПФ у детей с ОНР. Относительно

большой разброс количественных данных позволил условно разделить детей на две подгруппы в зависимости от уровня готовности к обучению чтению на основании сформированности функционального базиса чтения и способа выполнения экспериментальных заданий (характер принимаемой помощи), что позволило организовать дифференцированное обучение чтению.

В основу полисенсорной комбинаторной методики положена идея комбинации различных методов: складового, фонемного и метода глобального чтения, реализуемых посредством вовлечения в процесс обучения чтению различных анализаторных систем. Эффективность предлагаемого подхода обеспечивалась также внедрением модификаций, которым в большей степени подверглись приемы работы в рамках складового и фонемного методов, совокупностью традиционных и альтернативных средств обучения, большинство которых позволили реализовать полисенсорный принцип, а также инновационными формами работы. При обучении активно использовались задания по развитию ядра базисных для чтения функций: внимания, зрительного восприятия, слухоречевой памяти, речи, что в свою очередь повышает эффективность обучения чтению с использованием предложенной методики.

Разработанная система занятий показала высокую результативность: все дети экспериментальной группы обучились послоговому чтению за 7 месяцев, улучшилось состояние внимания, зрительного восприятия, памяти, речи. Использование в коррекционном процессе комбинаторной полисенсорной методики обучения чтению способствует профилактике дислексий, что доказано результатами катамнестического исследования. Эффективность предложенного подхода обеспечивается также реализацией принципов природосообразности обучения, личностно-ориентированного обучения, полисенсорности, энергосберегающего обучения, коррекционной направленности обучения, доступности,

самостоятельности, активности. Выбор форм, методов и средств учебного процесса соответствовал валеологическим требованиям, в соответствии с которыми не дети должны адаптироваться к системе образования и воспитания, а программы и методы обучения и воспитания должны приспособливаться к ребенку.

Новаторство исследования обеспечивается использованием комбинаторного и полисенсорного принципов к обучению чтению, упреждающим развитием не только речи, но и невербальных ВПФ, нетрадиционной организацией занятий.

В результате проведенного исследования удалось:

- выявить и проанализировать причины трудностей при обучении чтению дошкольников 5-6 лет с общим недоразвитием речи;
- проанализировать в экспериментальном изучении особенности речи, слухоречевой памяти, внимания и зрительного восприятия у детей с общим недоразвитием речи, определить виды принимаемой помощи при выполнении заданий;
- уточнить роль функционального базиса чтения в процессе овладения чтением у детей с ОНР;
- разработать, апробировать и внедрить полисенсорную комбинаторную методику обучения чтению дошкольников ОНР ;
- разработать и внедрить в работу логопеда ДОУ комплекс упражнений по развитию экспрессивной речи, памяти, внимания и зрительного восприятия;
- по итогам экспериментального обучения опубликовать пособия и разработать методические рекомендации для логопедов ДОУ.

Результаты исследования свидетельствуют о правомерности избранного подхода к обучению чтению детей с ОНР с помощью комбинаторной методики с одновременным развитием вербальных и невербальных ВПФ. Данный подход может быть использован логопедами ДОУ.

Дальнейшее возможное исследование данной проблемы усматривается в:

- определении системы обучения детей с ОНР письму с использованием предложенного подхода;
- разработке программы повышения квалификации логопедов в данном аспекте.

Выводы.

1. У детей с ОНР отмечаются вариативно выраженные особенности речевой функции, памяти, внимания и зрительного восприятия, что влияет на возможность овладения чтением и требует дифференцированного, лично-ориентированного подхода в обучении.

2. Определение ядра функционального базиса чтения позволяет включать его формирование и развитие в процесс коррекционной работы, в частности, обучения чтению, что, в свою очередь, повышает его эффективность.

3. Реализация полисенсорной основы в обучении чтению задействует компенсаторно развитые каналы восприятия и, воздействуя опосредованно, не только повышает качество обучения, но и способствует профилактике специфических ошибок чтения.

4. Научно-теоретическое определение склада как минимальной единицы чтения расширяет методическое поле при обучении, сочетая признаки как аналитического, так и глобального методов. Становится возможной опора одновременно на сукцессивное и на симультанное восприятие. Физиологическая оправданность использования склада как единицы чтения создает природосообразную основу обучения, что также повышает его эффективность.

5. Полисенсорная комбинаторная методика обучения чтению включающая формирование и развитие функционального базиса чтения, изменение содержания, организации, методов обучения, а также модификацию учебно-методического комплекса, позволяет сформировать инновационную концепцию проведения коррекционной работы в ДОУ. Ее реализация повышает эффективность логопедического воздействия в целом, сокращает его сроки и оказывает коррекционное воздействие на развитие вербальных и невербальных психических процессов.

6. Разработка пошагового планирования работы по полисенсорной комбинаторной методике определяет ее практическую значимость, возможность применения в общепедагогической и логопедической практике.

Результаты выполненного исследования свидетельствуют о правомерности избранного подхода к обучению чтению детей с ОНР при помощи полисенсорной комбинаторной методики с одновременным развитием внимания, памяти и зрительного восприятия. Данный подход может быть использован логопедами ДОУ.

Таким образом, задачи исследования решены, гипотеза подтверждена.

Содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:

- 1. Пятибратова Н.В. Складовой метод обучения чтению дошкольников с ОНР. // Педагог XXI в. – 2009. – № 3. – с. 99–103. (0,3 п.л.)**
- 2. Пятибратова Н.В. Изучение состояния процессов внимания и зрительного восприятия у детей с ОНР. // Дошкольное воспитание – 2009. – № 6 – с. 82–88. (0,5 п.л.)**

3. **Пятибратова Н.В. Полисенсорная комбинаторная методика обучения чтению дошкольников с ОНР. // Педагог XXI в. – 2011. – № 2 – с. 150–154. (0,3 п.л.).**
4. Ахмылова (Пятибратова) Н.В. Обучение чтению дошкольников с общим недоразвитием речи. // Развитие и коррекция. – 2000. – № 7. – с. 29–34. (0,5 п.л.)
5. Ахмылова (Пятибратова) Н.В. Учимся читать с удовольствием! (методическое пособие для логопедов) // М.: Издательство Гном. – 2006. – с. 70. (4,5 п.л.)
6. Ахмылова (Пятибратова) Н.В. Использование кубиков Зайцева при обучении грамоте детей с нарушениями речи. // М.: Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2006. – № 1 – с. 20–23. (0,3 п.л.)
7. Ахмылова (Пятибратова) Н.В. Возможности сочетания кубиков Зайцева с элементами Монтессори-педагогике в средней логопедической группе. // Сб. материалов Международной конференции «Интеллектуально – личностное развитие детей с психофизическими особенностями посредством использования методик Н.А. Зайцева». // Минск. – 2006. – с. 26–31. (0,5 п.л.)
8. Пятибратова Н.В. Домашняя тетрадь к занятиям по кубикам Зайцева. // М.: Издательство Унисерв. – 2007. – с. 54. (7,5 п.л.)
9. Пятибратова Н.В. Как разговаривать молчуна. // DVD. М.: Сова-фильм. – 2008.
10. Пятибратова Н.В. Как помочь малышу красиво говорить. // DVD. М.: Сова-фильм. – 2008.
11. Пятибратова Н.В. Учимся читать и писать. // DVD. М.: Сова-фильм. – 2009.
12. Пятибратова Н.В. Отвечает логопед. (книга в вопросах и ответах) // М.: Издательство Унисерв. – 2009. – с. 86. (5,5 п.л.)

- 13.Пятибратова Н.В. Элементы Монтеessori-педагогики в работе логопеда. // Логопед. – 2009. – № 6. – с.12–27. (1 п.л.)
- 14.Пятибратова Н.В. Логопедические занятия с элементами метода Монтеessori. // М.: Сфера, 2010. – с. 109. (7,0 п.л.)
- 15.Пятибратова Н.В. Комплексный подход к обучению чтению дошкольников с ОНР. (старшая группа) // Логопед. – 2010. – №3. – с. 29–44. (1 п.л.)

Список использованной литературы.

1. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом // Известия АПН РСФСР. – Вып. 70. 1955. – С. 104-148.
2. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. – М.: Медицина, 1975. – 447 с.
3. Андропова Л.З., Арутюнян М.А., Александровская А.С. О влиянии пения на заикание // Дефектология. – 1987. – 4. – С.58-59.
4. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5-7 лет. Методическое пособие. – М.:Теревинф, 2004. – 47 с.
5. Ахутина Т.В.Порождение речи // Нейролингвистический анализ синтаксиса.- М.; Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 214с.
6. Ахутина Т.В. Нейролингвистика нормы // I Международная конференция памяти А.Р. Лурия. Сб. докл. / Под ред. Е.Д.Хомской, Т.В.Ахутиной. – М.: РПО, 1998. – С. 289 – 298.
7. Ахутина Т.В., Пылаева Н.М. Диагностика развития зрительно – вербальных функций. – М.: Академия, 2003.- 64 с.
8. Бабкина Н.В. Оценка психологической готовности детей к школе: пособие для психологов и специалистов коррекционно-развивающего обучения. - М.: Айрис-пресс, 2006.- 87 с.
9. Базарный В.Ф. Школьный стресс и демографическая катастрофа России. – Сергиев Посад, 2004. – 68 с.
- 10.Бахтина Е.Н. Букварь для малышей от двух до пяти. – М.: «Школа гениев», 2007, 120 с.
- 11.Безруких М.М. Психофизиология ребенка: учеб.пособие / М.М.Безруких, Н.В.Дубровинская, Д.А.Фарбер. – М.: Изд-во Моск.психолого-социального ин-та: Воронеж: МОДЭК, 2005. – 496 с

12. Безруких М.М., Ефимова С.П. Знаете ли вы своего ученика? – М.: Просвещение, 1991, 176 с.
13. Безруких М.М., Ефимова С.П. Упражнения для занятий с детьми, имеющими трудности при обучении письму. – М.: Айсберг, 1991, 108с.
14. Беккер Р. Нарушения речи как фактор, обуславливающий затруднения в обучении чтению и правописанию: V научная сессия по дефектологии. М.; 1967
15. Беккер К-П., Совак М. Логопедия: Пер. с нем. / Под ред. Т.А.Власовой. – М.: Медицина, 1981. – 288 с.
16. Бернштейн Н.А. О построении движений. – М.: Медгиз, 1947 – 255с.
17. Бернштейн С.Н. Вопросы обучения произношению. – Л., 1937
18. Бехтерева Н.П. О мозге человека. – СПб.: «Нотабене». – 1994. – 215 с.
19. Богданова Т.Г., Корнилова Т.В. Диагностика познавательной сферы ребенка. – М.: Роспедагенство, 1994. – С. 14-17.
20. Богомазов Г.М. Возрастная фонология. – М.: URS, 2009.- 279 с.
21. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1983. – 173с.
22. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Мещеряков, В.Зинченко.- СПб.: прайм –ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
23. Бондарко Л.В. Звуковой строй современного русского языка. – М.: Просвещение, 1977. – 175 с.
24. Бондарко Л.В, Вербицкая Л.А., Гордина М.В. Основы общей фонетики. – М.: Академия, 2004. - 160 с.
25. Брунер Дж. Онотогенез речевых актов // Психолингвистка. – М., 1984.

26. Бугрименко Е.А., Цукерман Т.А. Учимся читать и писать. – М.: Знание, 1991. – 160 с.
27. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь – справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер, 2003. – 518 с.
28. Васильева Г.Н. Оптимизация процесса обучения чтению младших школьников с тяжелыми нарушениями речи // дисс. ...канд. пед. наук. – М., 2004 – 186 с.
29. Васютина Б.Ф., Гаранина Л.А. Использование метода глобального чтения в коррекции тяжелых нарушений речи // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: Материалы I Международной конференции Российской ассоциации дислексии. – М.: Изд-во Моск. социально – гуманит. ин-та, 2004. – С.46-52.
30. Вахтеров В.П. Русский букварь. – М., Моспечать, 1922. – 96 с.
31. Величковский Б.М., Зинченко В.П., Лурия А.Р. Психология восприятия. М., 1973 – 246 с.
32. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников., М.: Владос – пресс, 2007. – 112 с.
33. Венгер Л.А. Восприятие и обучение. М., 1969, 365 с.
34. Визель Т.Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста. – М., АСТ, 2007 – 287 с.
35. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии. – М., АСТ, 2007 – 314 с.
36. Винарская, Е. Н. Мелехова Л. В. К вопросу о методике логопедической работы при премоторной корковой дизартрии взрослых // Речевые расстройства у детей и методы их устранения: сб. научных трудов. - М.: МГПИ, 1978. - с.61-68.
37. Винарская Е.Н., Богомазов Г.М. Возрастная фонетика. – М.: АСТ – Астрель, 2005 – 207 с.

38. Воробьева В.К. Формирование связной речи у учащихся с моторной алалией: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук. – М., 1986. – 16 с.
39. Воробьева В.К. К понятию системности нарушения речевой деятельности при моторной алалии // Современная логопедия: теория, практика, перспективы. – М.: Изд-во МГОПУ им. М.А.Шолохова, 2002. – С.48 – 50.
40. Воскресенская А.И. Грамота в детском саду. – М.: Просвещение, 1965. – 74с.
41. Воспитание и обучение глухих дошкольников в детском саду. Экспериментальная программа / АПН СССР, НИИ дошк. Воспитания. Под ред. Э.И.Леонгард. – М.: АПН СССР, 1987. – 273с.
42. Выготский Л.С. Проблема развития и распада высших психических функций // Собр. соч.: В 6т. – Т. 1 . – М.: Педагогика, 1982. – С. 168 - 174.
43. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр.соч. в 8 т. Т. 2. – М., 1982.
44. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М., 1976. – 256 с.
45. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Из-во АПН СССР, 1961. – 471 с.
46. Генезис сенсорных способностей /Под ред. Л.А. Венгера. М., 1976, 256с.
47. Голубева Л.П. Из опыта работы с неговорящими детьми. – М.: Учпедгиз, 1952. 144 с.
48. Голубева Л.П. Развитие речи неговорящих детей // Хрестоматия по логопедии / извлечения из текста / В 2 Т. Т. II – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1951

49. Горбунова С.Ю. Формирование прогностических операций в процессе обучения чтению младших школьников с системными нарушениями речи // М.; 2001. – 198 с.
50. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики. – М.: Лабиринт, 1998. – 256 с.
51. Горецкий В.Г. и др. Обучение грамоте по экспериментальному букварю: Учебное пособие / В.Г. Горецкий, В.А. Кирюшкин, А.Ф. Шанько. – М.: НИИШКОЛ, 1974. – 100 с.
52. Гриншпун Б.М., Селиверстов В.И. Развитие коммуникативных умений у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью / Дефектология, 1988. - № 3. – С.81-84.
53. Давидович Л.Р. Особенности развития речи у подростков и взрослых с моторной алалией: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук. – М., 1980. – 24 с.
54. Данилова Л.Е. Кубики Зайцева в семье. – М.: Олма Медиа Групп, 2007. - 240 с.
55. Детство: Программа развития и обучения детей в детском саду / В.И. Логинова, Т.И. Бабаева, Н.А. Ноткина и др. / под ред. Т.И.Бабаевой, З.А.Михайловой, Л.М. Гурович. – СПб.: Акцидент, 1996. – 224 с.
56. Диагностика умственного развития школьников / Под ред. Л.А.Венгера и В.В. Холмовской. М., 1978. - 248 с.
57. Доман Г., Доман Дж. Как научить ребенка читать. – М.: АСТ: Аквариум, 1998. – 96 с.
58. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. – С.6- 41
59. Егоров Т.Г. Очерки обучения детей чтению. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 96 с.

60. Ермолаева М.В., Ерофеева И.Г. Методические указания к пользованию психологической картой дошкольника (готовность к школе) – М. – Воронеж, Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та, 2002. – 112 с.
61. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М.: Владос, 2006. - 335 с.
62. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
63. Жинкин Н.И. Язык – речь – творчество (Избранные труды). – М.: Лабиринт, 1998. – 368 с.
64. Журова Л.Е. Обучение грамоте в детском саду. – М.: Педагогика, 1974. – 150 с.
65. Журова Л.Е. Беседы с учителем: Методика обучения: 1 кл. четырехлетней нач. шк./ Под ред. Л.Е Журовой. – 2. изд., перераб. и доп. – М.: Вентана –Граф, 2002. – 372 с.
66. Журова Л.Е. Психологический анализ процесса обучения чтению дошкольников. Роль интонирования в звуковом анализе слова // Доклады АПН РСФСР. – М., 1965. - №5
67. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург.: АРТ ЛТД, 1998.- 320 с.
68. Жукова Н.С. Букварь. – М.: ЭКСМО, 2009.- 96 с.
69. Зайцев Н.А. Учебник для родителей, воспитателей, учителей // СПб., 2007. – 80 с.
70. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М., 1990, 1996, 1999.
71. Запорожец А.В., Венгер Л.А., Зинченко В.П., Рузская А.Г. Восприятие и действие. М., 1967. - 324 с.

72. Здоровьесберегающие технологии в образовательной школе: метод. рекомендации / под ред. М.М.Безруких, В.Д.Сонькина/ - М., 2002. – 68 с.
73. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. - М.: Моск.психол.-соц. ин-т, Воронеж: Модэк, 2001. – 224 с.
74. Зимняя И.А. Речевая деятельность и психология речи // Основы теории речевой деятельности, - М. : Просвещение, 1974. – 304 с.
75. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1984. – 108 с.
76. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
77. Зинченко В.П. Образ и деятельность. Воронеж, 1997. - 608 с.
78. Интеллектуально-личностное развитие детей с психофизическими особенностями посредством использования методик Н.А. Зайцева // материалы Международной научно-практической конференции; Минск, 2006. – 194 с.
79. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика // М.: Академия, 2004. – 240 с.
80. Ильин А.М., Ильина Л.П. Букварь XX века или Как научить детей читать, считать, думать. - СПб., 1992. – 86 с.
81. Ильина М.Н, Парамонова Л.Г., Головнева Н.Я. Тесты для детей, сборник тестов и развивающих упражнений. – СПб, Дельта, 1997. – 68 с.
82. Иншакова О.Б. Нарушения письма и чтения учащихся правшей и неправшей: Дисс. ...канд.пед.наук. – М., 1995. – 169 с.
83. Калмыкова З.И. Проблема преодоления неуспеваемости глазами школьного психолога. – М.: Знание, 1982. - 96 с.

84. Касаткина Л.Л., Клобуков Е.В., Лекант П.А. Краткий справочник по современному русскому языку. – М.: «Высшая школа», 1995. – 362 с.
85. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. – М.: Просвещение, 1985. – 207 с.
86. Кузнецова М.И. Специфика обучения грамоте детей с низким уровнем готовности к овладению чтением и письмом // дисс. ...канд. пед. наук, М.; 1995. – 165 с.
87. Климанова Л.Ф. Проблема совершенствования навыка чтения у младших школьников: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук, М., 1977. – 19 с.
88. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии. – М.: Вако, 2004. – 56 с.
89. Ковшиков В.А. Глухов В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. – М.: Астрель, 2006. – 319 с.
90. Комаров К.В. Обучение слабослышащих детей грамоте: Спецкурс: учебное пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1983. – 103 с.
91. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей // СПб., 1995
92. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Уч.-методич. Пособие. – СПб.: ИД «МиМ», 1997. – 286 с.
93. Корнев А.Н. Ефремов К.Д. О двух вариантах дислексий у детей // Выявление и коррекция нервно – психических и речевых расстройств у детей: Межвузовский сб. научн. трудов / Отв. ред. Л.С. Волкова. – Л.: ЛГПИ, 1985. – С.155 – 161.
94. Корсунская Б.Д. Обучение глухого дошкольника чтению // Жизнь глухих. – 1969. – № 1. – С.22-23.
95. Красильникова И.В. Обучение чтению детей среднего дошкольного возраста // Дисс. ... канд. пед. наук, Пермь, 2002. – 171 с.

- 96.Лагутина А.В. Логопедическая работа по формированию функционального базиса чтения у детей 4-5 лет с ОНР // Дисс. ...канд.пед. наук, 2007. – 166 с.
- 97.Лагутина А.В. Проблема раннего обучения чтению дошкольников с нарушениями речи // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: Материалы I Международной конференции Российской ассоциации дислексии. – М.: Изд-во Моск. социально-гуманит. ин-та, 2004. – С.140 – 144.
- 98.Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. – СПб.: Союз, 1998. – 224 с.
- 99.Левина Р.Е., Никашина Н.А. Характеристика общего недоразвития речи у детей // Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967. – С.67 – 85
100. Левина Р.Е. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями чтения и письма // Логопедическая работа в школе / Под ред. Р.Е. Левиной – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. – С. 3-17.
101. Левина Р.Е. Недостатки чтения и письма у детей (алексия и аграфия). – М.: Учпедгиз, 1940.
102. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды - М., изд. АРКТИ, 2005. – 223 с.
103. Леонтьев А.А. Восприятие текста как психологический процесс // Психолингвистическая природа текста и особенности его восприятия. – Киев, 1979.
104. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – Изд. 3-е. – М.: СПб., 2003. – 280 с.
105. Лингвистический энциклопедический словарь// М.; 1990.

106. Логопедия / Под ред. Л.С.Волковой и С.Н.Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
107. Лукашенко М.Л., Свободина Н.Г. Дисграфия. – М.: Эксмо, 2004. - 136 с.
108. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 252 с.
109. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М.: Академия, 2004.-381 с.
110. Лурия А.Р. Язык и сознание / под ред. Е.Д.Хомской. – М.: изд-во Моск. ун-та, 1979 – 320 с.
111. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М.: Изд-во Моск. ун-та,1969. – 501 с.
112. Лучевникова Е.Н. Педагогическое обеспечение развития детей с нарушениями функции внимания: Дисс. ...канд.пед.наук. - Н.Новгород, 2006. – 206 с.
113. Маниченко А.В. Говорим и читаем с пеленок. - Челябинск, изд-во «Умница», 2010. – 56 с.
114. Маркова А.К. Особенности овладения слоговым составом слова у детей с недоразвитием речи: Дисс. ...канд. пед. наук. – М., 1963. – 213 с.
115. Матейчек З. Родители и дети. – М.: Просвещение, 1992.
116. Миллер Дж. Психоллингвисты // Теория речевой деятельности (Проблемы психоллингвистики). – М., 1968.
117. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. – М.: Просвещение, 1991. – 208с.
118. Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики. – Гомель, 1998. – 229 с.

119. Невская Л.Н. Психологические предпосылки обучения детей дошкольного возраста слитному чтению. Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. - М., 1976. 24 с.
120. Немов Р.С. Психология. – М., Владос, 1998. – 631 с.
121. Носкова Л.П. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие / Л.П.Носкова, Л.А.Головниц. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2004. – 344 с.
122. Обучение грамоте в детском саду. Из опыта работы в подготовительной группе / Под.ред. А.И. Воскресенской. М., 1963.
123. Огаркина А.В. Особенности процесса чтения у детей с различной степенью сформированности устной речи / Проблемы детской речи – 1999. Материалы Всероссийской конференции. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. – С.133-134.
124. Огаркина А.В. Выявление предрасположенности к дислексии у дошкольников: Дисс. ...канд.пед.наук. - МГПУ, М., 2002. - 202с.
125. Оморокова М.И. Основы обучения чтению младших школьников: Учебное пособие для студентов пед. вузов. – М.: Вентана – Граф, 2005.
126. Оморокова М.И. Навыки чтения младших школьников. - М., 1979. - 47 с.
127. Орфинская В.К. Методика подготовки к обучению грамоте детей анатриков и моторных алаликов // Развитие мышления и речи у аномальных детей: Ученые записки ЛГПИ им. Герцена. – Л.: 1963. – Т.265. – С.297–308.
128. Орфинская В.К. Сравнительный анализ нарушений речи при афазии и алалии: Автореф. дисс....доктор. пед. наук. – Л., 1960. – 40 с.

129. От азбуки Ивана Федорова до современного букваря. – М.: Просвещение, 1974. – 238 с.
130. Павлов И.П. Полн. собр.соч.: в 6 т. – М.:Изд-во АН СССР, 1951. – Т.2. –С.34.
131. Практикум по возрастной и педагогической психологии / под ред. И.В.Дубровиной. М., Академия, 2000. – 87 с.
132. Разумовская М.М. и др. Русский язык.5 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. //М.; 1999. – 165 с.
133. Рау Н.А. Дошкольное воспитание глухонемых // Опыт работы / Ред.Ф.А. Рау. – М.: государственное учебно-педагогическое изд-во Мин-ва Просвещения РСФСР, 1947. – 203 с.
134. Резниченко Т.С. Обучение чтению как средство коррекции системных нарушений речи у дошкольников: Дисс. ...канд.пед.наук. - М.; 2007. – 162 с.
135. Рибо Т. Наследственность душевных свойств (психологическая наследственность). - СПб, 1884.
136. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Изд. 2-е. – М., 1946.
137. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: СПб, 2002. – 508 с.
138. Рылькова В.А. Дидактические основы использования музыкальной деятельности при обучении детей 4-7 лет чтению, письму и математике: Дисс. ...канд.пед.наук, М.; 2004. – 187 с.
139. Селиверстов В.И. Речевые игры с детьми. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 208 с.
140. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Методические рекомендации к диагностическому альбому для оценки развития

- познавательной деятельности ребенка. – М., Айрис – пресс, 2005. – 56 с.
141. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. Учебное пособие для высших учеб.заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 198 с.
142. Сеченов И.М. Избранные произведения. – М-Л., Изд.АН СССР, 1952, Т.1.
143. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения // М.: ТЦ «Сфера», 2003.
144. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и технология здоровья в школе. – М.: Аркти, 2005.
145. Соболева Т.Н. Развитие способностей зрительного восприятия у детей младшего школьного возраста: Дисс....канд.пед.наук, М., 1999. – 178 с.
146. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление / Акад.пед.наук СССР. – М.: Просвещение, 1968. – 248 с.
147. Соловейчик М.С. Первые шаги в изучении языка и речи. – М.: Московский психолого-социальный ин-т: Флинта, 1999. – 104 с.
148. Спирова Л.Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма // Недостатки речи учащихся начальных классов массовой школы / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1965. – 158 с.
149. Спирова Л.Ф. Недостатки чтения у детей и пути их преодоления // Недостатки речи у учащихся нач.классов массовой школы. – М.: Просвещение, 1965. – 200 с.

150. Спирова Л.Ф. Особенности обучения грамоте детей с общим недоразвитием речи // Основы теории и практики логопедии. Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967.
151. Старосельская Н.Е. О новом в методике обучения чтению детей с недоразвитием речи // Диагностика и коррекция речевых нарушений (Методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи», посвященной памяти проф. Н.Н.Трауготт) / Отв. ред. М.Г.Храковская, СПб., Изд-во С.-Петербур.ун-та, 1997. – С.29 – 34.
152. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков / Под ред. С.С.Ляпидевского. М.,1969. – 386 с.
153. Толстой Л.Н. Письмо к издателям. (О методах обучения грамоте). – ПСС, т.17, М.,,1936.
154. Толстой Л.Н. Азбука. Новая азбука / Сост. В.Г. Горецкий, Г.В.Карпюк. – М.: Просвещение, 1978. – 511 с.
155. Трауготт Н.Н. Как помочь детям, которые плохо говорят (моторная и сенсорная алалия). – СПб.: СМАРТ, 1994. – 59 с.
156. Трошин Г.Я. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. – Петроград, 1915.
157. Ушакова О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 56 с.
158. Ухтомский А.А. Доминанта. – СПб.: Питер, 2002. – 448 с.
159. Фаусек Ю.И.Обучение грамоте и развитие речи по системе Монтессори. – М.: Гиз, 1922. – 107 с.
160. Фоменко Н.В. Азбуки Л.Н. Толстого в развитии отечественной методики обучения грамоте, их место в

- подготовке учителей начальных классов: Дисс. ... канд. пед. наук, М.; 1997. – 188 с.
161. Филичева Т.Б., Чиркина Т.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада // М.; 1991. – 187 с.
162. Филичева Т.Б., Чиркина Т.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: Практическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 224 с.
163. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи // М., 2009. - 198 с.
164. Флоренская Ю.А. К вопросу о заикании в связи с явлениями амбидекстрии // Психогигиенические и неврологические исследования. – М.: Изд-во Наркомздрава РСФСР, 1930. – Т.2, Вып.1. – С. 214.
165. Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. М., 2002. – 245 с.
166. Фрумкина Р.М. Психоллингвистика. – М.: Академия, 2003. – 315 с.
167. Хватцев М.Е. Логопедия. М., 1959.
168. Хилтунен Е. Практическая Монтессори-педагогика // М.; 2005. – 456 с.
169. Хомская Е.Д. Нейропсихология. – СПб., Изд. Питер. – 2003. – 355 с.
170. Цветкова Л.С. Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение. – М.: МПСИ, 2000.
171. Цветкова Л.С. Методика диагностического нейропсихологического обследования детей. – М.: Роспедагенство, 1999. – 199 с.

172. Цветкова Л.С. Нейропсихологическая реабилитация больных. – М.: Изд. дом РАО, 2004.
173. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. – М.: Владос, 2000. – 240 с.
174. Цицерошин М.Н., Шеповальников А.Н. Становление интегративной функции мозга / под ред. Н.П.Бехтеревой. – СПб., Изд. Наука. -2005.
175. Чупаха И.В., Пужаева Е.З., Соколова И.Ю. Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе. – М.: Народное образование, 2003. – 187 с.
176. Чиж О.Ю. Формирование навыка чтения у детей с ЗПР в условиях специализированного центра: Дисс. ...канд. пед.наук, Екатеринбург, 2004. – 213 с.
177. Чистович Л.А. и др. Речь. Артикуляция и восприятие. – М. – Л., 1965.
178. Шапошников И.Н. Как обучить грамоте. – М.: Работник просвещения, 1928. – 108 с.
179. Шатилов С.Ф. Вопросы обучения грамматическому аспекту устной речи на иностранном языке в средней школе и в вузе (сб.статей). – Л., 1971.
180. Шатилов С.Ф. Методика обучения иностранным языкам на начальном этапе в школе и вузе: Межвуз. сб. науч. тр./ Рос. гос. пед. ун-т им. А.И.Герцена, СПб.: Образование, 1991 – 156 с.
181. Шаховская С.Н. Алалия // Расстройства речи у детей и подростков // Под ред. С.С.Ляпидевского / Общ. ред. С.С.Ляпидевского. – М.: Медицина, 1968. – С.168-171.
182. Шаховская С.Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи // Психолингвистика и современная

- логопедия / Под ред. Л.Б. Халиловой. – М.: Экономика, 1997. – С. 240-250.
183. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. М.: Владос, 1998. – 440 с.
184. Щетинина А.М. Формирование эмоционально-перцептивных способностей у детей дошкольного возраста. Монография // Великий Новгород, НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2003.
185. Штернберг Л.В. Ребус-метод. Начальное обучение чтению с помощью слоговых пиктограмм. С-Пб.: Изд. «Штернберг», 2009. – 45 с.
186. Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. – М.: Знание, 1991.- 230 с.
187. Эльконин Д.Б. Букварь: Учебник 4-летней начальной школы / дораб. Г.А. Цукерман, Е. А. Бугрименко. М., 1993.
188. Эльконин Д.Б. Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. - М., 1962.
189. Ястребова А.В, Бессонова Т.П. Логопедическая помощь учащимся общеобразовательных школ // Дефектология, 1994, № 1. – С.34-39.
190. Janet Townend, Martin Turner Dyslexia in practice: a guide for teachers. N.Y., Plenum Publ, 2000. – 123 с.
191. Nate K Youlandris Dyslexya, speech and language. London, 1996. – 456 с.
192. Sandra Bocher, Penny Price, Jane Jones Child language development. London, 1997. – 86 с.
193. Stetson R. H. / Motor phonetics (2nd edition), Amsterdam, North-Holland, 1951. – 123 с.

