

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
( Н И У « Б е л Г У » )

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**

**ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования**

**ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО БАЗИСА ЧТЕНИЯ У  
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**Выпускная квалификационная работа**  
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное  
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия  
очной формы обучения, группы 02021406  
Алиференко Кристины Александровны

Научный руководитель  
к.п.н., доцент  
Алтухова Т.А.

**БЕЛГОРОД 2018**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО БАЗИСА ЧТЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ. ....	7
1.1. Функциональный базис чтения в генезисе происхождения дислексии .....	7
1.2. Особенности функционального базиса чтения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи .....	15
1.3. Анализ методических подходов к формированию функционального базиса чтения у дошкольников с общим недоразвитием речи .....	24
ГЛАВА II ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ НЕВЕРБАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ФУНКЦИОНАЛЬНОГО БАЗИСА ЧТЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ .....	31
2.1. Изучение состояния невербального компонента функционального базиса чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. ....	31
2.2. Методические рекомендации по организации и содержанию коррекционно-развивающей работы по формированию невербального компонента функционального базиса чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. ....	53
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	67
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ .....	71
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	75

## ВВЕДЕНИЕ

Чтение, являясь основным способом получения учебной информации, играет ведущую роль в процессе усвоения знаний. Однако в начальной школе оно является целью обучения, в результате которого ребенок должен овладеть навыком беглого, правильного и осознанного чтения.

Интерес к проблемам раннего выявления, предупреждения и коррекции специфических нарушений чтения (дислексии) у детей обусловлен тем, что чтение как деятельность играет важную роль в жизни человека: оно стимулирует его психическое развитие, обеспечивает общеобразовательную подготовку, влияет на формирование личности.

В последние годы отечественные и зарубежные исследователи и практики, такие как А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Т.Б. Филичева, Р. Gardner, В. Hornsby, Т.Р. Miles, Р. Ott, М.Ж. Snowling уделяют большое внимание исследованию нарушений чтения у младших школьников и отмечают, что дислексия является следствием недостаточной сформированности функциональной основы процесса чтения (функционального базиса чтения), т.е. вербальных и невербальных высших психических функций, обеспечивающих становление данного навыка. Исследователи указывают на то, что в основе формирования навыка чтения лежит устная речь, а также пространственные представления, зрительный гнозис, зрительно-моторная координация, сукцессивные операции, слухоречевая и зрительная память, а также особенности латеральной организации мозга (Н.Н. Брагина, Т.А. Доброхотова, В.И. Голод, С.Ф. Иваненко, О.Б. Иншакова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, И.Н. Садовникова, А.В. Семенович, Л.Ф. Спирина).

Дети с общим недоразвитием речи – это особая категория дошкольников с недостаточными предпосылками для обучения чтению. Ребенок, идущий в массовую школу из логопедической группы с диагнозом общее недоразвитие речи, может испытывать значительные трудности в овладении чтением.

По данным разных авторов (Р. Беккер, А.Н. Корнев, В. Hallgren, Р. Ott), у детей в возрасте 7 – 9 лет дислексия выявляется у 3 – 10%. Значительное число учащихся 1–4 классов с нарушениями речи испытывают определенные трудности в овладении чтением, несмотря на преодоление в процессе коррекционной работы дефекта устной речи.

По данным исследований А.Н. Корнева, при выявлении предпосылок к дислексии у детей 6 – 7 лет и проведении профилактики, чтение может быть доведено до нормы у 82% учащихся, при выявлении в 1 – 2 классах – это происходит в 46% случаев.

Вопросы превентивного воздействия в отклонении формирования навыка чтения у детей дошкольного возраста рассматриваются в работах А.Н. Корнева, А.В. Лагутиной, Т.Б. Филичевой и др. Особое внимание уделяется формированию функционального базиса чтения, как вербального, так и невербального его компонентов. Но в то же время, следует отметить, что в традиционной логопедической практике учителя-логопеды в большей степени ориентированы на формирование устно-речевых предпосылок письменной речи и в меньшей степени уделяют внимание целенаправленной и систематической работе по формированию невербального компонента функционального базиса чтения. В связи с этим выбранную нами тему выпускной квалификационной работы «Формирование функционального базиса чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи» можно рассматривать как актуальную.

**Проблема исследования:** совершенствование коррекционно-развивающей работы по формированию невербального компонента функционального базиса чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Цель исследования** – определить организационно-содержательные аспекты формирования невербального компонента функционального базиса чтения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

**Объект:** особенности невербального компонента функционального базиса чтения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

**Предмет:** организационно-содержательные аспекты формирования невербального компонента функционального базиса чтения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

В основу нашего исследования была положена **гипотеза:**

1. У детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи может отмечаться недостаточная сформированность невербального компонента функционального базиса чтения.

2. Коррекционно-развивающая работа по формированию невербального компонента функционального базиса чтения будет эффективна, если в ходе логопедических занятий будет целенаправленно и систематически, с учетом индивидуальных профилей невербального компонента функционального базиса чтения использоваться кейс дидактических игр и упражнений, систематизированных с учетом изучаемых лексических тем и направлений работы по развитию психических функций и процессов, обеспечивающих навык чтения.

**Задачи исследования:**

1. На основе анализа психолого-педагогической литературы теоретически обосновать проблему формирования функционального базиса чтения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

2. Изучить состояние невербального компонента функционального базиса чтения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

3. Разработать методические рекомендации по формированию невербального компонента функционального базиса чтения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

**Методы исследования** были выбраны с учетом специфики предмета и объекта, соответствовали цели, задачам работы:

- теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
- эмпирические: тестирование;
- качественный и количественный анализ полученных результатов.

**Теоретико – методологическая основа исследования:**

в своем исследовании мы опираемся на концепцию речевой деятельности как сложного системного функционального единства (Л.С. Выготский, Н.И.Жинкин, А.А.Леонтьев, А.Р.Лурия); фундаментальные научно-теоретические нейрофизиологические и нейропсихологические положения о системной организации высших психических функций (П.К. Анохин, Л.С.Выготский, А.Р. Лурия); в области развития функционального базиса чтения (А.И. Корнев, Л.Н. Ефименкова, М.Н. Русецкая, Л.В. Лагутина, Л.С. Цветкова, Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина и др.).

**База исследования:** исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида №15 «Дружная семейка» города Белгорода.

**Структура работы:** выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложения.

# ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО БАЗИСА ЧТЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

## 1.1. Функциональный базис чтения в генезисе происхождения дислексии

Чтение – одна из сложных и значимых форм речевой деятельности человека, которая выполняет психологические и социальные функции. В настоящее время чтение рассматривается как одна из высших интеллектуальных функций, как целенаправленная деятельность, которая может изменять взгляды, углублять понимание, воссоздавать опыт, влиять на поведение, совершенствовать личность (37).

С психофизиологических позиций в акте чтения принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. В основе этого процесса, по словам Б.Г. Ананьева, лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем» (2). Чтение начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. На этой основе происходит соотнесение букв с соответствующими звуками и осуществляется воспроизведение звукопроизносительного образа слова, его прочитывание. И, наконец, вследствие соотнесения звуковой формы слова с его значением осуществляется понимание читаемого.

В процессе чтения принято выделять две стороны: техническую (соотнесение зрительного образа написанного слова с его произношением) и смысловую, формирование которой является основной целью обучения чтению дошкольников и младших школьников.

А.Н. Корнев представил структуру процесса чтения в виде схемы, в которой четко отражены уровни процесса, операции и их этапность (Рис.1.1).



Рис. 1.1. А.Н. Корнев. Функциональная структура процесса чтения на начальных этапах обучения аналитико-синтетическим методом.

На самом начальном этапе обучения все эти операции примерно в такой последовательности и выполняются ребенком, т.е. основная нагрузка падает на процессы декодирования печатного текста. При этом каждая операция осуществляется под сознательным контролем, в дальнейшем все автоматизируется (на подсознательном уровне осуществляются операции).

Осваивая навык чтения, дети проходят определенные этапы. Т.Г. Егоров (1953) выделял следующие ступени овладения чтением:

1. Овладение звукобуквенными обозначениями.
2. Слоговое чтение.
3. Становление целостных приемов восприятия.
4. Синтетическое чтение (12).

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

По мнению А.А. Леонтьева, техническая сторона процесса чтения определяется, в первую очередь, умением устанавливать прочные звукобуквенные и буквенно-звуковые соответствия. Так, в исследованиях И.М. Бермана (5), Д.Б. Эльконина (40) отмечается, что в основе механизма узнавания графических сочетаний лежит процесс сличения эталонных зрительно-звукомоторных образов с графическим образом предъявляемого знака или сочетаний знаков.

Под второй стороной процесса чтения - пониманием или осмыслением подразумевается один из видов сложной мыслительной деятельности человека, который опирается как на когнитивные, так и на лингвистические умения. Читающий не просто извлекает информацию, он сравнивает значение читаемого со своим опытом, имеющейся информацией и знаниями. Для формирования смысловой стороны чтения необходим определенный уровень развития лексико-грамматической стороны речи ребенка, от которого зависит степень овладения значением слова и словосочетания. Сформированность лексико-грамматических представлений позволяет понять фактическое, предметное содержание, установить смысловые и грамматические связи между различными частями письменного сообщения. Для понимания прочитанного

важно также знакомство читателя с тем предметом, о котором ведется речь – социальный и читательский опыт.

В ряде специальных исследований по проблеме чтения (И.М. Берман (9), С.Д. Рубинштейн и др.) указывается, что на начальном этапе обучения чтению еще нет полного соответствия между пониманием отдельных частей (слов, предложений) и целого текста (10). Это объясняется отчасти тем, что чтец слабо владеет техникой чтения и, по мнению Н.И. Жинкина, читающий вынужден много внимания уделять процессу чтения слов, что резко ослабляет процесс понимания содержания. В результате получаются два слабо связанных между собой процесса: понимание слов и понимание текста (14).

В последнее время при определении структуры готовности ребенка к обучению в школе отдельные исследователи стали использовать такое понятие как «функциональный базис чтения». В структуру функционального базиса чтения, по мнению А.Н. Корнева (16), необходимо включать не только сформированность собственно языковых компонентов речи, но и пространственное восприятие, пространственные представления, зрительное восприятие, зрительная память, слуховое восприятие, слуховая память, фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез, мелкая моторика, графомоторные навыки, зрительно-моторная координация, сукцессивные способности, произвольное внимание и т.д.

Р.И. Лалаева в своих работах выделила следующие предпосылки формирования функционального базиса чтения, которые обеспечивают успешное и быстрое становление навыка чтения только при достаточной сформированности следующих функций:

- 1) звукопроизносительной стороны речи (нельзя предлагать ребенку букву, если звук, который она обозначает, отсутствует либо искажается в устной речи ребенка);

- 2) фонематического восприятия (дифференциации, различения фонем) и фонемного анализа (возможности выделения звуков из потока речи), в

противном случае ребенок в последующем может смешивать и буквы, обозначающие звуки, не дифференцируемые на слух;

3) зрительного анализа и синтеза, а также зрительной памяти (способности определять сходство и различие между буквами и возможность запоминать зрительный образ буквы);

4) пространственных представлений (способности определять расположение элементов букв в пространстве и дифференцировать сходные по написанию буквы);

5) интеллектуальной (у ребенка должен быть достаточный запас знаний и представлений об окружающем, в противном случае читаемые слова не будут вызывать у ребенка конкретные зрительные образы и ассоциации, а чтения приобретет механический характер, не сопровождаемый пониманием смысла прочитанного) (22).

В последние годы отечественные и зарубежные исследователи (А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Н. С. Старжинская, Т. Б. Филичева, Р. Gardner, В. Hornsby, Т. R. Miles, Р. Ott, M. J. Snowling) уделяют большое внимание исследованию нарушений чтения у младших школьников и отмечают, что дислексия является следствием недостаточной сформированности функциональной основы процесса чтения (функционального базиса чтения), т.е. вербальных и невербальных высших психических функций.

Трактовка понятия дислексия не всегда однозначна, так как существует разнообразие подходов к этой проблеме.

А. Н. Корнев определяет дислексию как состояние, основным проявлением которого является стойкая, избирательная неспособность овладеть навыком чтения, несмотря на достаточный для этого уровень интеллектуального и речевого развития, отсутствие нарушений слухового и зрительного анализаторов и оптимальные условия обучения. Осевым нарушением при этом является стойкая неспособность овладеть слогослиянием и автоматизированным чтением целыми словами, что

нередко сопровождается недостаточным пониманием прочитанного. В основе расстройства лежат нарушения специфических церебральных процессов, составляющих основной функциональный базис навыка чтения (16).

Наиболее используемым стало определение Р.И. Лалаевой, которая рассматривает дислексию как частичное нарушение процесса овладения чтением, проявляющееся в многочисленных и повторяющихся ошибках стойкого характера, обусловленное несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе чтения (21).

Течение дислексии носит регрессирующий характер с постепенным уменьшением количества и видов ошибок, а также степени дислексии.

В психофизиологическом аспекте дислексия понимается как нарушение, вызванное несформированностью психических функций, осуществляющих процесс чтения в норме. Выделяют следующие механизмы (20):

1. Недоразвитие, нарушение зрительного гнозиса (узнавания):

- нарушение зрительного восприятия;
- нарушение зрительного представления;
- нарушения зрительного анализа и синтеза.

2. Нарушение пространственных ориентировок (оптико-пространственная недостаточность) проявляется в рисовании, при составлении целого из частей при конструировании, в неспособности воспроизведения заданной формы.

3. Нарушение мнестических процессов. Может нарушаться память различных модальностей (зрительная, слуховая, тактильная).

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

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

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

- недоразвитие звукопроизношения;

- недоразвитие грамматического строя;
- недоразвитие лексического словаря;
- недоразвитие фонематических понятий.

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

8. Недоразвитие зрительно-моторных координаций.

9. Недоразвитие тактильного восприятия.

10. Недоразвитие эмоционально-волевой сферы.

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

Количество и характер ошибок варьируется в зависимости от тяжести дислексии у ребенка, этапа овладения навыком чтения, сложности читаемого речевого материала (слогов, слов, предложений, текста). Чем тяжелее дислексия, чем сложнее читаемый речевой материал, тем многочисленнее и разнообразнее ошибки чтения. На начальных этапах овладения чтением ошибки чтения являются более разнообразными, преобладают ошибки технической стороны процесса чтения, понимание читаемого нарушается вторично. На последующих этапах формирования навыка чтения ошибки становятся менее разнообразными и более специфическими.

При дислексии отмечаются следующие группы ошибок:

1. Неусвоение букв, неточное соотнесение звука и буквы, которое проявляется в заменах и смешениях звуков при чтении.

2. Побуквенное чтение — нарушение слияния звуков в слоги и слова. При этом способе чтения буквы называются поочередно нанизываются одна на другую (РАМА — Р, А, М, А).

3. Искажения звукослоговой структуры слова.

4. Нарушение понимания прочитанного, которое может проявляться как на уровне отдельного слова, так и на уровне предложения и текста.

5. Замены слов (ЗАХЛЕСТНУЛА - ЗАХЛОПНУЛА).

6. Аграмматизмы при чтении. Чаще всего наблюдаются ошибки согласования существительного и прилагательного, нарушения падежных окончаний, изменения окончаний глаголов и др. (5).

Соотношение ошибок чтения во многом зависит от этапа овладения навыком чтения.

Некоторые авторы эти симптомы относят только к речевым, выделяя наряду с ними в симптомокомплексе дислексии еще и неречевые расстройства: нарушения сенсомоторных и когнитивных функций, эмоциональная незрелость, запаздывание в психомоторном развитии, запаздывание раннего речевого онтогенеза (А.Н. Корнев). Другие исследователи эти проявления рассматривают как патологические механизмы нарушений чтения.

Таким образом, для успешного обучения чтению у детей должны быть сформированы речевые и неречевые функции и процессы, которые составляют функциональный базис чтения: сформированность устной речи, фонетико-фонематической (произношение, дифференциация фонем, фонематического анализа и синтеза) и лексико-грамматической сторон речи; достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительного мнестиса и т.д. Дислексия является следствием недостаточной сформированности функциональной основы процесса чтения (функционального базиса чтения). Дислексия – частичное нарушение процесса овладения чтением, проявляющееся в многочисленных и повторяющихся ошибках стойкого характера, обусловленное несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе чтения.

## **1.2. Особенности развития функционального базиса чтения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи**

Изучением проблемы ОНР в разных аспектах занимались такие ученые, как Л. Н. Ефименкова, Н. С. Жукова, Р. Е. Левина, С. А. Миронова, С. Ф. Спирова, Т. Б. Филичева и др.

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова появляются к 3-4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена, малопонятна. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании речи обращенной. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом без специального обучения резко снижается (13).

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффектно–волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. У наиболее слабых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии

словесно–логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением (6).

Дети с общим недоразвитием речи отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно–временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Отмечается недостаточная координация пальцев рук, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, «застывание» на одной позе (15).

Проблема формирования навыка чтения у детей с нарушениями речи является предметом исследования известных специалистов в области логопедии. Значительный вклад в проблему обучения грамоте детей с фонетико–фонематическим и общим недоразвитием речи внесли работы О.Л. Жильцовой, Г.А. Каше, Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др. (36).

В исследованиях указывается, что у детей с нарушениями речи нарушение чтения чаще всего возникает вследствие недоразвития всех компонентов языка: фонетико–фонематического и лексико–грамматического. При глубоких степенях общего недоразвития речи (первый и второй уровни) дети оказываются не в состоянии овладеть чтением и письмом в условиях массовой школы. Дети с менее глубоким недоразвитием речи (третий уровень) в первом классе, как правило, овладевают элементарными навыками чтения и письма, но при этом делают большое количество специфических ошибок, обусловленных отклонениями в развитии фонетической стороны речи, словарного запаса и грамматического строя. Для таких детей необходимы систематические, в течение ряда лет, занятия по формированию их устной речи и по подготовке к обучению грамоте, а также совершенствование навыков звукового анализа (36).

Нарушения чтения у детей распространяются как на способы овладения чтением, так и на темы чтения, и на понимание прочитанного. Дети с

недоразвитием речи вместо плавного слогового чтения часто пользуются побуквенным угадывающим чтением. При этом они делают много самых разнообразных ошибок. Нередко, стремясь объединить отдельно названные буквы в процессе чтения слов, дети произносят бессмысленный набор звуков, в силу чего слово теряет свое значение. Бывает и так, что, назвав первые две – три буквы читаемого слова, дети стараются угадать, что они должны прочесть. Это приводит к замене читаемого слова другим, сходным по буквенному составу, но отличающимся по значению. Дети с недоразвитием речи могут прочесть слово правильно и тут же, прочитывая его вторично, сделать ошибку, воспринять его как совершенно новое, неизвестное им (1).

К числу наиболее специфических ошибок можно отнести замену одних букв другими. В основном заменяются буквы, соответствующие звуки которых либо совсем не произносятся детьми, либо произносятся неправильно. Однако заменяются и буквы, которые обозначают правильно произносимые звуки. В этом случае ошибки могут иметь неустойчивый характер, при одних обстоятельствах буквы заменяются, при других – читаются правильно. Наряду с буквами заменяются целые слоги (41).

Дети с недоразвитием речи делают при чтении и такие ошибки, которые характерны для детей с нормальным речевым развитием. Но количество этих ошибок у первых будет значительно большим, чем у вторых. Сюда можно отнести ошибки на пропуски или добавления букв, перестановки, неправильное окончание слов. Степень сформированности навыка чтения у детей может быть различной, но во всех случаях наблюдаются указанные выше характерные ошибки. Чтение детей с недоразвитием речи характеризуется также замедленным темпом, так, как они часто «застревают» на чтении отдельных слов, часто возвращаются к повторному чтению отдельных букв, отдельных частей слова или целого слова, для того чтобы правильно соотнести букву с соответствующим звуком или осмыслить читаемое (27).

Затруднения и ошибки, в первую очередь, связаны с недостаточным овладением звуковым составом слова, смешением акустически сходных звуков, неполноценностью звукового анализа и синтеза. Это влечет за собой неумение воссоздать правильную и точную звуковую форму слова в условиях зрительно воспринимаемых графических знаков. Специальные исследования Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелевой, Г.Н. Чиркиной показали, что существует связь между различием звуков и запоминанием их графического обозначения. Недостаточное различение акустически сходных звуков приводит к трудностям при запоминании начертания букв, усвоении их как график. Если на первых порах обучения решающую роль играет узнавание буквы и связанного с ней звука, то в дальнейшем навык чтения превращается в зрительное узнавание звукового анализа образа слогов, целых слов, а иногда и фраз. Ребенок соотносит буквы с этими образами и благодаря этому понимает читаемое. Если у ребенка нет четких представлений о том, из каких звукобуквенных элементов состоит слово, то у него с трудом формируются обобщенные звуко-слоговые образы. Вследствие этого он не может объединять звуки в слоги по аналогии с уже усвоенными более легкими слогами и узнавать их. Чем более бедны представления детей о звуковом составе слова, тем сильнее обнаруживаются недостатки чтения, так как проявляется зависимость между узнаванием слога или слова и различением звуков, входящих в их состав (37).

Отсутствие четкого звукового образа слова затрудняет формирование четкого образа этого слова в процессе чтения. Для правильного зрительного восприятия и узнавания слога или слова при чтении необходимо, чтобы звуковой состав их был достаточно четок и чтобы ребенок умел их правильно произносить. Р.Е. Левина подчеркивает, что преодоление трудностей слияния в значительной мере зависит от развития устной речи ребенка; чем лучше владеют дети устной речью, тем легче произвести слияние звуков читаемого слова. У детей легко создаются в процессе обучения звуковые образцы слов в

их обобщенном звукобуквенном обозначении. В тех случаях, когда это по каким-либо причинам не происходит, ребенок отстает в обучении чтению, задерживаясь долго на побуквенном чтении, испытывает «муки слияния», не умеет переходить от букв и их названий к звукам живой речи. Подобная картина наблюдается у детей с общим недоразвитием речи (41).

Несомненно, что у описываемых детей, нарушения чтения связаны с недостаточностью представлений о звукобуквенном составе слова. Возникший у ребенка в процессе такого чтения звуковой образ слога или слова не сразу узнается. Так возникает чтение по догадке с частой заменой одного слова другим. Этим объясняются и такие ошибки в чтении, как многократное повторение отдельных букв или слогов, пропуски, перестановки, замены и т.д., что приводит нередко к искажению прочитанного, к неправильному пониманию и обуславливает резко замедленный темп чтения (31).

Степень сформированности навыка чтения может быть выражена различно. Она связана в первую очередь с проявлениями фонетико–фонематического недоразвития речи у детей, с состоянием анализа звукового состава слова. Что касается детей с общим недоразвитием речи, то у них наблюдается неконкретное восприятие фразы. Сущность его заключается в том, что дети при чтении воспринимают слова во фразе изолированно. Они не учитывают лексико–грамматических связей слов, а если и учитывают, то не всегда имеют достаточную речевую подготовленности к их восприятию. Они не могут сгруппировать слова по принципу лексической и грамматической сочетаемости. Это приводит к тому, что чтение нередко превращается в угадывание, что способствует замене суффиксов, окончаний, приставок. Недостатки в овладении техникой чтения влияют на понимание прочитанного. Эти две стороны процесса чтения неразрывно связаны между собой и взаимно обуславливают друг друга (17).

Понимание взаимосвязи между нарушением чтения и общим недоразвитием речи открывает пути к его предупреждению до того, как ребенок поступает в школу.

Как показывают данные ряда авторов: Г.А. Глина, В.И. Гордиловой, А.Н. Корнева, М.З. Кудрявцевой, Т.А. Ткаченко в среднем у дошкольников с общим недоразвитием речи готовность к звуковому анализу почти в два раза хуже, чем у нормально говорящих детей (25).

Наряду с нарушением речевого развития для детей с ОНР характерны следующие особенности их познавательной сферы, что, в свою очередь, сказывается на формировании навыка чтения.

Неустойчивость произвольного внимания, снижение его целенаправленности, нестойкость активного внимания и его истощаемость, что требует неоднократного побуждения для продолжения действия Г. В.. Чиркина и Т. Б. Филичева отмечают, что для детей с ОНР характерна слабая концентрация внимания, что находит свое отражение в нарушении фонематического слуха. У них наблюдаются трудности переключения с одной деятельности на другую (Т.А. Фотекова; Г.В. Гуровец, Ю.С. Лапкина, С.И. Маевская, О.Н. Усанова) (18).

Недостаточность кратковременной и долговременной памяти при хорошем запечатлении, преобладание наглядно-образных форм запоминания над словесно-логическими. Объем слуховой памяти у них снижен, дети затрудняются в воспроизведении слов, раскладывании картинок в заданной последовательности. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей данной категории заметно снижены по сравнению с нормально говорящими сверстниками вербальная память и продуктивность запоминания. Дети часто забывают сложные инструкции (трех - четырехступенчатые), опускают некоторые их элементы, заменяют последовательность предложенных заданий. Тоже наблюдается при прочтении длинных предложений и различных текстов. Нередки ошибки дублирования. У

некоторых детей с общим недоразвитием речи отмечается низкая активность припоминания, которая сочетается с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности. Хотя, как отмечает И.Т. Власенко, объем их зрительной памяти практически не отличается от нормы. Степень выраженности нарушений вербальной памяти зависит от степени и характера речевой недостаточности (Т.А.Фотекова, И.Т.Власенко, Р.И. Мартынова, Ю.Ф. Гаркуша, Г.С. Гуменная, Л.М. Шипицина, В.И. Лубовский). Отмечается низкий уровень произвольного запоминания (Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева и др.) (34).

Мнестическая недостаточность у детей с общим недоразвитием речи также может приводить к трудностям обработки читаемого текста. (Т. А. Алтухова). Взаимосвязь речевой патологии и различных сторон психического развития детей с ОНР обуславливает и особенности их мышления. Обладая сохранными предпосылками для овладения мыслительными операциями, дети с недоразвитием речи запаздывают в развитии словесно-логического мышления и без специального обучения не овладевают операциями анализа и синтеза, сравнения и обобщения (Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева) (37).

Также у детей с общим недоразвитием речи отмечается замедление формирования адекватного прогноза или нарушения прогностической деятельности, что сказывается на смысловом компоненте чтения (И.Н. Карачевцева и др.).

Вербально – перцептивные функции детей данной категории также являются неполноценными. Так при рассматривании предметных картинок многие картинки названы не верно, т.е. нет соотнесенности между зрительно воспринимаемым образом и словом, его обозначающим. Большие трудности испытывают дети при рассматривании зашумленных, наложенных, а так же недорисованных изображений. В ответах детей при предъявлении зрительного материала наблюдаются ошибки, отражающие недостаточное развитие связи «зрительный образ - слово»: называние предмета словом, принадлежащим той

же лексической категории (кресло - диван), обобщающим словом (балалайка – музыкальный инструмент, сосна - дерево); ответ ребенка относится к другой семантической области при частичном сходстве тестового и актуализированного образов (фуражка – это тарелка, расческа – это батарея). При восприятии перечеркнутых фигур наблюдается смешение фигуры и фона, в ответе ребенка объединяются детали фигура и фона. При рассматривании незаконченных изображений наблюдается фрагментарность восприятия (ножницы - это ложка, указка; якорь – это стрелка). Дети испытывают трудности буквенного гнозиса (не дифференцируют нормальное и зеркальное написание букв, не узнают буквы наложенные друг на друга, не называют буквы печатного алфавита, данные в беспорядке) (39).

Дефицитарность сукцессивных операций, пространственных представлений.

А. В. Лагутина подчеркивает важную роль сформированности невербального компонента функционального базиса чтения в формировании навыка чтения у детей с общим недоразвитием речи. Ею были выделены три группы детей с общим недоразвитием речи по степени выраженности сформированности невербального компонента функционального базиса чтения:

1. Дети с общим недоразвитием речи, которые показали высокий уровень сформированности невербальных психических функций. В данной группе детей можно констатировать определенный дисбаланс функционального базиса чтения, при котором показатели нейропсихологического обследования близки к норме, в то время как логопедические показатели свидетельствуют о грубом речевом недоразвитии. Высокий уровень сформированности таких составляющих функционального базиса чтения как зрительно-предметная память и речевая память, динамический и конструктивный праксис позволяет оценить уровень готовности к обучению чтению детей 1 группы как достаточный.

2. Дети, у которых общее недоразвитие сочетается с средним уровнем развития невербальных психических функций, входящих в функциональный базис чтения. Дисбаланс в речевом и психическом развитии у детей второй группы менее ярко выражен, поскольку грубое недоразвитие речи в данном случае сопровождается нерезко выраженной несформированностью ряда психических функций. Это свидетельствует о том, что патологическим процессом охвачены все компоненты функционального базиса чтения, что позволяет говорить о потенциальной готовности к началу обучения чтению.

3. Дети, у которых общее недоразвитие речи сочетается с низким уровнем развития невербальных психических функций. Подобное состояние функционального базиса чтения говорит об отсутствии готовности к началу обучения чтению. Раннее обучение чтению дошкольников этой категории может оказать негативное влияние на формирование потенциальной подготовки к раннему обучению чтению и осуществляться совместно логопедом и психологом (19).

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи нарушены не только устно-речевые предпосылки, но и весь комплекс высших психических функций, лежащих в основе функционального базиса чтения, что влечет за собой необходимость своевременной коррекционной работы. Сформированность невербального компонента функционального базиса чтения является определяющим критерием готовности к обучению начальным навыкам чтения.

### **1.3 Анализ методических подходов к формированию функционального базиса чтения у дошкольников с общим недоразвитием речи**

В научно-методической литературе, посвященной вопросам формирования навыка чтения у детей с общим недоразвитием речи, особое место отводится профилактике.

С.С. Мнухин указывает, что коррекция дислексий наиболее успешна при раннем ее начале. Профилактика является высокоэффективной мерой, которая позволяет предупредить формирование всех этих нарушений (24).

И.Н. Садовниковой были выделены несколько принципов организации коррекционно-логопедической работы, которые были направлены на профилактику и преодоление дислексии:

1. Комплексность мероприятий;
2. Преемственность между представителями отдельных служб, участвующих в коррекционной работе: психологом, логопедом, педагогами. Особенно важен контакт психолога, логопеда с воспитателями;
3. Включение родителей в коррекционную и психотерапевтическую работу с ребенком (29).

А.Н. Корнев отмечает два вида профилактики дислексий и дисграфий.

Первый вид – профилактика нарушения чтения и письма заключается в устранении основных этиологических факторов, имеющих отношение к указанным расстройствам. Для данной профилактики предлагаются следующие мероприятия:

1. Меры по предупреждению анти – и перинатальной патологии плода и новорожденного: охрана здоровья будущих матерей и беременных, оптимальная организация за беременными и профилактика осложнений беременности, предупреждение родового травматизма, инфицирования плода и новорожденного и т.д.;

2. Меры по снижению соматической и инфекционной заболеваемости детей в первые годы жизни.

3. Ранняя диагностика и своевременное лечение перинатальной и церебральной патологии.

4. Ранняя диагностика и коррекция нарушений развития речи у детей. Позднее появление первых слов (после 1 года 3 месяцев) или фраз (после 2 лет) является достаточным основанием для вмешательства логопеда. Симптомы девиантного развития фонологической системы ребенка является безусловным показанием для проведения курса логопедической и медико-педагогической коррекции.

5. При наличии билингвизма (двуязычия) у ребенка необходим выбор адекватных методов обучения грамоте. Дети, сменившие язык обучения, относящиеся к группе риска по дислексии и должны получать индивидуальную помощь при освоении второго языка.

6. Работа с неблагополучными семьями и семьями детей, не посещающих детский сад: организация «школ» для родителей с преподаванием приемов подготовки ребенка к школе, развития у него необходимых сенсомоторных и речевых навыков.

Второй вид профилактики нарушений чтения заключается в раннем выявлении предрасположенности к этому нарушению и проведении комплекса предупредительных мер. Диагностическая методика, используемая при этом, должна быть адаптирована для детей дошкольного возраста (12).

Большинство исследователей (Н.И. Жинкин, Т.Г. Егоров (8), Р.И. Лалаева (15), Б.Г. Ананьев (1), С.Ю. Горбунова, М.И. Кузнецова и др.) определяя структуру акта чтения, его роль в развитии и обучении ребенка, называют условиями успешного овладения этим навыком: сформированность устной речи, ее фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительного восприятия, произвольного внимания и запоминания,

мышление, прогнозирование, достаточное владение устной речью. Другие склоняются к приоритетному значению невербальных базисных функций, среди которых основополагающими считаются зрительно-моторные функции, пространственные ориентировки, внимание и т.д (М.М. Безруких (3), Т.Г. Визель, Т.А. Резниченко).

В работах Г.А. Каше (10), Р.Е. Левиной (23), Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной (26) основными критериями для определения начала обучения чтению детей с различными нарушениями речи аналитико-синтетическим методом стали не возрастные показатели, а структура речевого недоразвития и сформированность психических процессов, обеспечивающих функциональный базис чтения. Кроме того, профилактика нарушений чтения у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями является одним из актуальных направлений коррекционной работы в системе специального дошкольного образования. Важность разработки этого направления обосновывается необходимостью оказания своевременной помощи детям, испытывающим трудности в процессе подготовки к школьному обучению после прохождения курса коррекционного воздействия (19).

Ориентирование в звуковой стороне слова подготавливает ребенка к усваиванию грамоты, письменной речи. Важность наблюдений над звуковой стороной слова для овладения родным языком, развития культуры речи выделяют многие выдающиеся педагоги и психологи, такие как: Н.Х. Швачкин (33), А.Н. Гвоздев (11), Р.Я. Левина (23), Л.Ф. Спирина (30), Б.Г. Ананьев (1).

По словам Р.Д. Триггер на эффективность обучения детей чтению можно рассчитывать в том случае, если у них сформировано познавательное отношение к речи, осознанное ориентирование в звуковой структуре языка и его словарном составе (32).

Е.С. Воеводина указывает, что для успешного овладения процессами чтения необходим достаточный уровень сформированности фонематической системы. Она является основой устной и письменной речи (8).

Р.Е. Левина представила формирование готовности ребенка к усвоению чтения как результат системного взаимодействия фонетической, фонематической и лексико - грамматической сторон речи. При этом было подчеркнуто, что «внешняя» правильность устной речи ребенка не является исчерпывающим критерием подготовленности к усвоению чтения и письма. Необходимо изучение соотношения дефектов речи, чтения и письма в каждом отдельном случае, так как не всегда можно отметить равномерное нарушение всех трех упомянутых процессов: «...такая равномерность характерна лишь для глубоких степеней недоразвития речи, когда все процессы находятся в зачаточном состоянии» (23).

Г.А. Каше, доказав зависимость нарушений чтения от состояния процесса фонемообразования и сформированности морфологического состава слова, разработала систему своевременного обеспечения готовности старших дошкольников к обучению чтению. Весь процесс обучения произношению, включающий подготовку к овладению грамотой, а на более поздних этапах обучения усвоение элементов грамоты, длится пять месяцев. В результате коррекционного воздействия дети должны знать 10-13 букв и овладеть плавным слоговым чтением(10).

Как отмечает Л.С. Цветкова, психофизиологическая основа чтения – взаимообусловленная и взаимосвязанная деятельность слухового, зрительного и речедвигательного анализаторов. Большое значение для успешности овладения чтением имеют такие познавательные процессы как мышление, речь, память, внимание, образное восприятие и др. (35).

Г.А. Ванюхина указывает, что для обучения чтению детей старшего дошкольного возраста необходимым также является формирование пространственных представлений. Пространственные представления включают в себя не только определение формы, величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела, но и последовательность букв и звуков в процессе чтения (7).

Основной стратегией для преодоления нарушения развития функционального базиса чтения являются следующие направления работы выделенные на теоретическом и практическом уровне М.Н. Русецкой:

- развитие знаково – символической функции сознания (замещение, кодирование, моделирование, схематизация), оперирование со знаками, сигналами, символами.

- выполнение пробелов в речезыковом развитии ребенка (коррекция и развитие фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, формирование навыков словообразования и словоизменения);

- формирование зрительных функций (зрительное внимание, зрительная память, зрительное слежение и узнавание, зрительно – пространственные представления, графо – моторные навыки)(28).

А.В. Лагутина в своих работах рассматривает следующие направления формирования навыка чтения у дошкольников с общим недоразвитием речи:

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

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

- формирование предпосылок понимания смысловой стороны чтения. Должны использоваться упражнения, которые формируют направленность на понимание смысловой стороны чтения на всех этапах работы с буквой, слогом и словом. Данный цикл занятий должен включать формирование: навыка соотнесения графического изображения буквы с первым (серединым или

последним) звуком слова; навыка соотнесения прочитанного слога со словом, название которого начинается с данного слога; навыка соотнесения звуковой и семантической формы слова (19).

Таким образом, анализ научно-методической литературы позволил нам выделить следующие направления в формировании функционального базиса чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи:

1) формирование вербального компонента: звукопроизношение, слоговая структура слова, фонематические процессы, лексикон, грамматический строй речи, связная речь.

2) формирование невербального компонента чтения: зрительный гнозис, слуховой гнозис, речеслуховая память, зрительно-предметная память, праксис, внимание.

Методы коррекционно-развивающей работы детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи включают развернутый речевой блок, однако блок формирования невербального компонента функционального базиса чтения ограничивается развитием внимания и памяти и представлен фрагментарно.

### **Выводы по первой главе:**

Чтение является сложным видом психической деятельности детей, оно опирается на комплекс высших психических функций, которые участвуют в их реализации. Комплекс вербальных и невербальных психических функций и процессов составляет функциональный базис чтения. Функциональный базис чтения – это многоуровневая система, которая включает функции и навыки высокой сложности. Авторами были выделены различные компоненты чтения, обобщая мы, можем сказать, что в качестве базовых компонентов для овладения навыком чтения можно рассматривать следующие: собственно речевое развитие, зрительное и акустическое восприятие, слухоречевая и

зрительно-предметная память, конструктивный и динамический праксис, внимание.

У дошкольников с общим недоразвитием речи высока вероятность возникновения специфических трудностей при овладении навыком чтения, обусловленных отклонениями в развитии фонетической стороны речи, словарного запаса и грамматического строя, такие как: аграмматизмы, неправильное использование грамматических конструкций, обозначающих пространственные отношения, не пользуются формальными частицами, характеризующими части речи, нет направленности на морфологический анализ элементов слова, объем словарного запаса ограничен, ошибки в технической и смысловой сторон процесса чтения, недостаточная сформированность слухоречевой и зрительной памяти, персеверации, замены, перестановки при воспроизведении слухоречевых и зрительных стимулов, низкая скорость запоминания, ошибки в восприятии и воспроизведении ритмических структур, трудности различения, запоминания и воспроизведения временных, вербальных, двигательных, графических последовательностей и др. Это определяет необходимость специальной коррекционно-педагогической работы по подготовке к обучению навыку чтения дошкольников с общим недоразвитием речи.

У детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи особую роль в коррекционно-развивающей работе необходимо уделять формированию как вербального, так и невербального компонентов функционального базиса чтения.

## ГЛАВА II ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ НЕВЕРБАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ФУНКЦИОНАЛЬНОГО БАЗИСА ЧТЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

### 2.1. Изучение состояния невербального компонента функционального базиса чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Цель данного исследования: выявить состояние невербального компонента функционального базиса чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида №15 «Дружная семейка» города Белгорода. Каждый ребенок обследовался индивидуально. В экспериментальную группу входили дети с общим недоразвитием речи, нормальным слухом и первично сохранным интеллектом. У всех детей отмечалось ОНР, III уровень речевого развития по заключению ПММК (таблица 2.1.).

Таблица 2.1.

№	ИФ	Возраст	Диагноз
1.	Саша Р.	5 лет	ОНР, 3 уровень р.р.
2.	Лера К.	5 лет	ОНР, 3 уровень р.р.
3.	Полина Д.	5 лет	ОНР, 3 уровень р.р.
4.	Дима А.	5 лет	ОНР, 3 уровень р.р.
5.	Вика Б.	5 лет	ОНР, 3 уровень р.р.
6.	Вика З.	6 лет	ОНР, 3 уровень р.р.
7.	Лиза К.	5 лет	ОНР, 3 уровень р.р.
8.	Даниил К.	6 лет	ОНР, 3 уровень р.р.
9.	Кристина О.	5 лет	ОНР, 3 уровень р.р.
10.	Вова В.	6 лет	ОНР, 3 уровень р.р.

В обследовании учитывались принципы индивидуального, возрастного похода, личностные особенностей детей.

Для изучения состояния невербального компонента функционального базиса чтения мы использовали методику, предложенную А.В. Лагутиной, направленную на изучение состояния нейропсихологической части обследования функционального базиса чтения (18).

### Обследование двигательной сферы

Оральный праксис.

Ребенку предлагались следующие движения: надуть щеки, оскалить зубы, вытянуть губы в трубочку, вынуть язык, поднять язык вверх, опустить язык вниз, «поцокать» языком, чередование движений языка вверх-вниз, чередование положений губ «трубочка-оскал» чередование положений языка «широкий-узкий».

Оценка результатов обследования:

– 3 балла – при выполнении пробы на оральный праксис ребенок все движения выполняет правильно;

– 2 балла – выполнение упражнения замедленное, при выполнении серии движений нарушения четкости и частоты выполнения задания, возможны редкие синкинезии, незначительная саливация;

– 1 балл – при обследовании орального праксиса гипер- или гипотонус языка, тремор, гиперсаливация, при выполнении движений отмечается появление содружественных движений, персеверации;

– 0 баллов – наличие грубых нарушений.

### Обследование процесса зрительного восприятия

Оборудование: по 6 предметных картинок для каждой темы.

Ребенку предлагались для опознания 6 картинок, на которых он должен был найти заданный предмет: «Покажи, где...».

1. Узнавание предметов в условиях силуэтного изображения.

2. Узнавание предметов в условиях контурного изображения.

3. Узнавание неполных изображений предметов.

4. Узнавание предметов в условиях зашумления.

5. Узнавание предметов в условиях наложения.

Оценка результатов обследования:

– 3 балла – все ответы правильные. Ребенок правильно узнает и называет предметы, но при рассмотрении «зашумленных» изображений сам прибегает к вспомогательным приемам: обводит контуры пальцами, комментирует предположения словами. Опознает все 6 предметов.

– 2 балла – самостоятельно справляется только с более легкими вариантами заданий (№1, 2, 3), прибегает к помощи экспериментатора. Опознает 4-5 картинок в заданиях №4,5.

– 1 балл – и после помощи экспериментатора ребенок выполняет задания №4,5 с ошибками. Опознает только один-два предмета в более легких заданиях, сложные задания не выполняет.

– 0 баллов – не справляется с заданиями.

Обследование особенностей сформированности акустического гнозиса

Ритмы (воспроизведение по образцу):

1. Оценка ритмов.

Оборудование: палочки.

Ребенку предлагалось выложить столько палочек, сколько раз стучал экспериментатор: //,///,./.

2. Воспроизведение простых ритмов.

Ребенку предлагалось повторить за экспериментатором: «Повтори, как я...»: // // //, /// /// ///.

3. Воспроизведение сложных ритмов.

Ребенку предлагалось повторить за экспериментатором: «Повтори, как я...»: // /// // ///.

Оценка результатов обследования:

– 3 балла – правильное выполнение всех заданий на оценку ритмов, правильное воспроизведение простых ритмов после 2-й попытки, сложных после 3-й. Допускается выполнение задания в замедленном темпе.

– 2 балла – возможность исправления ошибок при предложении ребенку самому просчитать заданный ритм, с большей частью заданий ребенок справляется.

– 1 балл – преобладание ошибочных ответов, несмотря на помощь экспериментатора. Ребенок воспроизводит простые ритмы и не справляется с воспроизведением сложных ритмов.

– 0 баллов – все ответы неправильные.

#### Обследование слухоречевой памяти

Повторение отдельных слов (дом, мяч, стол, мыло, кот).

##### 1. Непосредственное воспроизведение.

Ребенку предлагалось прослушать экспериментатора, запомнить и повторить пять слов: «Послушай внимательно и повтори слова, которые ты запомнил». Слова повторяются не более пяти раз. Каждый раз фиксируется количество и порядок воспроизведенных ребенком слов.

##### 2. Отсроченное воспроизведение.

После 5-минутного отдыха ребенка просили еще раз вспомнить те слова, которые он учил.

Оценка результатов обследования:

– 3 балла – воспроизведение всех слов после первого предъявления. Заданная последовательность воспроизводилась после 1-2-го раза. Отсроченное воспроизведение не менее 4-х слов.

– 2 балла – воспроизведение после 2-й попытки. Заданная последовательность стимулов воспроизводилась со 2-3-го раза. Отсроченное воспроизведение 4-х слов. Единичное влечение других близких по смыслу слов.

– 1 балл – неравномерность воспроизведения с тенденцией к уменьшению количества слов (4-3 слова). Отсроченное воспроизведение 2-3 слова. Наличие посторонних слов.

– 0 баллов – невозможность воспроизведения полного объема слов (1-2 слова) и удержания в памяти заданного порядка. Отказ от воспроизведения слов после влияния интерференции.

### Обследование зрительно-предметной памяти

Запоминание предметных картинок

Оборудование: предметные картинки.

#### 1. Непосредственное воспроизведение

Предметные картинки располагались в линейной последовательности. Ребенку предлагалось запомнить 5 картинок: «Посмотри на эти картинки и запомни...». Затем картинки смешивались с еще 5-ю картинкам: «Найди те картинки, которые ты запомнил».

#### 2. Исследование влияния интерференции

Через 5-10 минут ребенку предлагалось найти те картинки, которые он запомнил ранее: «А теперь вспомни и найди снова те картинки, которые мы запоминали».

Оценка результатов обследования:

– 3 балла – непосредственное воспроизведение всех картинок. Отсроченное воспроизведение не менее 4-х картинок.

– 2 балла – воспроизведение после 2-й попытки или запоминание не менее 4-х картинок. Отсроченное запоминание 4-х предметных картинок.

– 1 балл – неравномерность воспроизведения с тенденцией к уменьшению. Воспроизведение не менее 3-х картинок. Отсрочено: 2-3 картинки. Указание на посторонние картинки как исходные;

– 0 баллов – непосредственное запоминание 1-2-х картинок. Отказ от выполнения задания после влияния интерференции.

### Обследование процессов внимания

1. Поиск заданной картинки среди ряда других (парные картинки)

Оборудование: парные картинки (20 картинок 10 пар).

Ребенку предлагалось найти парные картинки: «Найди одинаковые картинки».

Фиксировалось время выполнения задания.

2. Тест на произвольное последовательное прослеживание ряда предметов.

Оборудование: пять предметных картинок.

Поиск недостающей картинки.

Ребенку предлагалось запомнить пять предметных картинок. Затем экспериментатор убирал одну картинку и просил ребенка назвать недостающую картинку: «Посмотри на картинки, какая картинка пропала?».

Поиск вновь появившейся картинки.

Ребенку предлагалось запомнить пять предметных картинок. Затем экспериментатор добавлял одну картинку и просил ребенка назвать новую картинку: «Посмотри на картинку и скажи, какая появилась?»

3. Тест на устойчивость внимания

Поиск эталонной фигуры среди ряда других.

Ребенку предлагалось в линейной последовательности фигур найти и зачеркнуть заданную фигуру: «Вычеркивай во всех строчках только...».

Во время выполнения задания фиксировалось время его выполнения и количество ошибок.

Поиск заданной буквы среди ряда других

Ребенку предлагалось выполнить задание, аналогичное вышеописанному, но только на материале последовательности букв. Например: вычеркни все буквы А.

Оценка результатов обследования:

– 3 балла – правильное выполнение всех заданий. Скорость выполнения задания №1 не превышает 40 секунд; скорость выполнения заданий №3 не превышает 25 секунд;

– 2 балла – скорость выполнения задания №1 не превышает 50 секунд. Выполнение заданий №2 возможно после 2-й попытки. При выполнении заданий №3 возможна одна ошибка. Скорость выполнений заданий данной серии не превышает 35 секунд.

– 1 балл – скорость выполнения задания №1 превышает 50 секунд. Выполнение заданий №2 возможно после 2-й попытки, с отработкой программы выполнения в речевом плане. При выполнении заданий № 3 возможны одна-две ошибки. Скорость выполнения заданий данной серии превышает 35 секунд.

– 0 баллов – помощь неэффективна, задание не выполняется.

Результаты изучения двигательной сферы у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи представлены в таблице 2.2 и на рисунке 2.1.

Таблица 2.2.

Результаты изучения развития двигательной сферы у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Имя и фамилия	Баллы	Уровень
Саша Р.	3	высокий
Лера К.	3	высокий
Полина Д.	3	высокий
Дима А.	3	высокий
Вика Б.	2	средний
Вика З.	3	высокий
Лиза К.	2	средний
Даниил К.	3	высокий
Кристина О.	3	высокий
Вова В.	3	высокий
Средний балл по группе	3	высокий

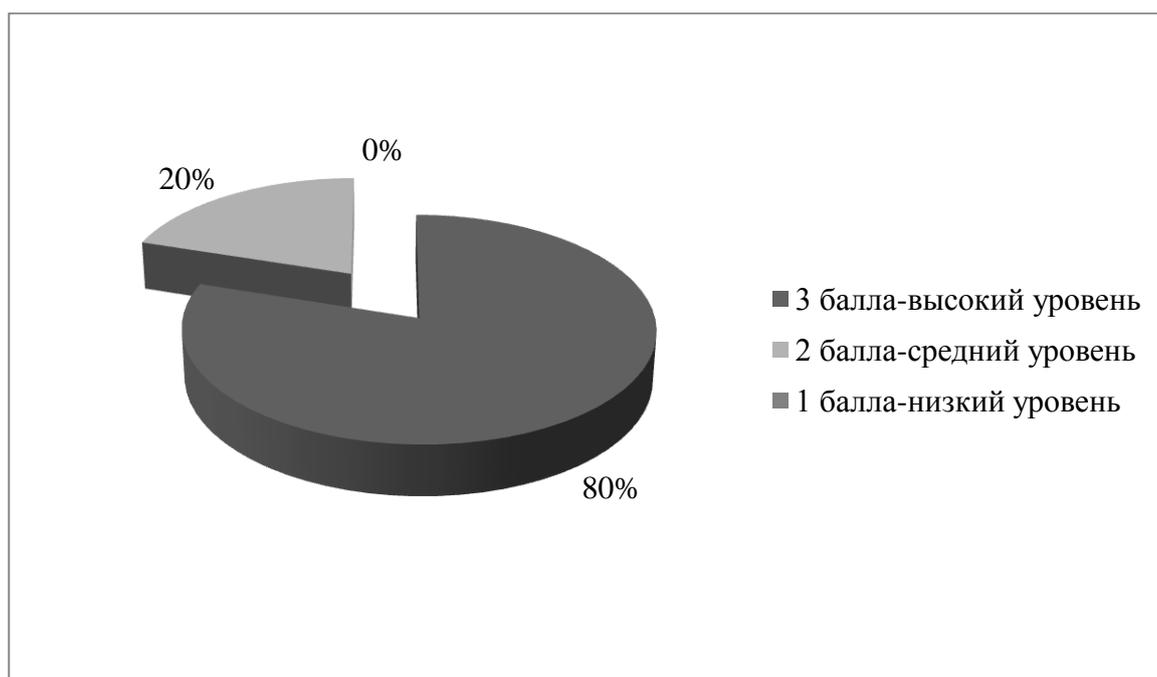


Рис. 2.1. Результаты изучения развития двигательной сферы

Было выявлено, что 80% обследуемых детей имели высокий уровень успешности выполнения задания и всего лишь 20% детей имели средний уровень развития двигательной сферы. У детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи преобладает высокий уровень развития двигательных функций.

Результаты изучения процесса зрительного восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи представлены в таблице 2.3 и на рисунке 2.2.

Таблица 2.3.

Имя и фамилия	Баллы	Уровень
Саша Р.	3	высокий
Лера К.	3	высокий
Полина Д.	3	высокий
Дима А.	2	средний
Вика Б.	3	высокий
Вика З.	2	средний
Лиза К.	3	высокий
Даниил К.	2	низкий
Кристина О.	3	высокий
Вова В.	3	высокий

Средний балл по группе	3	высокий
------------------------	---	---------

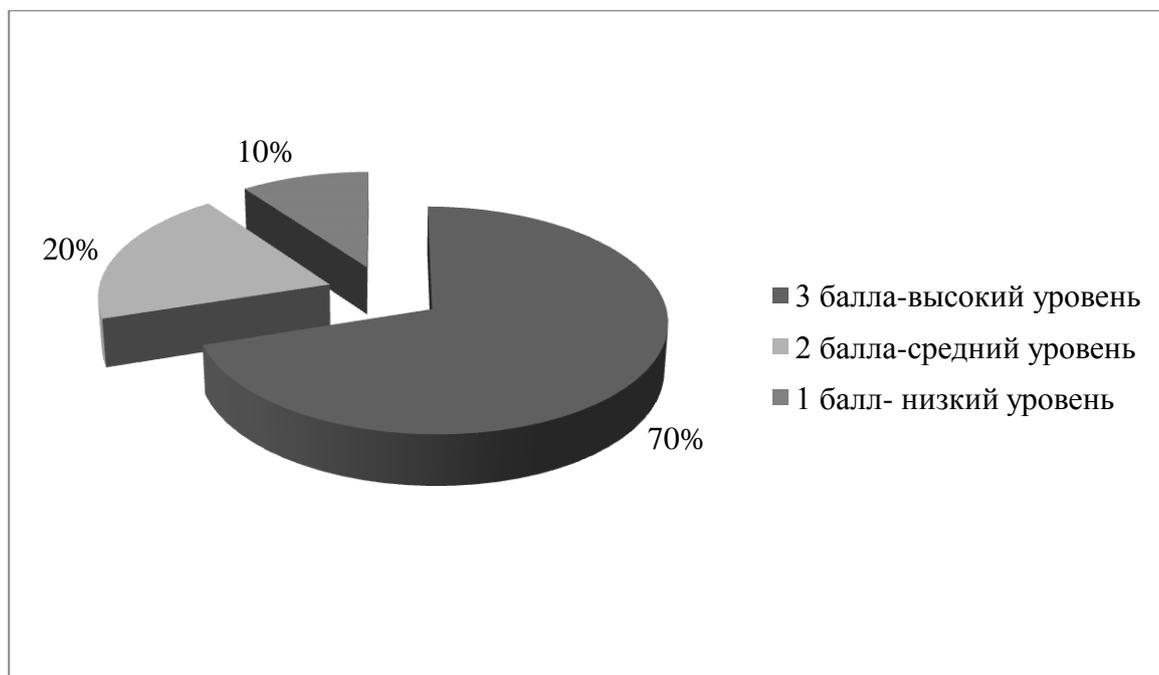


Рис. 2.2. Результаты изучения процесса зрительного восприятия

В ходе выполнения данного задания у детей возникли трудности в узнавании неполных изображений. В результате изучения процесса зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи было выявлено, что высокий уровень составляет 70%, средний – 20% и низкий – 10%. В данной методике можно увидеть, что преобладает высокий уровень развития зрительного восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Результаты изучения акустического гнозиса у старших дошкольников с общим недоразвитием речи представлены в таблице 2.4. и на рисунке 2.3.

Таблица 2.4

Имя и фамилия	Баллы	Уровень
Саша Р.	2	средний
Лера К.	3	высокий
Полина Д.	2	средний
Дима А.	2	средний
Вика Б.	1	низкий

Вика З.		2	средний
Лиза К.		3	высокий
Даниил К.		1	низкий
Кристина О.		2	средний
Вова В.		1	низкий
Средний балл по группе		2	средний

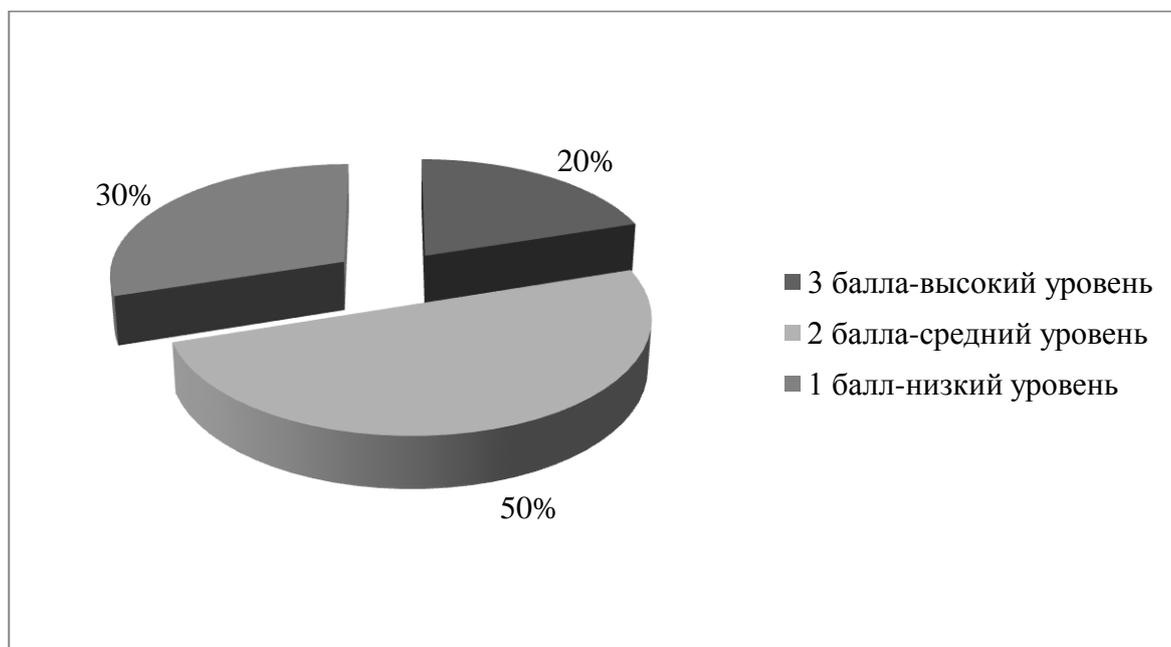


Рис. 2.3. Результаты изучения сформированности акустического гнозиса

В данной методике дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи допускали ошибки при выполнении заданий, в которых предлагалось им воспроизвести простые и сложные ритмы. В ходе исследования было определено, что 20% составляют дети с высоким уровнем развития акустического гнозиса, 50%- с средним и 30% - с низким уровнем сформированности акустического гнозиса. На основании этого мы можем сделать вывод о том, что у детей старшего дошкольного возраста преобладает средний уровень развития акустического гнозиса.

Результаты изучения слухоречевой памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи представлены в таблице 2.5 и на рисунке 2.4.

Таблица 2.5.

Имя и фамилия	Баллы	Уровень
---------------	-------	---------

Саша Р.	1	низкий
Лера К.	3	высокий
Полина Д.	2	средний
Дима А.	3	высокий
Вика Б.	1	низкий
Вика З.	2	средний
Лиза К.	2	средний
Даниил К.	2	средний
Кристина О.	3	высокий
Вова В.	2	средний
Средний балл по группе	2	средний

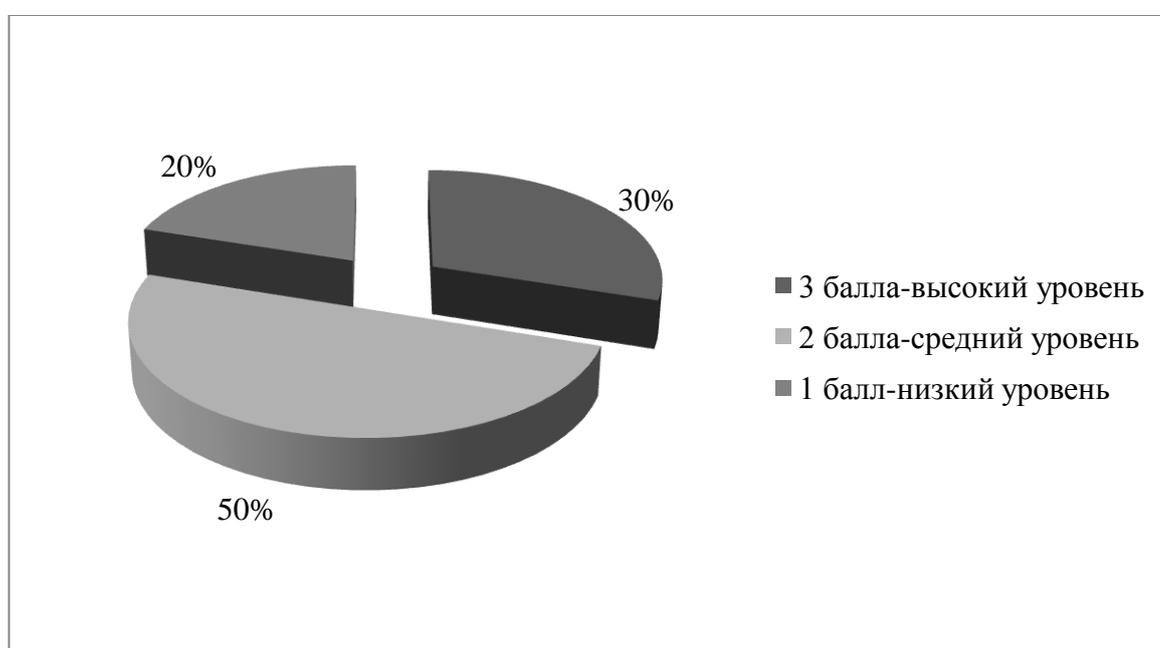


Рис. 2.4. Результаты изучения слухоречевой памяти

Было выявлено, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи отмечается неправильное воспроизведение слов при отсроченном воспроизведении. В ходе данного исследования было определено преобладание среднего уровня развития слухоречевой памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (50%), 30% детей имеют высокий уровень сформированности данного вида памяти, низкий – 20% детей. Данная статистика отражена на рисунке 2.4.

Результаты исследования зрительно-предметной памяти у старших дошкольников с общим недоразвитием речи представлены в таблице 2.6 и на рисунке 2.5.

Таблица 2.6.

Имя и фамилия	Баллы	Уровень
Саша Р.	3	высокий
Лера К.	3	высокий
Полина Д.	3	высокий
Дима А.	2	средний
Вика Б.	2	средний
Вика З.	3	высокий
Лиза К.	3	высокий
Даниил К.	3	высокий
Кристина О.	3	высокий
Вова В.	2	средний
Средний балл по группе	3	высокий

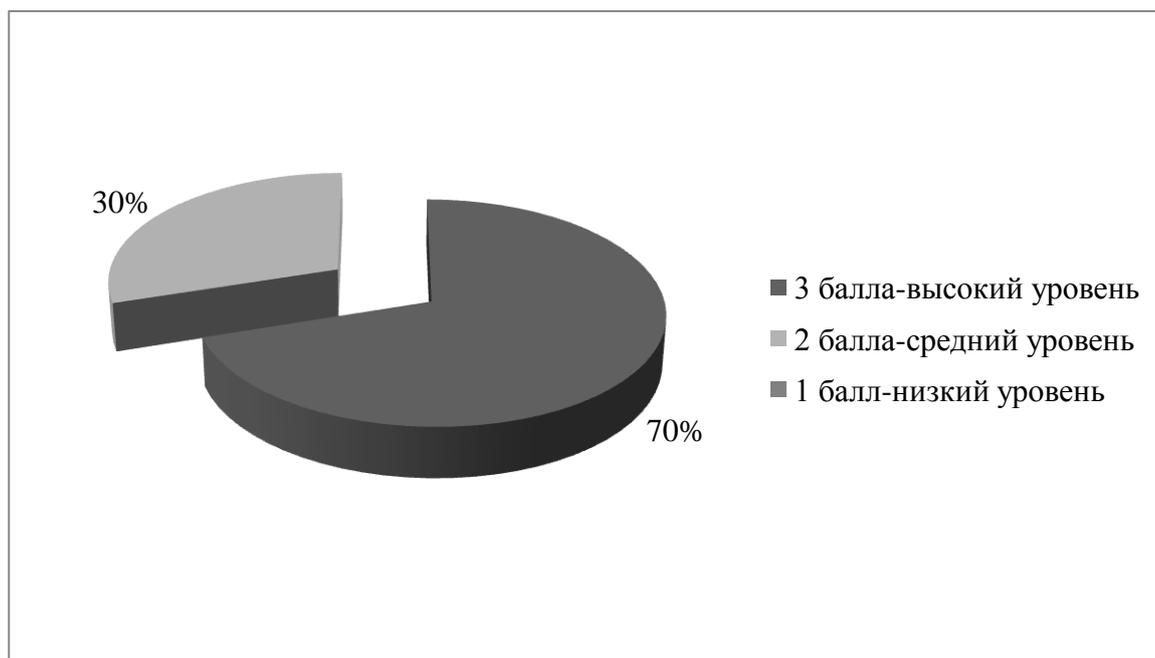


Рис. 2.5. Результаты изучения зрительно-предметной памяти

При выполнении данной методики дети не испытывали сложности в ее выполнении и допускали незначительное количество ошибок. Было выявлено, что у старших дошкольников с общим недоразвитием речи преобладает

высокий уровень зрительно-предметной памяти (70%) и 30% составляют дети со средним уровнем сформированности данного компонента.

Результаты изучения процессов внимания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи представлены в таблице 2.7 и на рисунке 2.6.

Таблица 2.7.

Имя и фамилия	Баллы	Уровень
Саша Р.	2	средний
Лера К.	1	средний
Полина Д.	1	низкий
Дима А.	2	средний
Вика Б.	1	средний
Вика З.	1	средний
Лиза К.	2	средний
Даниил К.	1	низкий
Кристина О.	3	высокий
Вова В.	1	низкий
Средний балл по группе	1	низкий

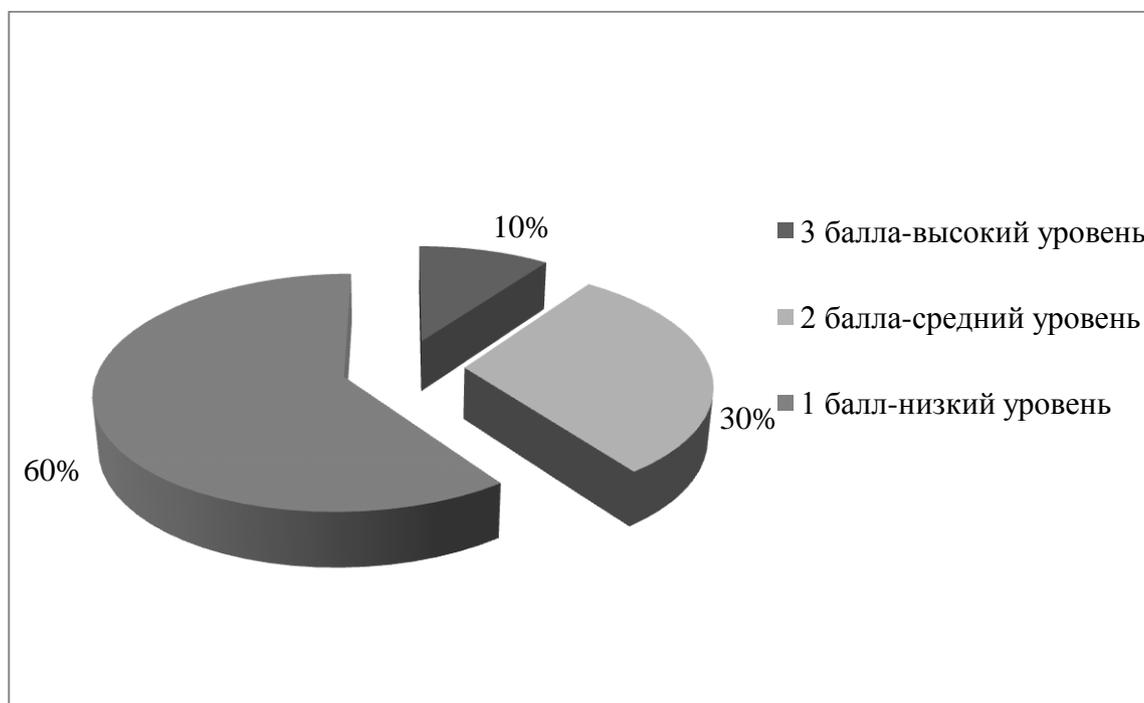


Рис. 2.6. Результаты изучения процессов внимания

Было выявлено, что 10% детей имеют высокий уровень развития внимания, средний – 60% и низкий 30% детей. В данной методике у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи можно увидеть преобладание низкого уровня развития процессов внимания.

Обобщенные результаты изучения функций и процессов, входящих в состав невербального компонента функционального базиса чтения, представлены на рисунке 2.7.

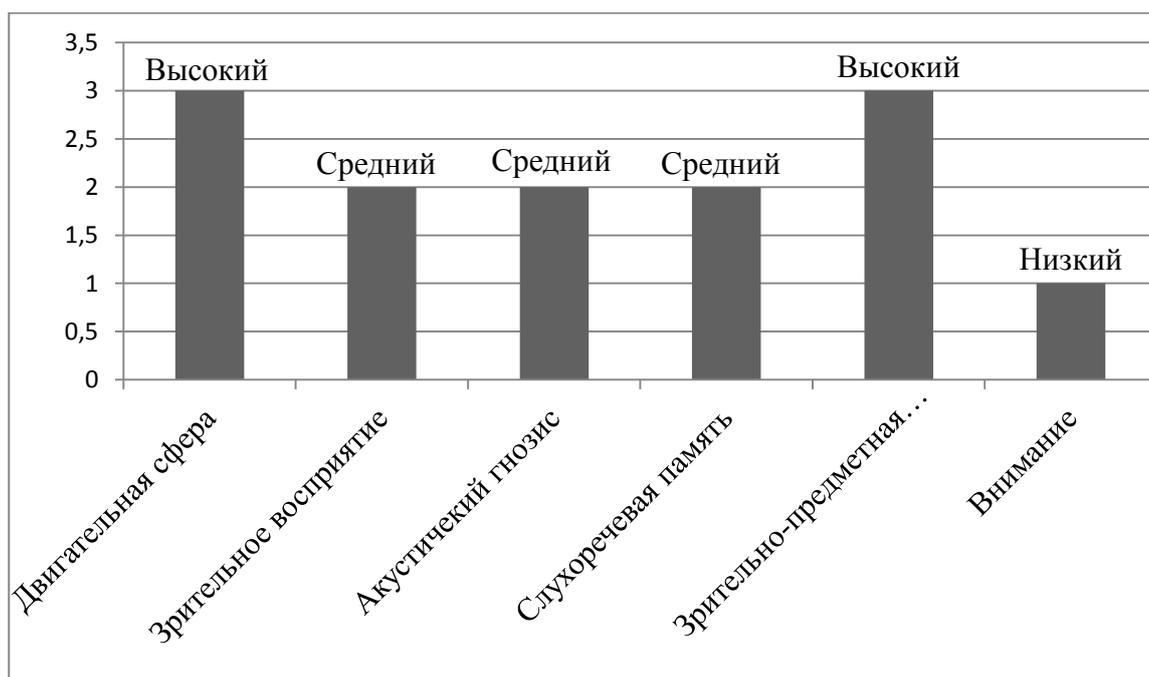


Рис. 2.7. Результаты изучения невербального компонента функционального базиса чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Как видно из гистограммы в исследуемой группе из всех составляющих невербального компонента функционального базиса чтения в большей степени недостаточно сформированным является внимание, также недостаточно развиты зрительное восприятие, акустический гнозис и слухоречевая память. Зрительно-предметная память и двигательная сфера по данным исследования по уровню сформированности приближены к норме.

Также на основе проведенного исследования мы определили индивидуальные профили сформированности невербального компонента функционального базиса чтения, которые представлены на рисунках 2.8-2.17.

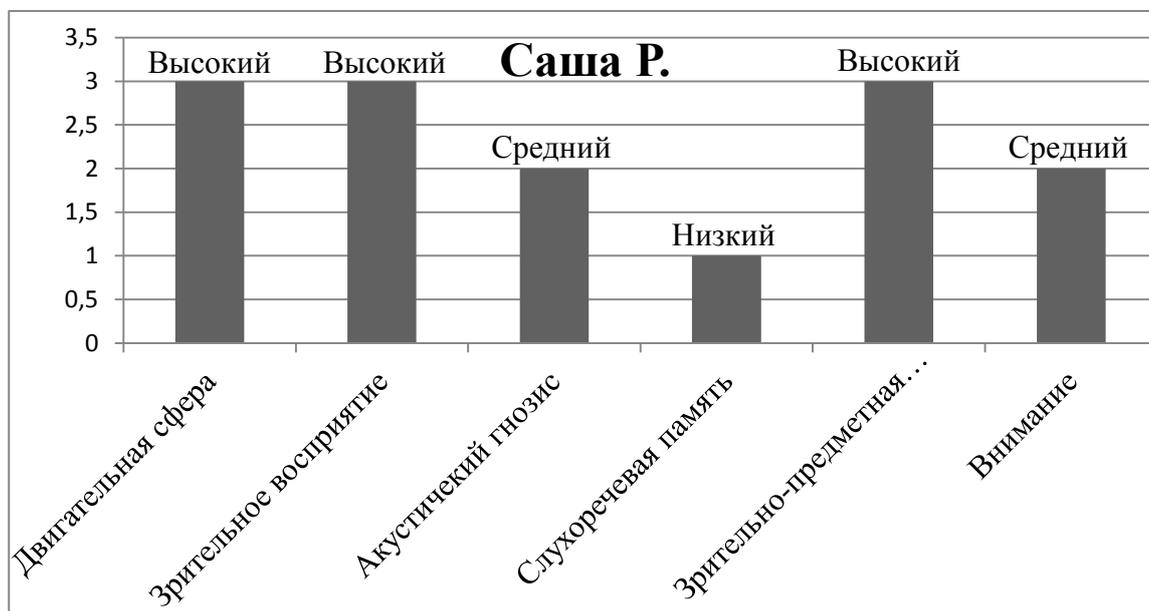


Рис. 2.8. Индивидуальный профиль Саши Р.

Проанализировав, полученные в ходе исследования данные Саши Р., было выявлено, что для успешной профилактики нарушения чтения необходимо работать и развивать такие психофизиологические компоненты функционального базиса чтения как слухоречевая память, акустический гнозис и внимание.

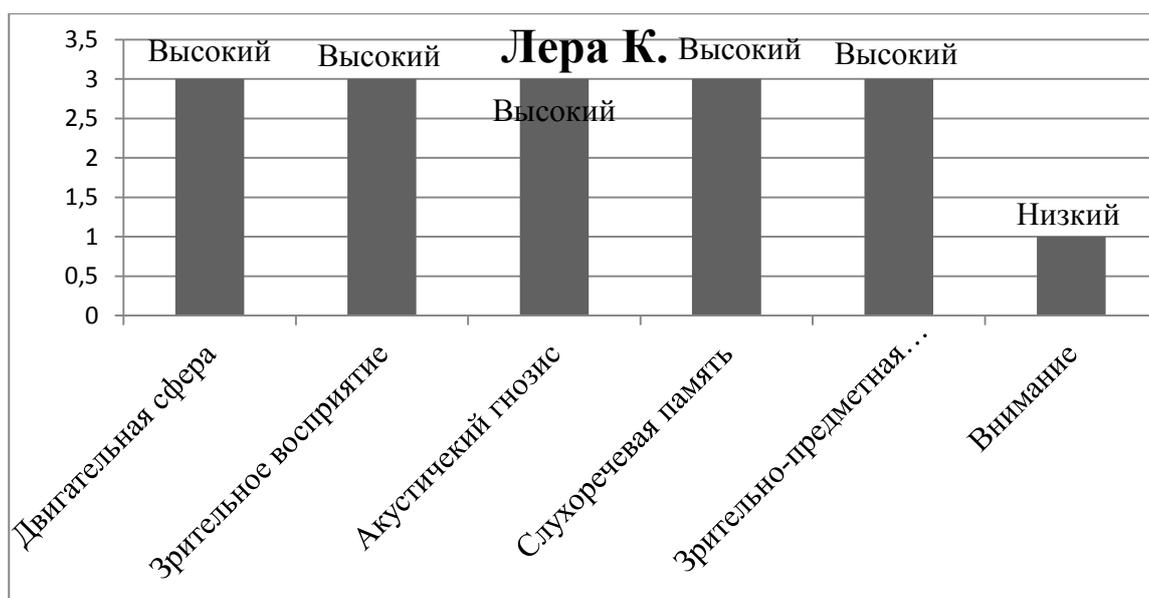


Рис. 2.9. Индивидуальный профиль Леры К.

В ходе проведения исследования и последующего анализа, полученных данных Леры К., было показано, что для успешной профилактики нарушения чтения необходимо работать и развивать такой психофизиологический компонент функционального базиса чтения как внимание, все остальные компоненты сформированным на высоком уровне.

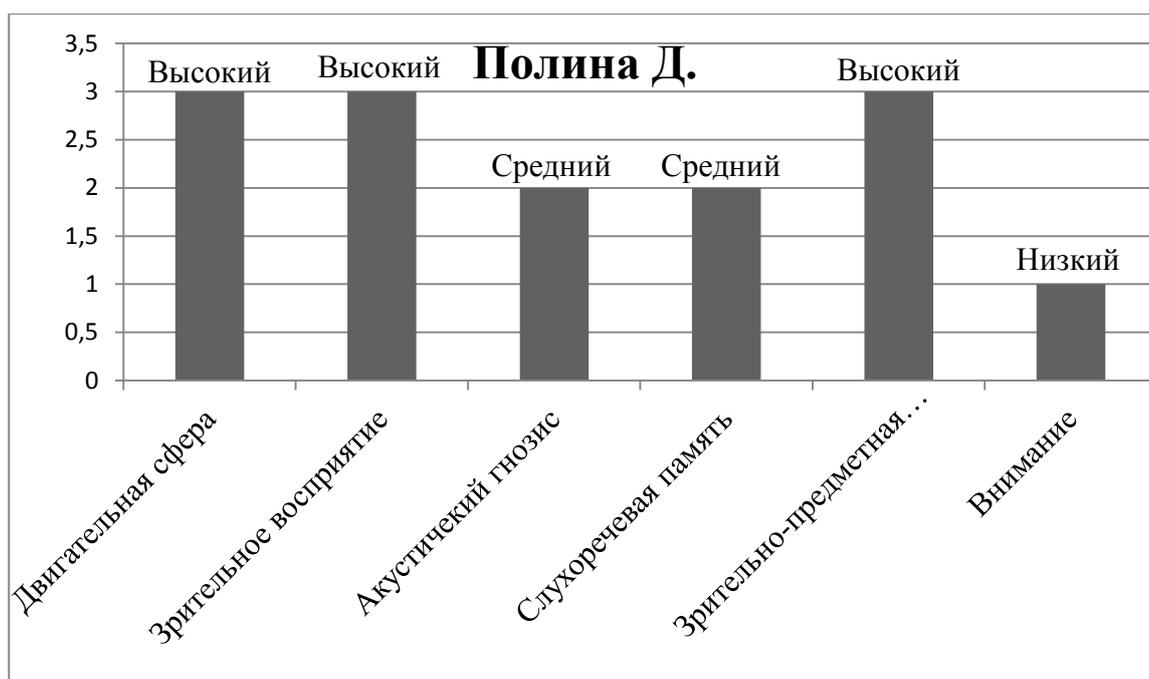


Рис. 2.10. Индивидуальный профиль Полины Д.

Проанализировав, полученные в ходе исследования данные Полины Д., было выявлено, что для успешной профилактики нарушения чтения необходимо работать и развивать такие психофизиологические компоненты функционального базиса чтения как внимание (т.к. развито на низком уровне), акустический гнозис и слухоречевую память.

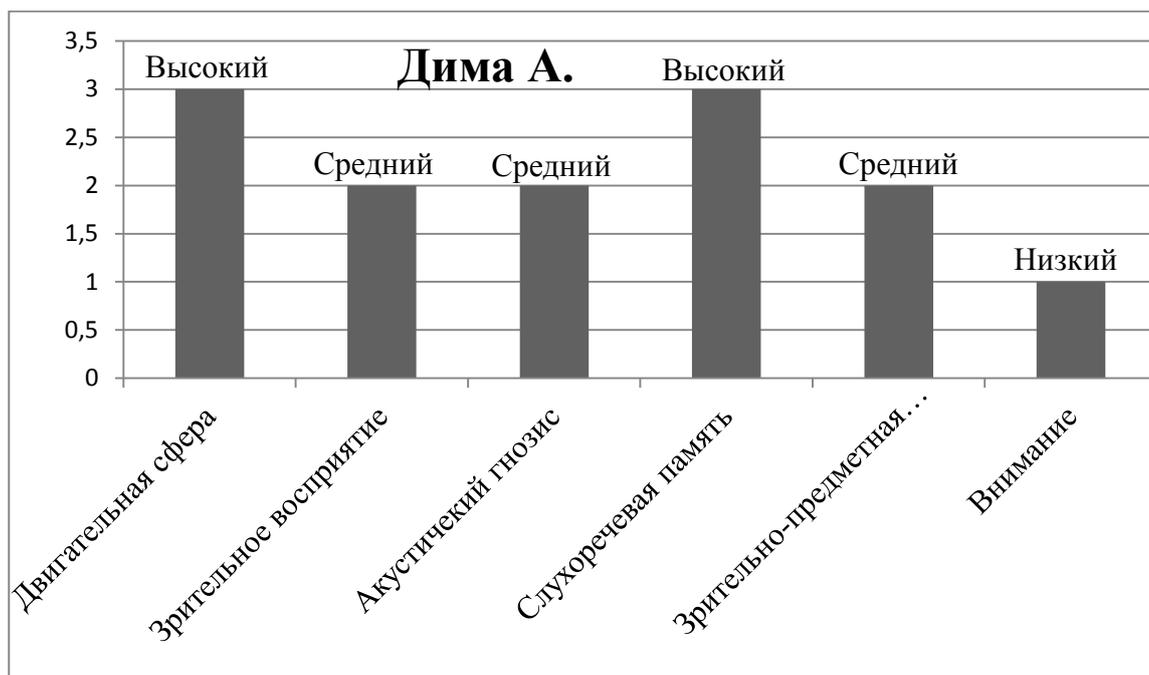


Рис. 2.11. Индивидуальный профиль Димы А.

В ходе исследования и последующего анализа полученных данных Димы А., было показано, что для успешной профилактики нарушения чтения необходимо работать и развивать такие психофизиологические компоненты функционального базиса чтения как внимание, зрительное восприятие, акустический гнозис, а также зрительно-предметную память.

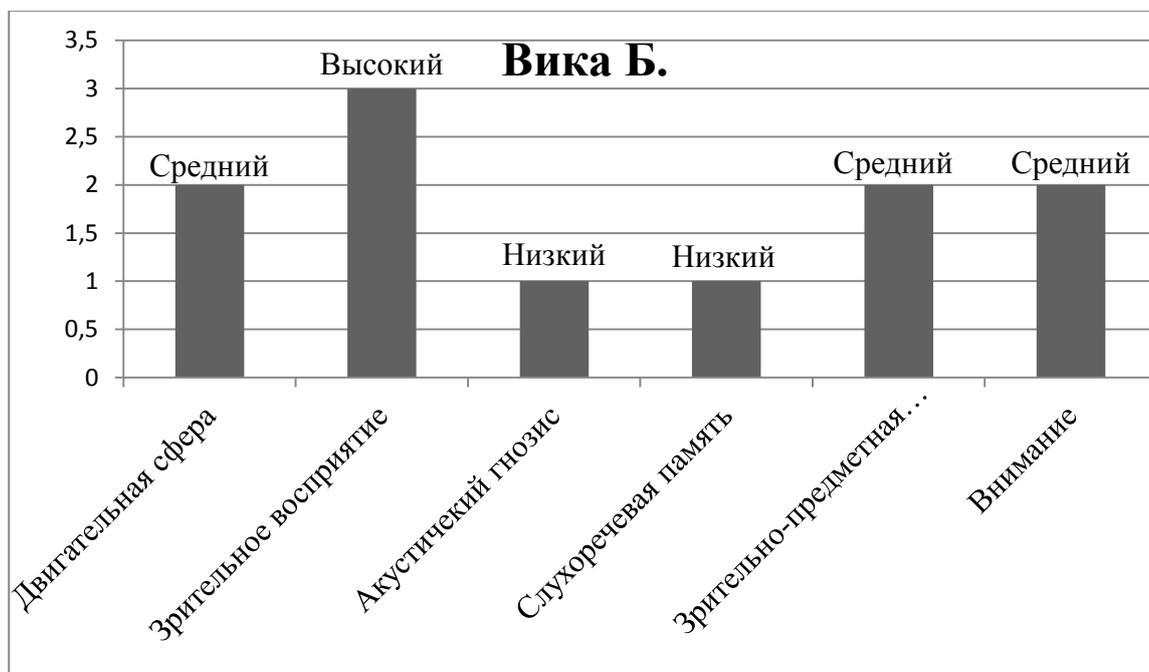


Рис. 2.12. Индивидуальный профиль Вики Б.

Проанализировав, полученные в ходе исследования данные Вики Б., было выявлено, что для успешной профилактики нарушения чтения необходимо работать и развивать такие психофизиологические компоненты функционального базиса чтения как акустический гнозис и слухоречевую память (т.к. эти компоненты развиты на низком уровне), а также необходимо уделить внимание развитию двигательной сферы, зрительно-предметной связи и вниманию.

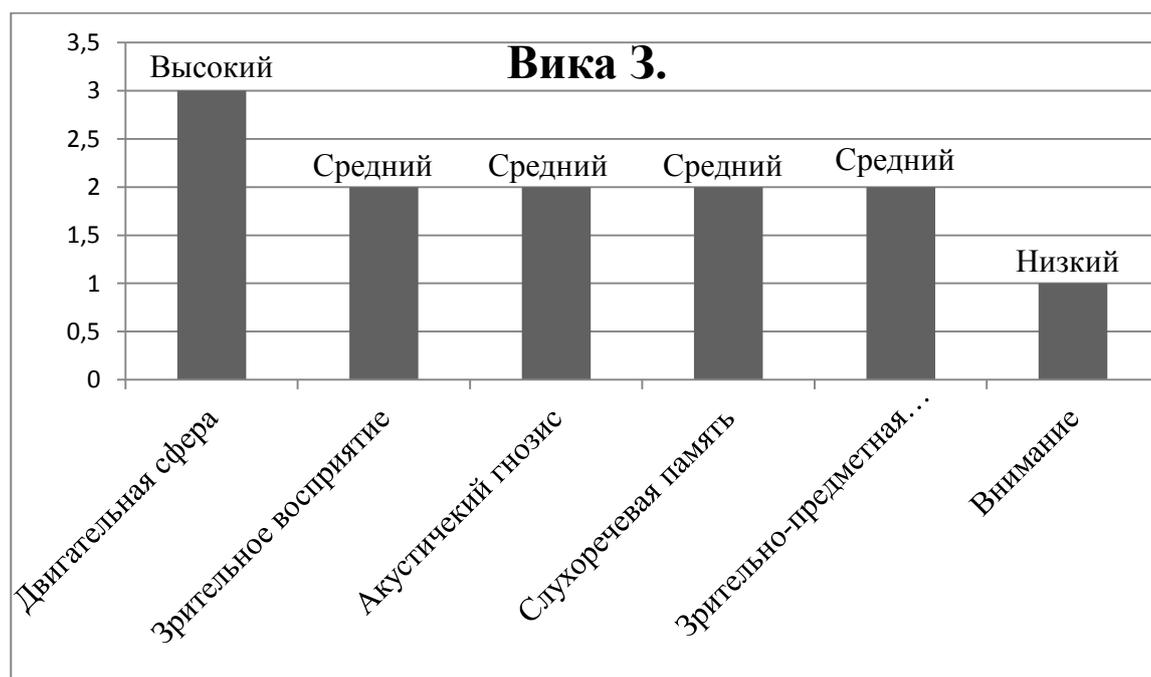


Рис. 2.13. Индивидуальный профиль Вики 3.

В ходе исследования и последующего анализа полученных данных Вики 3., было показано, что для успешной профилактики нарушения чтения в первую очередь необходимо работать и развивать такой психофизиологический компонент функционального базиса чтения как внимание (т.к. были показаны низкие показатели), также необходимо уделить внимание развитию зрительному восприятию, акустическому гнозису, слухоречевой и зрительно-предметной памяти.

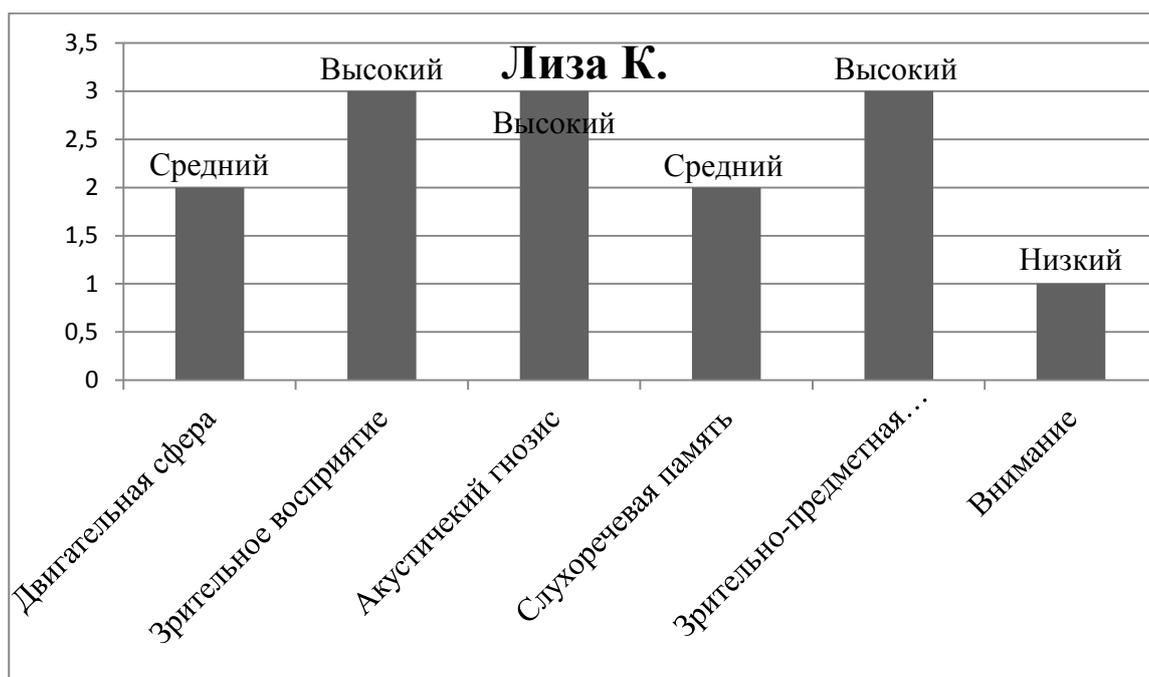


Рис. 2.14. Индивидуальный профиль Лизы К.

Проанализировав, полученные в ходе исследования данные Лизы К., было выявлено, что для успешной профилактики нарушения чтения необходимо работать и развивать такой психофизиологический компонент функционального базиса чтения как внимание (т.к. были показаны низкие показатели), также необходимо работать над развитием двигательной сферы и слухоречевой памяти.

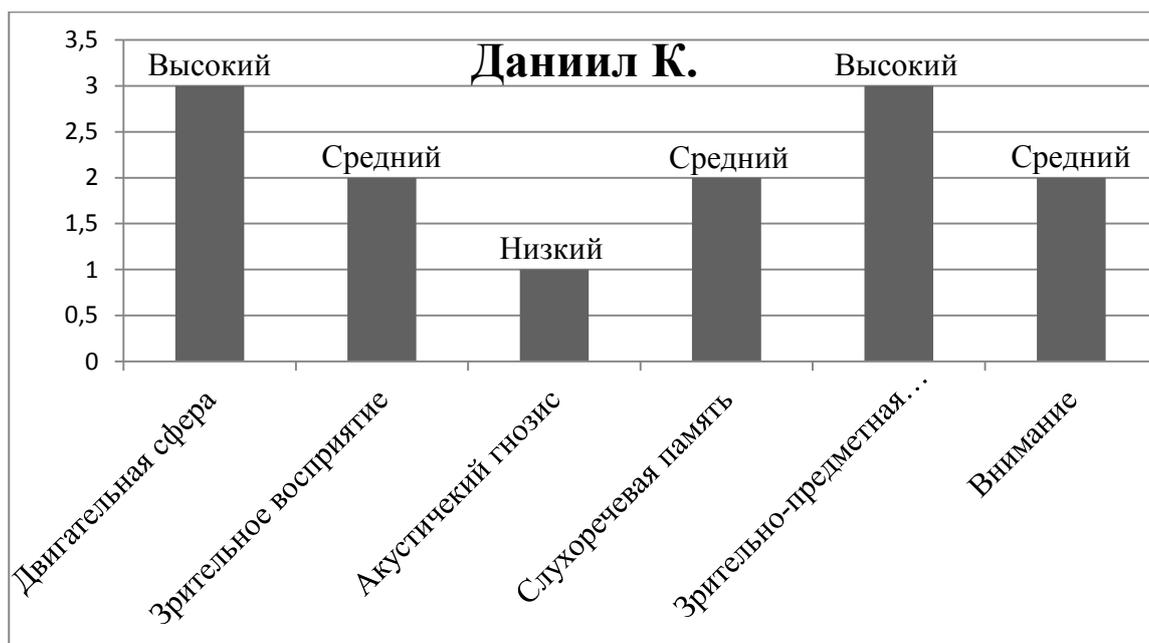


Рис. 2.15. Индивидуальный профиль Даниила К.

Проанализировав, полученные в ходе исследования данные Даниила К., было выявлено, что для успешной профилактики нарушения чтения необходимо работать и развивать в первую очередь такой психофизиологический компонент функционального базиса чтения как акустический гнозис (т.к. этот компонент развит на низком уровне), а также необходимо уделить внимание развитию зрительного восприятия, слухоречевой памяти и вниманию.

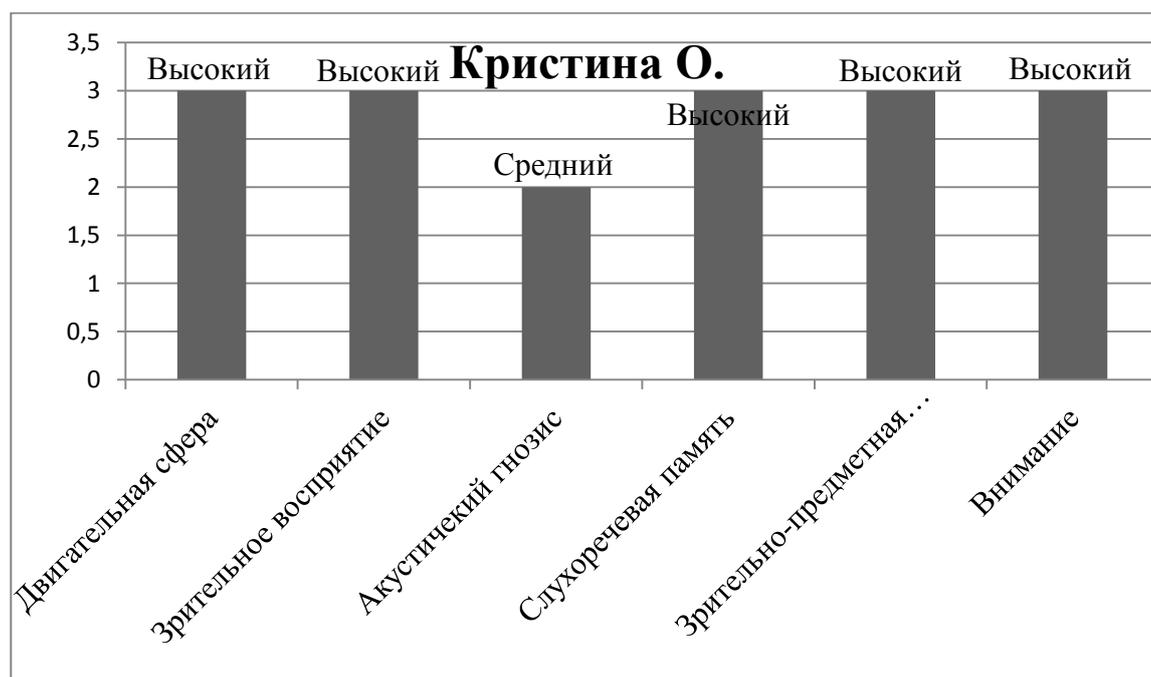


Рис. 2.16. Индивидуальный профиль Кристины О.

В ходе проведения исследования и последующего анализа, полученных данных Кристины О., было показано, что для успешной профилактики нарушения чтения необходимо работать и развивать такой психофизиологический компонент функционального базиса чтения как акустический гнозис, все остальные компоненты сформированным на высоком уровне.

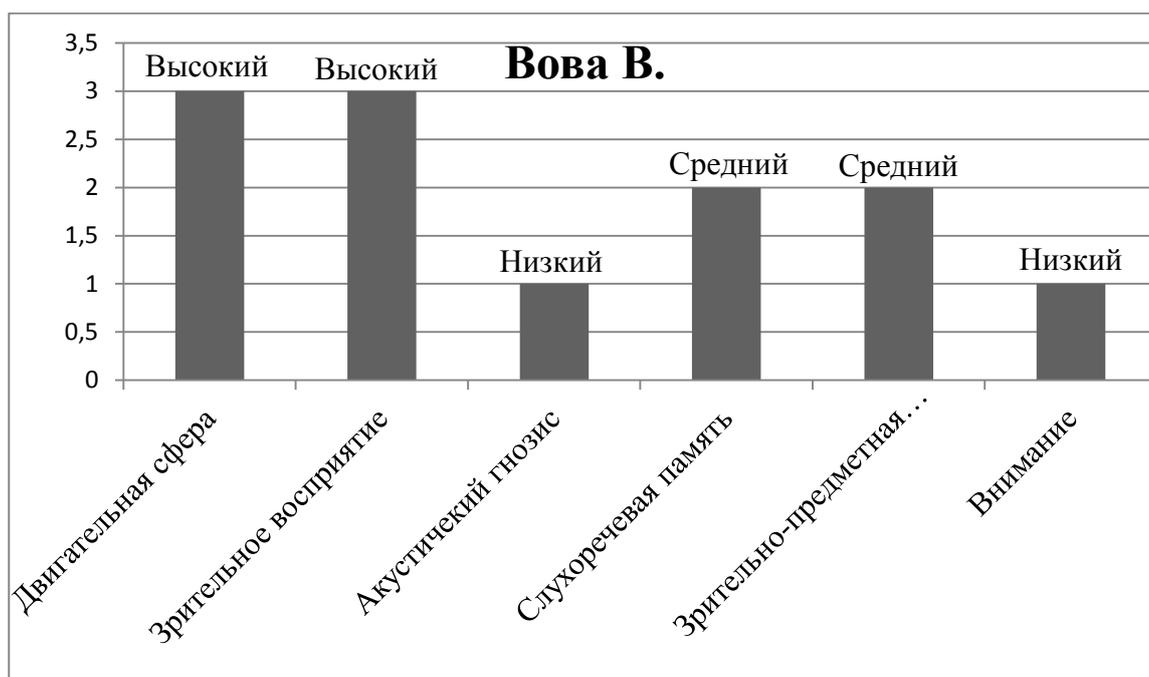


Рис. 2.17. Индивидуальный профиль Вовы В.

Проанализировав, полученные в ходе исследования данные Вовы В., было выявлено, что для успешной профилактики нарушения чтения необходимо работать и развивать такие психофизиологические компоненты функционального базиса чтения как акустический гнозис и внимание (т.к. эти компоненты развиты на низком уровне), а также необходимо уделить внимание развитию слухоречевой и зрительно-предметной памяти.

Для дальнейшего успешного овладения навыком чтения изучаемых детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на основании выделенных групп А.В. Лагутиной (19) по степени сформированности невербального компонента функционального базиса чтения и вышеуказанных результатов исследования, мы разделили данных детей на 3 группы по следующим критериям:

1. Высокий уровень сформированности невербального компонента функционального базиса чтения. Для него характерен только один средний или низкий показатель, составляющий невербальный компонент. Эта группа детей является готовой для успешного овладения начальными навыками чтения. В данную группу мы определили двоих детей, что составляет 20% от общего

количества исследуемых детей: Лера К. (внимание), Кристина О. (акустический гнозис).

2. Средний уровень сформированности невербального компонента функционального базиса чтения. Для него характерно преобладание средних показателей и наличие одного низкого показателя, составляющих невербальный компонент. Эта группа детей потенциально готова к обучению начальным навыкам чтения, но при условии развития необходимых компонентов. В данную группу мы определили шестерых детей, что составляет 60% от общего количества исследуемых детей: Саша Р. (акустический гнозис, внимание, слухоречевая память), Полина Д. (акустический гнозис, слухоречевая память, внимание), Дима А. (зрительное восприятие, акустический гнозис, зрительно-предметная память, внимание), Вика З. (зрительное восприятие, акустический гнозис, слухоречевая память, зрительно-предметная память, внимание), Лиза К. (двигательная сфера, слухоречевая память, внимание), Даниил К. (зрительное восприятие, слухоречевая память, внимание, акустический гнозис).

3. Низкий уровень сформированности невербального компонента функционального базиса чтения. Для него характерны два и более низких показателей, составляющих невербальный компонент. Эта группа не готова к обучению начальным навыкам чтения и нуждается в развитии невербального компонента функционального базиса чтения. В данную группу мы определили двоих детей, что составляет 20% от общего количества исследуемых детей: Вика Б. (двигательная сфера, зрительно-предметная память, внимание, акустический гнозис, слухоречевая память), Вова В. (слухоречевая и зрительно-предметная память, акустический гнозис, внимание).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что обследованная группа детей с общим недоразвитием речи является неоднородной по сформированности невербального компонента функционального базиса чтения. В группе преобладает средний уровень (60%) сформированности

невербального компонента функционального базиса чтения, 20% – составили дети с низким уровнем. Следовательно, большинству детей (8 человек) требуется логопедическая работа по формированию необходимых психических функций. В ходе анализа индивидуальных профилей были определены для каждого ребенка направления работы по формированию функционального базиса чтения, а также сформированы группы детей по степени выраженности несформированности психических функций для групповых форм работы. В исследуемой группе из всех составляющих невербального компонента функционального базиса чтения в большей степени недостаточно сформированным является внимание, также недостаточно развиты зрительное восприятие, акустический гнозис и слухоречевая память.

## **2.2. Методические рекомендации по организации и содержанию коррекционно-развивающей работы по формированию невербального компонента функционального базиса чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

На основании анализа научно-методической литературы и результатов, полученных в ходе констатирующего этапа экспериментального исследования, мы определили основные направления коррекционно-развивающей работы по формированию невербального компонента функционального базиса чтения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи:

1. Развитие зрительного восприятия.
2. Развитие слухового восприятия.
3. Развитие слухоречевой памяти.
4. Развитие зрительно-предметной памяти.
5. Развитие внимания.

Для каждого направления было определено основное содержание коррекционно-развивающей работы по формированию невербального компонента функционального базиса чтения, представленное в таблице 2.8.

Таблица 2.8.

Направления и содержание коррекционно-развивающей работы по формированию невербального компонента функционального базиса чтения

Формирование невербального компонента функционального базиса чтения				
Развитие зрительного восприятия	Развитие слухового восприятия	Развитие слухоречевой памяти	Развитие зрительно-предметной памяти	Развитие внимания
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Развитие целостности восприятия;</li> <li>- Развитие сенсорных эталонов формы;</li> <li>- Развитие зрительно — пространственных представлений;</li> <li>- Развитие соотношения зрительного образа предмета со словом.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Развитие умения прислушиваться и по звуку определять его происхождения;</li> <li>- Развитие умения прислушиваться и определять источник звука;</li> <li>- Развитие умения прислушиваться и различать шумы по громкости;</li> <li>- Развитие умения прислушиваться и запоминать серию звуков;</li> <li>- Определение направления звука в пространстве;</li> <li>- Определение расстояния звучания;</li> <li>- Различение музыки по громкости;</li> <li>- Соотношение</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Учить образовывать связь между слуховым образом слова и обозначаемым этим словом предметом, качеством предмета, действием, понятием;</li> <li>- Запоминать слуховые образы многочисленных слов;</li> <li>- Понимать и отвечать на вопросы;</li> <li>- Развитие кратковременной слухоречевой памяти;</li> <li>- Развитие долговременной слухоречевой памяти;</li> <li>- Развитие произвольного и непроизвольного запоминания на слух;</li> <li>- Увеличение</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Учить образовывать связь между слуховым образом слова и обозначаемым этим словом предметом, качеством предмета, действием, понятием;</li> <li>- Развитие кратковременной зрительно-предметной памяти;</li> <li>- Развитие долговременной зрительно-предметной памяти;</li> <li>- Развитие произвольного и непроизвольного запоминания;</li> <li>- Увеличение объема кратковременной и долговременной зрительно-предметной памяти;</li> <li>- Увеличение</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Развитие слухового внимания;</li> <li>- Развитие сенсорного внимания, объема внимания;</li> <li>- Развитие моторно-двигательного внимания;</li> <li>- Развитие произвольного внимания;</li> <li>- Развитие переключения внимания;</li> <li>- Развитие концентрации;</li> <li>- Развитие объема внимания;</li> <li>- Развитие устойчивости внимания;</li> <li>- Развитие распределения внимания;</li> <li>- Развитие наблюдательности.</li> </ul>

	действий с силой звучания; - Различение музыки по громкости; соотнесение действий с силой звучания; - Различение звучания музыкальных инструментов; - Различение источника музыкальных звуков; - Различение высоты звуков; - Различение звучания музыкальных инструментов; соотнесение движений с характером звучания; - Развитие простых и сложных ритмических рисунков.	объема кратковременно й и долговременной слухоречевой памяти; - Увеличение скорости запоминания.	скорости запоминания; - Формирование речевых обозначений зрительно-пространственных отношений.	
--	---	---	---	--

В качестве важного средства формирования невербального компонента функционального базиса чтения у дошкольников с общим недоразвитием речи мы рассматриваем дидактическую игру, которая занимает ведущее место в системе дошкольного воспитания и развития. В соответствии с выделенными направлениями и содержанием мы отобрали и систематизировали дидактические игры и упражнения с учетом лексических тем, изучаемых в соответствии с перспективно-тематическим планированием учителя-логопеда. Нами был составлен кейс дидактических игр и упражнений по формированию невербального компонента функционального базиса чтения, представленный в

таблице 2.9. (дидактическое сопровождение данных игр и упражнений см. приложение 1), а также разработаны мультимедийные презентации по данным лексическим темам.

Таблица 2.9.

Кейс дидактических игр и упражнений по формированию невербального компонента функционального базиса чтения

Направления развития функционального базиса чтения	«Мебель»	«Игрушки»	«Овощи»	«Фрукты»	«Посуда»
Развитие зрительного восприятия	<p>1. “ Сложи фигуру ”</p> <p><u>Оборудован</u> <u>ие:</u> карточка, на которой изображены в верхней части листа предметы, в нижней – части этих фигур .</p> <p><u>Ход игры:</u> ребёнку по очереди предлагают ся карточки, и одновременно взрослым даётся инструкция: «На карточке изображены предметы, за чертой изображены их части, но не все они составляют</p>	<p>1. «Домино»</p> <p><u>Оборудован</u> <u>ие:</u> карточк и с цветными фигурами.</p> <p><u>Ход игры:</u> Дети садятся за один стол. Все карточки раздаются детям. Задача детей — выкладывать по очереди свои карточки, называя, что на них изображено. Кто первый выложит все фигуры, тот и выигрывает.</p> <p>2. «Чего не стало»</p> <p><u>Оборудован</u> <u>ие:</u></p>	<p>1. «Что забыл дорисовать художник?»</p> <p><u>Оборудован</u> <u>ие:</u> карточки с изображения ми предметов с недорисован ными элементами, цветные карандаши .</p> <p><u>Ход игры:</u> ребёнку предъявляют по очереди карточки, на которых знакомые изображения даны не полностью. Ему предлагается подумать и сказать, узнал ли он, кому принадлежат те или иные</p>	<p>1. «Что здесь спряталось?»</p> <p>»</p> <p>(«зашумлённ ые» изображения» )</p> <p><u>Оборудование</u> <u>:</u> карточки с контурными изображениям и предметов, которые зашумлены, т. е. перечеркнуты линиями различной конфигурации , цветные карандаши.</p> <p><u>Проведение:</u> педагог предъявляет по очереди карточки и просит найти спрятанные в них фигурки, назвать их и обвести цветными</p>	<p>1. «Большой – маленький »</p> <p><u>Оборудовани</u> <u>е:</u> карточка с нарисованны ми в разной различной по размеру предметами, цветные карандаши.</p> <p><u>Проведение:</u> педагог предъявляет ребёнку карточку и даёт инструкцию: «Раскрась большие – красным цветом, маленькие – синим».</p> <p>2. “Дорисуй картинку и раскрась”</p> <p><u>Оборудовани</u> <u>е:</u> набор картинок, на</p>

	<p>целое. Необходимо найти только те, которые при зрительном их соединении дадут целую фигуру загаданного предмета, и соединить их линией (верёвочкой) » Можно усложнять количество частей, которых нужно собрать.</p> <p>2. «Найди пару»</p> <p><u>Оборудование:</u> карточки с нарисованными в ряд предметами, на которых изображены парные и лишние изображения, простой карандаш.</p> <p><u>Проведение:</u> ребёнку по очереди предъявляют карточки и педагог просит рассмотреть картинку и найти 2 одинаковых рисунка в</p>	<p>картинки.</p> <p><u>Ход игры:</u> Педагог показывает детям картинку и просит запомнить все предметы, которые там изображены. Затем дети закрывают глаза. Педагог предлагает другую картинку, на которой не хватает какого-то предмета и спрашивает у детей, что изменилось.</p>	<p>элементы изображения. Затем нужно назвать недостающие детали (или дорисовать их).</p> <p>2. «Дорисуй»</p> <p><u>Оборудование:</u> карточка, на левой стороне которой изображён предмет, а на правой – свободное пространство, простой карандаш.</p> <p><u>Ход игры:</u> педагог предъявляет ребёнку карточку и даёт инструкцию: «Посмотри, слева нарисована фигура, возьми карандаш и постарайся справа нарисовать точно такую же фигуру ».</p>	<p>карандашами.</p> <p>2. «Узнай картинку»</p> <p><u>Оборудование:</u> карточки с изображёнными на них предметами, выполненные в виде точек или пунктиров, простой карандаш.</p> <p><u>Проведение:</u> педагог предъявляет ребёнку по очереди карточки и предлагает прослушать инструкцию: «Посмотри, пожалуйста, на картинку. Попробуй соединить точки линиями и тогда узнаешь что на ней изображено. Назови, что получилось».</p>	<p>которых изображена только левая сторона предмета, простой и цветные карандаши.</p> <p><u>Проведение:</u> педагог даёт ребёнку инструкцию: «Посмотри на левую половину картинки, а теперь правую. Нарисуй простым карандашом такую же половинку, чтобы вместе они представляли собой одно целое изображение. Раскрась его».</p>
--	--	--	--	---	---

	каждом ряду.				
Развитие слухового восприятия	<p>1. «По какому предмету стучу» <u>Оборудован</u> <u>ие:</u> картинки. <u>Ход игры:</u> Педагог предлагает картинки, на которых изображена мебель, которая есть в окружающей обстановке. Далее ребенку предлагается закрыть глаза и прислушаться. Педагог стучит по какому-либо предмету мебели, которая имеется вокруг. Ребенку необходимо определить источник звучания, назвать его и показать при помощи картинки.</p> <p>2. «Забиваем гвозди» <u>Оборудован</u> <u>ие:</u></p>	<p>1. «Угадай на чем играю» <u>Оборудован</u> <u>ие:</u> Барабан, бубен, дудочка и др. <u>Ход игры:</u> Педагог поочередно показывает ребенку музыкальные инструменты, уточняет их названия и знакомит с их звучанием. Когда воспитатель убедится, что малыш усвоил название и запомнил звучание инструмента, игрушки убирает за ширму. Воспитатель повторяет там игру на разных инструментах, а малыш по звуку пытается угадать, «чья песенка слышна» и показать карточку с изображением</p>	<p>1. «Найди пару» <u>Оборудован</u> <u>ие:</u> шумовые коробочки с семенами, картинки. <u>Ход игры:</u> Ребенку предлагается определить на слух одинаковые коробочки и постараться определить, что в ней лежит, сравнивая с картинками семян овощей.</p> <p>2. «Большой-маленький» <u>Оборудован</u> <u>ие:</u> картинки. <u>Ход игры:</u> Педагог просит назвать громко то, что нарисовано на картинке, если это большой величины, – тихо – маленькой.</p>	<p>1. «Корзина с фруктами» <u>Оборудование</u> <u>:</u> карточки. <u>Ход игры:</u> На карточках изображены фрукты с определенной частотой и последовательностью, чтобы их все собрать необходимо отстучать заданный ритм.</p> <p>2. «Какие детки падают с ветки» <u>Оборудование</u> <u>:</u> картинки. <u>Ход игры:</u> показывает детям изображение яблони и виноградника со спелыми плодами. Пролетал мимо сада шаловливый ветерок, подул на виноградную лозу, и упала на землю виноградина (Стуча тихо) Понравилось это ветерку, решил он яблоню раскатать, яблоко сбить.</p>	<p>1. «Обед» <u>Оборудован</u> <u>е:</u> картинки, молоточек. <u>Ход игры:</u> Ребенку предлагается позвать всех на обед, но по-разному. Нужно позвать тех кто близко – тихо ударяя молоточком по картинке, тех кто дальше – немного громче, тех кто совсем далеко – громко-громко.</p>

	<p>молоточек, картинки с изображением мебели. <u>Ход игры:</u> Педагог сообщает, что несколько стульев расшаталось. Чтобы они вновь стали крепкими, нужно забить вылетевшие гвозди. У большого стула будем забивать большим молотком, а у маленьких кукольных стульчиков забьем маленьким молоточком. Большой молоток стучит медленно, вот так. А маленький молоточек спешит, стучит быстро, вот так. За ширмой педагог воспроизводит звук, а дети отгадывают, какой молоточек готов к работе и какой стул</p>	<p>заданного инструмента . 2. <i>«Пошуршим, постучим»</i> Оборудование: различные предметы и материалы (бумага, полиэтиленовый пакет, ложки, палочки, ключи и другое). Ход игры: Познакомьте ребенка с разнообразными звуками, которые получаются при манипуляции с предметами: помните и порвите лист бумаги, пошуршите пакетом, постучите деревянным молоточком, проведите шариковой ручкой по батарее, уроните карандаш на пол, позвоните связкой ключей. Предложите ребенку закрыть</p>		<p>Собрался с силами и ветерок и подул, что есть мочи. И упало большое яблоко на землю, громко шлёпнулось. (Стуча громко). Послушайте, что упало с ветки?</p>	
--	--	---	--	---	--

	нужно ему принести.	глаза и угадать предмет. Затем пусть назовет или покажет картинку, изображающую источник звука.			
Развитие слухоречевой памяти	<p>1. «Скороговорки» <u>Оборудование</u>: карточки со скороговорками, картинки. <u>Ход игры</u>: Педагог предлагает повторить за ним скороговорки. Далее предлагается запомнить и повторить самостоятельно.</p> <p>2. «Повтори и продолжи» <u>Оборудование</u>: картинки. <u>Ход игры</u>: Ребенок называет слово, которое ему досталось по картинке. Следующий участник игры повторяет это слово и добавляет</p>	<p>1. «Пары слов» <u>Оборудование</u>: картинки с изображением игрушек. <u>Ход игры</u>: Педагог предлагает ребенку запомнить несколько слов, предъявляемое каждое из них в паре с другим словом. Ребенку необходимо запомнить данные пары слов, найти и разложить соответствующие картинки.</p> <p>2. «Пиктограмма» <u>Оборудование</u>: текст рассказа, лист, карандаш. <u>Ход игры</u>: Ребенку читается текст. Для того чтобы</p>	<p>1. «Огород» <u>Оборудование</u>: картинки с изображением овощей. <u>Ход игры</u>: Педагог предлагает ребенку сходить на огород и запомнить все, что нужно принести.</p> <p>2. «Стенограф» <u>Оборудование</u>: картинки, лист, карандаш. <u>Ход игры</u>: Ребенку читается небольшой рассказ в течение 1 — 2 мин. В это время он должен обозначать: 1) события (действия) — карточками с картинками, подбирая и</p>	<p>1. «Восстанови пропущенное слово» <u>Оборудование</u>: картинки. <u>Ход игры</u>: Педагог предлагает ребенку цепочку слов, которую необходимо запомнить. Далее выкладывается данная цепочка слов из соответствующих картинок, в которой пропущен один предмет. Ребенку необходимо назвать предмет, который недостает.</p> <p>2. «Бабушка положила в корзину» <u>Оборудование</u>: картинки. <u>Ход игры</u>: Детям</p>	<p>1. «Восстанови цепочку» <u>Оборудование</u>: картинки. <u>Ход работы</u>: Педагог предлагает ребенку прослушать цепочку слов и восстановить ее в данной последовательности с помощью картинок.</p> <p>2. «Запомни нужные слова» <u>Оборудование</u>: текст. <u>Ход игры</u>: Из предложенных фраз (рассказов) ребенок запоминает только те слова, которые обозначают изучаемую тему.</p>

	свое. Таким образом, каждый из участников повторяет весь предыдущий ряд, добавляя в конце новое слово. Далее ребенок вытаскивает еще одну картинку на выбор и отдает ее тому, кто называл этот предмет изначально.	его запомнить, он должен каждый смысловой фрагмент как-то изобразить (зарисовать). Затем ребенка просят по его зарисовкам воспроизвести рассказ.	выкладывая их, следуя за ходом рассказа; 2)каждое предложени е — чертой и затем указывать количество предложени й в рассказе; 3)каждое слово — одним штрихом и затем указывать количество слов в рассказе.	говорят, что бабушка пошла в магазин за фруктами Бабушка положила в корзину — апельсин. Затем ребёнок проговаривает: «Бабушка положила в корзину (повторяет - апельсин и называет свой фрукт)». Следующий ребёнок проговаривает то же самое, называет два предыдущих фрукта и называет свой и т.д.	
Развитие зрительно-предметной памяти	1. «Фотограф» <u>Оборудован</u> <u>ие:</u> картинки. <u>Ход игры:</u> Ребенку предлагается на время стать фотографом. Предлагается взять воображаемый фотоаппарат (можно взять пенал) и попробует «сфотографировать» картинки,	1. «Какой игрушки не хватает?» <u>Оборудован</u> <u>ие:</u> картинки. <u>Ход игры:</u> Положить перед ребёнком картинки с игрушками. Предложить закрыть глаза. Убрать одну картинку. Какой игрушки не хватает? 2. «Больница» <u>Оборудован</u> <u>ие:</u>	1. «Внимание» <u>Оборудован</u> <u>ие:</u> картинка, лист, карандаши. <u>Ход игры:</u> Нарисовать на листе бумаги картинку, которую в течение 10 сек. вам показывал педагог. 2. «Грядка» <u>Оборудован</u> <u>ие:</u> картинки. <u>Ход игры:</u> Ребенку предлагается	1. «Бусы» <u>Оборудование</u> : картинки, нитка. <u>Ход работы:</u> Попросите ребёнка внимательно посмотреть из каких предметов, изображенных на картинке сделаны фруктовые бусы, в какой последовательности они расположены, а затем сделать такие же бусы. 2. «Видеоскоп»	1. «Последовательность» <u>Оборудован</u> <u>ие:</u> картинки. <u>Ход игры:</u> Ребенку предлагается последовательность из картинок. Необходимо внимательно посмотреть и запомнить данную последовательность фигур. После чего дается задание вспомнить и выложить данную

	<p>лежащие на столе. Теперь фотограф будет «проявлять пленку»: закрывает глаза и пытается очень четко и ярко представить все то, что лежало на столе. Громко перечисляем все предметы.</p> <p>2. <i>«Посмотри на картинку, а запомни слово»</i></p> <p><u>Оборудование:</u> картинки.</p> <p><u>Ход игры:</u> Педагог зачитывает слова, а чтобы было легче запомнить, - показывает карточку с рисунком, которая поможет запомнить названное слово.</p>	<p>картинки, игрушка.</p> <p><u>Ход игры:</u> Взрослый предлагает ребенку взять на себя роль «доктора», вспомнить, как его лечат во время болезни, затем вылечить «больного» мишку.</p> <p>Предварительно нужно обсудить с малышом последовательность всех действий: сначала уложить «больного» в постель, прослушать фонендоскопом, измерить температуру, положить под язык таблетку, приготовить микстуру и т. д. (данные действия показаны на картинке).</p> <p>После этого просим ребенка рассказать, как нужно лечить мишку и разложить в</p>	<p>представить, что он на грядке. Педагог называет картинки с овощами. Ребенок должен вспомнить, что было пропущено.</p>	<p>Оборудование : карточки.</p> <p>Ход игры: Детям по кругу передается одна за другой карточка. После хлопка дети передают свою карточку соседу справа, а берут другую у соседа слева. Когда карточки прошли по кругу, их откладывают в сторону и просят по очереди рассказать, что было изображено на первой карточке, на второй и т.д., дополняя друг друга.</p>	<p>цепочку картинок.</p> <p>2. <i>«Веселые таблицы»</i></p> <p><u>Оборудование:</u> таблицы с картинками.</p> <p><u>Ход игры:</u> Детям предьявляется таблица из 4 клеток с изображением в них различных предметов и предлагается запомнить эти предметы. Затем таблица убирается и предьявляется таблица из 9 клеток также с изображением различных предметов, среди которых есть предыдущие изображения. Задача детей назвать эти изображения. Затем предлагается рассмотреть и запомнить 9 изображений. Далее таблица убирается, а вместо неё предлагается таблица из 16 клеток. Задача детей назвать 9</p>
--	--	--	--	--	--

		проговоренной последовательности.			изображений.
Развитие внимания	<p>1. «Самые внимательные»  <u>Оборудование</u>:  картинки.  <u>Ход игры</u>:  Дети сидят по кругу и выполняют движения в соответствии с картинками: «Кровать» – руки в стороны; «Стол» – руки вниз; «Диван» – закрыть руками глаза; «Шкаф» – поднять руки вверх.</p> <p>2. «Наложённые картинки»  <u>Оборудование</u>:  карточки.  <u>Ход игры</u>:  перед ребенком картинка, на которой изображены хаотично переплетающиеся между собой предметы – их нужно найти.</p>	<p>1. «Найди отличия»  <u>Оборудование</u>:  картинки.  <u>Ход игры</u>:  Педагог предлагает ребенку карточку с изображением двух картинок, которые имеют несколько различий.  Нужно как можно быстрее найти эти отличия.</p> <p>2. «Кто спрятался?»  <u>Оборудование</u>:  картинки.  <u>Ход игры</u>:  Педагог раскладывает на столе картинки с игрушками. После того, как ребенок их рассмотрел, педагог просит их закрыть глаза, а он в это время убирает 3 – 4 картинки и спрашивает: «Посмотри, какие</p>	<p>1. «Кто быстрее»  <u>Оборудование</u>:  ленточки, картинки.  <u>Ход игры</u>:  Педагог показывает ленточки разных цветов.  Задача ребенка состоит в том, чтобы назвать как можно больше овощей, которые соответствуют определённому цвету.</p> <p>2. «Где растёт»  <u>Оборудование</u>:  картинки.  <u>Ход игры</u>:  Педагог показывает картинку овощей. «Присесть – если услышат название овоща, который растёт под землей – подпрыгнуть – название овоща, который</p>	<p>1. «Расположение»  <u>Оборудование</u>:  картинки, листок.  <u>Ход игры</u>:  Педагог выставляет на своём поле картинку. Ребенок должен посмотреть на расположение картинок, запомнить, где какая картинка лежит, после чего педагог накрывает своё поле листом бумаги, а ребенок должен выбрать из своего набора картинок необходимые и расставить их соответствующим образом на своём игровом поле.</p> <p>2. «Найди ошибку»  <u>Оборудование</u>:  картинки.  <u>Ход игры</u>:  Педагог просит слушать внимательно и медленно</p>	<p>1. «Найди лишнее»  <u>Оборудование</u>:  картинки.  <u>Ход игры</u>:  Детям предлагается карточка с изображением предметов, один из которых отличается от остальных. Необходимо его найти.</p> <p>2. «Дорисуй»  <u>Оборудование</u>:  карточки, карандаш.  <u>Ход игры</u>:  Педагог раздаёт детям рисунки с изображением предметов на которых отсутствуют некоторые детали. Предлагает назвать, что именно отсутствует на рисунке и дорисовать их.</p>

		животные спрятались?»	растет на земле».	читает стихотворение, потом предлагает детям сказать и показать соответствующую картинку, что повар должен был положить вместо неправильной картинки.	
--	--	-----------------------	-------------------	---	--

Предложенный кейс дидактических игр и упражнений может быть использован в работе не только учителя-логопеда, но и в работе воспитателя, а также родителями с целью закрепления пройденного материала в домашних условиях. Для того, чтобы включить кейс с заданиями в традиционную систему логопедических занятий, необходимо их адаптировать, отобрать наглядный материал с учетом лексической темы, что представлено в приложении 1.

Таким образом, предложенный кейс дидактических игр и упражнений, при условии систематического его использования в ходе логопедических занятий, позволит целенаправленно развивать у старших дошкольников с общим недоразвитием речи функции и процессы, составляющие невербальный компонент функционального базиса чтения: зрительное и слуховое восприятие, слухоречевую и зрительно-пространственную память, внимание. Данный кейс может быть использован и при проведении индивидуальных занятий. Для этого необходимо подбирать игры и упражнения из кейса с учетом индивидуального профиля невербального компонента функционального базиса чтения ребенка.

### **Выводы по второй главе:**

Нами было проведено экспериментальное исследование на базе МБДОУ детский сад комбинированного вида №15 «Дружная семейка» г. Белгорода.

Результаты исследования показали, что только 20% старших дошкольников с ОНР имеют высокий уровень сформированности невербального компонента функционального базиса чтения. Преобладающее количество детей имеют средний уровень сформированности невербального компонента функционального базиса чтения (60%), а 20% дошкольников с ОНР – низкий уровень. Наиболее низкие показатели были получены в ходе исследования внимания, а также зрительного восприятия, акустического гнозиса и слухоречевой памяти.

Теоретический анализ научно-методической литературы и результаты проведенного исследования позволили нам определить основные направления коррекционно-развивающей работы по формированию невербального компонента функционального базиса чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи:

- 1) развитие зрительного восприятия;
- 2) развитие слухового восприятия;
- 3) развитие слухоречевой памяти;
- 4) развитие зрительно-пространственной памяти;
- 5) развитие внимания.

Данные направления необходимо реализовывать с учетом индивидуальных профилей сформированности невербального компонента функционального базиса чтения. Нами был создан кейс дидактических игр и упражнений в соответствии с лексическими темами и направлениями логопедической работы. Предложенный кейс дидактических игр и упражнений, при условии систематического его использования в ходе логопедических занятий, позволит целенаправленно развивать у старших дошкольников с общим недоразвитием речи функции и процессы, составляющие невербальный компонент функционального базиса чтения: зрительное и слуховое восприятие, слухоречевую и зрительно-пространственную память, внимание. Данный кейс может быть использован в системе традиционных логопедических

занятий с включением в них заданий в индивидуальных и групповых формах работы. Для этого необходимо подбирать игры и упражнения из кейса с учетом индивидуального профиля невербального компонента функционального базиса чтения ребенка

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Чтение – сложный психофизиологический процесс, в основе которого лежат сложнейшие механизмы. В норме чтение в процессе своего формирования, как всякий другой навык, проходит ряд этапов (своеобразных ступеней), каждый из которых тесно связан с предыдущим и последующим, постепенно переходит из одного качества в другое. Навык чтения формируется в процессе длительного и целенаправленного обучения.

При определении структуры готовности ребенка к обучению чтению в последние годы используется такое понятие, как «функциональный базис чтения». В структуру функционального базиса чтения необходимо включать не только сформированность собственно языковых компонентов речи, но и пространственное восприятие, пространственные представления, зрительное восприятие, зрительная память, слуховое восприятие, слуховая память, фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез, мелкая моторика, графомоторные навыки, зрительно-моторная координация, сукцессивные способности, произвольное внимание и т.д. (Б.Г. Ананьева, А.Н. Корнев, Т.Г. Егоров, Д.Б.Эльконица, Н.И.Жинкина, Р.И. Лалаевой, Н.С.Старжинской, Р.Gardner, О.Л. Жильцовой, Г.А. Каше, Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Т.А. Ткаченко, Т.А. Фотековой, А.В. Лагутиной).

Ребенок, который идет в массовую школу из логопедической группы с диагнозом общее недоразвитие речи, испытывает большие трудности в обучении чтению. Еще в 1960 – 1970-х годах школой Р.Е. Левиной была убедительно доказана взаимосвязь нарушения чтения недоразвития устной речи. Профилактика дислексии - актуальная проблема в современных условиях обучения.

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

Проведенное нами изучение невербального компонента функционального базиса чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи позволило констатировать:

1. У детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи отмечается недостаточная сформированность акустического гнозиса, который является одним из компонентов развития функционального базиса чтения. Большинство детей показали средние и низкие результаты развития акустического гнозиса. Данная группа детей затрудняется в воспроизведении простых и сложных ритмов.

2. При обследовании двигательной сферы основная масса детей показали высокий уровень сформированности данного компонента функционального базиса чтения.

3. Для всех детей характерны проблемы с объемом, концентрацией и распределением внимания.

4. По результатам выполнения методик на исследование зрительного восприятия и зрительно-предметной дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи показали высокие и средние результаты, что говорит о достаточной сформированности данных компонентов.

5. Слухоречевая память у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи развита на недостаточном уровне. У детей имеются трудности в запоминании и отсроченном воспроизведении.

Обследованная группа детей с общим недоразвитием речи является неоднородной по сформированности невербального компонента функционального базиса чтения. В группе преобладает средний уровень (60%) сформированности невербального компонента функционального базиса чтения, 20% – составили дети с низким уровнем. Следовательно, большинству детей (8

человек) требуется логопедическая работа по формированию необходимых психических функций. В ходе анализа индивидуальных профилей были определены для каждого ребенка направления работы по формированию функционального базиса чтения, а также сформированы группы детей по степени выраженности несформированности психических функций для групповых форм работы. В исследуемой группе из всех составляющих невербального компонента функционального базиса чтения в большей степени недостаточно сформированным является внимание, также недостаточно развиты зрительное восприятие, акустический гнозис и слухоречевая память.

Результаты проведенного изучения подтверждают имеющиеся в научной литературе данные об отставании в развитии и неравномерности формирования невербальных компонентов функционального базиса чтения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

На основе анализа научно-методической литературы и проведенного исследования нами были определены направления и содержание коррекционно-развивающей работы по формированию невербального компонента функционального базиса чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи:

- 1) развитие зрительного восприятия;
- 2) развитие слухового восприятия;
- 3) развитие слухоречевой памяти;
- 4) развитие зрительно-пространственной памяти;
- 5) развитие внимания.

Данные направления необходимо реализовывать с учетом индивидуальных профилей сформированности невербального компонента функционального базиса чтения. Нами был создан кейс дидактических игр и упражнений в соответствии с лексическими темами и направлениями логопедической работы. Предложенный кейс дидактических игр и упражнений, при условии систематического его использования в ходе логопедических

занятий, позволит целенаправленно развивать у старших дошкольников с общим недоразвитием речи функции и процессы, составляющие невербальный компонент функционального базиса чтения: зрительное и слуховое восприятие, слухоречевую и зрительно-пространственную память, внимание. Данный кейс может быть использован в системе традиционных логопедических занятий с включением в них заданий в индивидуальных и групповых формах работы. Для этого необходимо подбирать игры и упражнения из кейса с учетом индивидуального профиля невербального компонента функционального базиса чтения ребенка.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев, Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом /Б.Г. Ананьев. – Известия АПНРСФСР, 2000. – 150с.
2. Алтухова, Т.А. Коррекция нарушения чтения у учащихся начальных классов с трудностями в обучении/Т.А. Алтухова. – БелГУ, 1998. – 113с.
3. Безруких, М.М. Этапы формирования навыка письма. / М.М. Безруких. - М.: Просвещение, 2003. – 67с.
4. Берман, И.М. Чтение как речевой процесс и как предмет обучения/ И.М. Берман – Киев, 1977. – 200с.
5. Брехунова, Г.Н. Послушные буквы: программа профилактики дисграфии и дислексии у детей 5 – 7 лет с нарушениями речи / Г.Н. Брехунова. – Логопед, 2007. –131с.
6. Венгер, Л.А. Готов ли ваш ребенок к школе/Л.А. Венгер, Т.Д. Марцинковская. – М., 1994. – 97с.
7. Ванюхина, Г.А. Природосообразные подходы к обучению грамоте детей дошкольного возраста как профилактика дислексий/ Г.А. Ванюхина. – Логопед. - №3. - 2007.- С. 15-19.
8. Воеводина, Е.С. Развитие операций фонематического анализа и синтеза при подготовке детей дошкольного возраста к обучению грамоте/ Е.С. Воеводина. – Школьный логопед. - № 6. - 2015. – С. 10-13.
9. Воробьева, Т.А. Логопедические упражнения/ Т.А. Воробьева, О.И. Крупенчук. – Спб., 2009. – 53с.
10. Вренева, Е.П. Готовим к школе детей с системным недоразвитием речи: [упражнения для детей с дисграфией и дислексией]/ Е.П. Вренева. – Здоровье детей, 2007. - № 16. – 41с.
11. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи/ А.Н. Гвоздев. - М.: Просвещение, 2000. – 217 с.

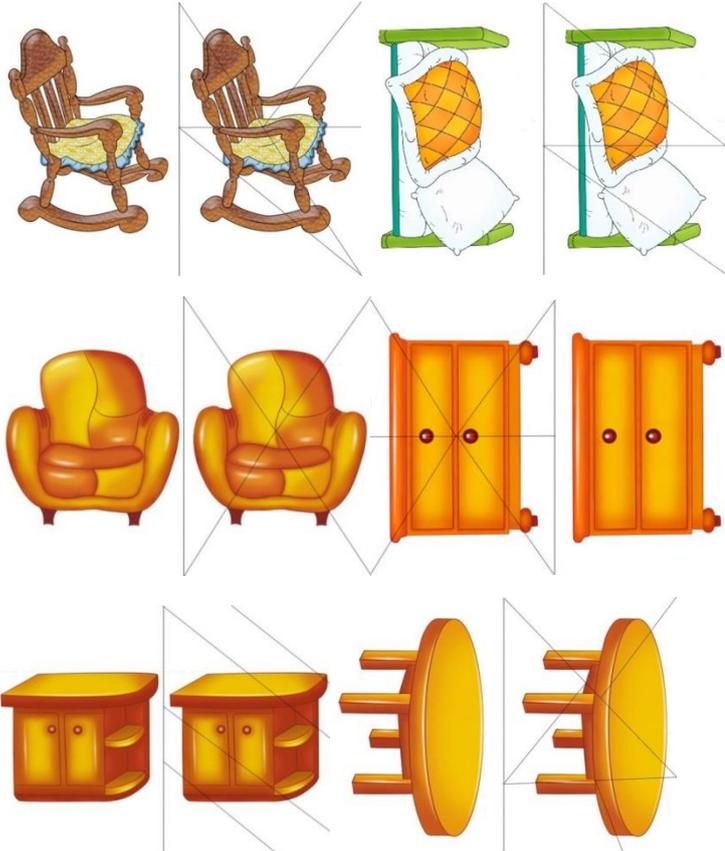
12. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения/ Т.Г. Егоров. – Спб., 2006. – 163с.
13. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников/ Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М., 1996. – 113с.
14. Каше, Г.А. Предупреждение нарушений письма и чтения у детей с недостатками произношения/ Г.А.Каше. – М., 1965. – 97с.
15. Кобзарева, Л.Г. Ранняя диагностика нарушения чтения и его коррекция/ Л.Г. Кобзарева. - М., 2000. – 77с.
16. Корнев, А.Н. Нарушение чтения и письма у детей/ А.Н. Корнев. – Спб., 2003. – 83с.
17. Костромина, С.Н., Нагаева Л.Г. Как преодолеть трудности в обучении чтению/ С.Н. Костромина, Л.Г. Нагаева. – М., 2006. – 127с.
18. Лагутина, А.В. Формирование функционального базиса чтения у детей с ОНР / А.В. Лагутина. – Дефектология. – 2006. – 317с.
19. Лагутина, А.В. Логопедическая работа по формированию функционального базиса чтения у детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс]/ А.В. Лагутина <http://nauka-pedagogika.com> М., 2007., - Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-03/dissertaciya-logopedicheskaya->
20. Лалаева, Р.И. Диагностика и коррекция нарушения чтения и письма у младших школьников/ Р.И. Лалаева. – Спб., 2001. – 75с.
21. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников/ Р.И. Лалаева. – Спб., 1999.- 132с.
22. Лалаева, Р.И. Нарушения чтения/ Р.И. Лалаева. – Спб.,1998. – 116с.
23. Левина, Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи/ Р.Е. Левина. – М., 1961. – 193с.
24. Манерко, Е.И., Черепкова, Н.В. Профилактика нарушений письма и чтения у детей с речевыми нарушениями [Электронный ресурс]/ Е.И.

- Манерко, Н.В. Черепкова <https://www.scienceforum.ru> М., 2007.- Режим доступа: <https://www.scienceforum.ru/2016/pdf/27499.pdf>
25. Оперенкова, О.В. Я учусь читать/ О.В. Оперенкова. – Спб., 2000. – 141с.
26. Парамонова, Л. Г. Дислексия: диагностика, профилактика, коррекция/ Л.Г. Парамонова, – СПб.: Детство – Пресс, 2006 – 193с.
27. Парамонова, Л.Г. Говори и пиши правильно/ Л.Г. Парамонова. - М., 1996. – 73с.
28. Русецкая, М.Н. Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: Монография/ М.Н. Русецкая. - СПб.:КАРО, 2007.-192с.
29. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников [Электронный ресурс]/ И.Н. Садовникова <http://pedlib.ru> М, 2016. - Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/1/0317/1-0317-1.shtml>
30. Сергеева, Е.В. Профилактика дисграфии и дислексии у детей с ОНР – это обучение и воспитание в логопедической группе / Е.В. Сергеева. – Логопедия. – 2007. – 64.
31. Спинова, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи/ Л.Ф. Спинова. - М: МСГИ, 2004. – 174с.
32. Ткаченко, Т.А. Если дошкольник плохо говорит/ Т.А. Ткаченко. – Спб., 1997. – 118с.
33. Триггер, Р.Д. Подготовка к обучению грамоте/ Р.Д. Триггер. – Смоленск, 2006. – 80с.
34. Трошин, А.Я. Психологические основы процесса чтения/ А.Я. Трошин. – СПб., 1990. – 225с.
35. Цветкова, Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление/ Л.С. Цветкова. – М.: Юристъ, 2000. – 253 с.
36. Чиркина, Г. В. Современные тенденции в изучении дислексии у детей / Г.В. Чиркина. Дефектология. – 2005. – 157с.

37. Чиркина, Г.В. Теория и практика устранения дислексии – логопедический аспект проблемы /Г.В. Чиркина. – Дефектология. – 2007. – 211с.
38. Швачкин, Н.Х. Возрастная психоллингвистика: Хрестоматия/ Н.Х. Швачкин. – М., 2004. – 330 с.
39. Шипицына, Л.М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста/ Л.М. Шипицына. – Спб., 2003. – 136с.
40. Эльконин, Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся/ Д.Б. Эльконин. – М., 1998. – 249с.
41. Ярбус, А.Л. Роль движений глаз в процессе чтения/ А.Л. Ярбус. - М., 1965. – 62с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Дидактическое сопровождение игр и упражнений, направленных на формирование невербального компонента функционального базиса чтения

Направление	Лексическая тема «Мебель»
<p>Развитие зрительного восприятия</p>	<p>1. «Сложи фигуру»</p>  <p>2. «Найди пару»</p> 
<p>Развитие</p>	<p>1. «По какому предмету стучу»</p>

<p>зрительного восприятия</p>	 <p>2. «Забиваем гвозди»</p> 
<p>Развитие слухоречево й памяти</p>	<p>1. «Скороговорки»</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Сидит Ваня на диване.</li> <li>2) Софья на софе, а Феофан на пуфе.</li> <li>3) Сова советует сове: «Спи соседка на софе, На софе так сладко спится, О совях сон приснится»</li> <li>4) Стол – книжка, кровать – раскладушка.</li> <li>5) Стоит раскладушка, на раскладушке - подушка, на подушке – Андрюшка.</li> <li>6) Жук увидел одуванчик и присел, как на диванчик.</li> <li>7) Столы белодубовые, гладкотесовыструганные.</li> <li>8) Наша Иринка спит на перинке.</li> </ol> <p>2. «Повтори и продолжи»</p> 

	
<p>Развитие зрительно-предметной памяти</p>	<p>1. «Фотоаппарат»</p>    <p>2. «Посмотри на картинку и запомни слово»</p>

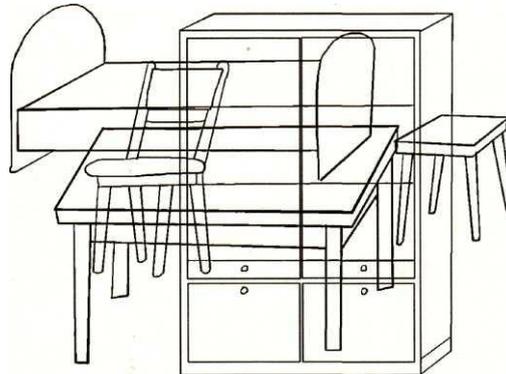
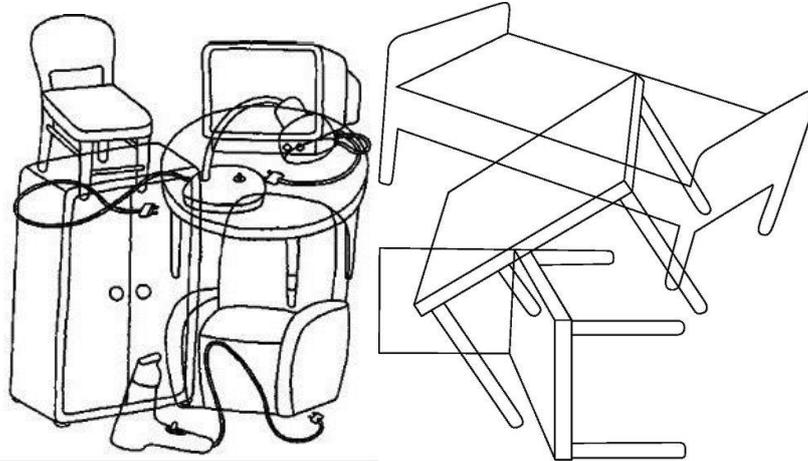


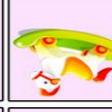
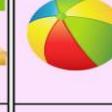
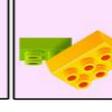
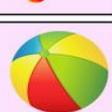
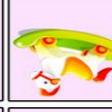
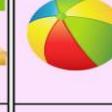
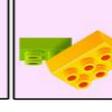
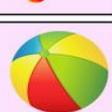
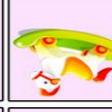
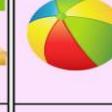
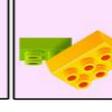
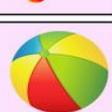
Развитие  
внимания

1. «Самые внимательные»



2. «Наложенные картинки»



Направление	Лексическая тема «Игрушки»																																																																	
<p>Развитие зрительного восприятия</p>	<p>1. «Домино»</p> <table border="1" data-bbox="475 450 1353 1485"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>2. «Чего не стало»</p> <table border="1" data-bbox="480 1585 1225 2000"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>																																																																	
																																																																		
																																																																		
																																																																		
																																																																		
																																																																		
																																																																		
																																																																		
																																																																		
																																																																		
																																																																		
																																																																		

	
<p>Развитие слухового восприятия</p>	<p>1. «Угадай на чем играю»</p>  <p>2. «Пошуршим, постучим»</p> 
<p>Развитие слухоречево й памяти</p>	<p>1. «Найди пару»</p>

	 <p>2. «Пиктограмма»</p> <p>«Это – кукла Маша. Ее купили в магазине. Она сделана из резины. У куклы есть головка, шейка, ручки, туловище, ножки. Кукла нарядная. На ней красное платье и белые туфельки. Кукла Маша – игрушка. С ней играют. С куклой нужно обращаться аккуратно.»</p> <p>«Моя самая любимая игрушка – это машинка. Она ярко-красного цвета, прямоугольной формы. Мой грузовик небольшого размера. У него есть кузов, кабина, колеса, фары. В кабине имеются руль и сидения. Кабина у грузовика – металлическая, колеса резиновые, окна стеклянные, а кресла – кожаные. Я очень люблю представлять себя шофером, водить свой грузовик, мыть его, ремонтировать, если он сломается.»</p>
Развитие зрительно-предметной	1. «Какой игрушки не хватает?»

памяти



2. «Больница»



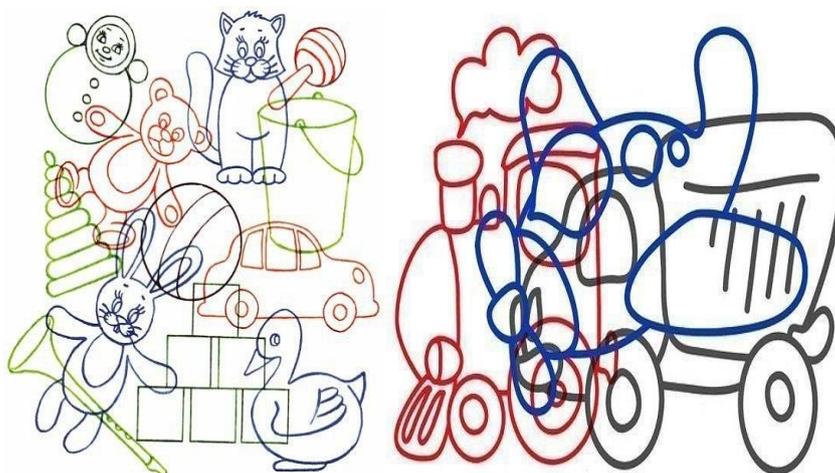
Развитие  
внимания

1. «Найди отличия»





## 2. «Наложенные картинки»



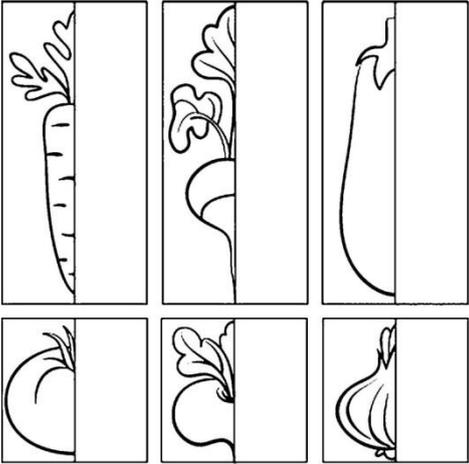
**Направлени  
я**

**Лексическая тема «Овощи»**

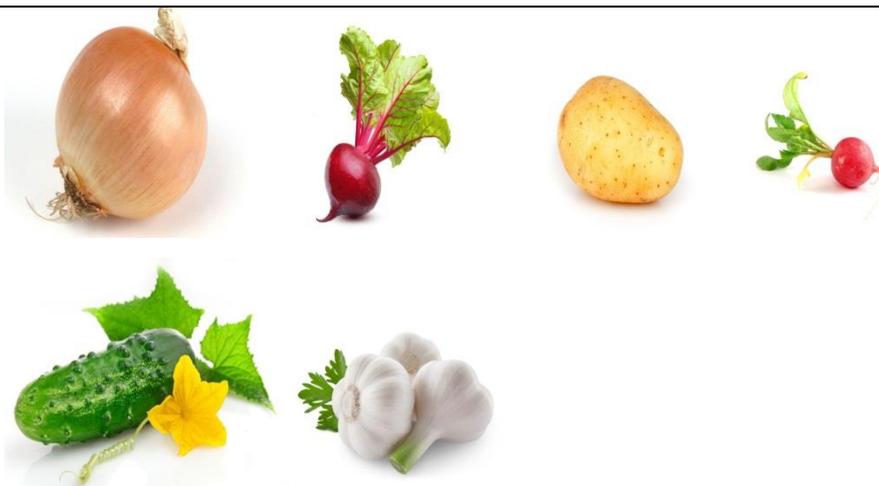
Развитие  
зрительного  
восприятия

## 1. «Что забыл дорисовать художник?»



	<p>2. «Дорисуй»</p> 
<p>Развитие слухового восприятия</p>	<p>1. «Найди пару»</p>  <p>2. «Большой-маленький»</p> 
<p>Развитие слухоречево</p>	<p>1. «Огород»</p>

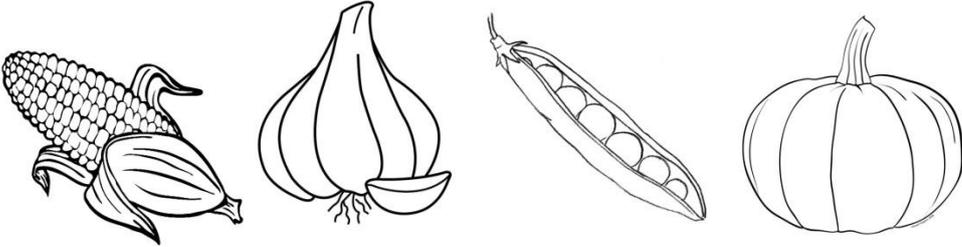
й памяти

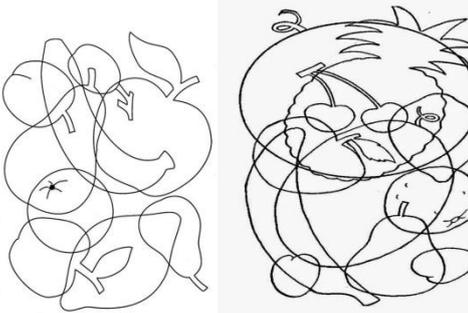
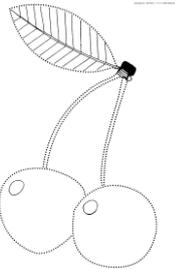
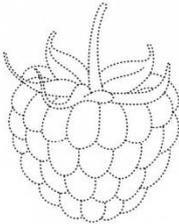
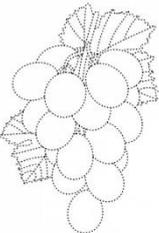
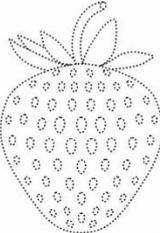
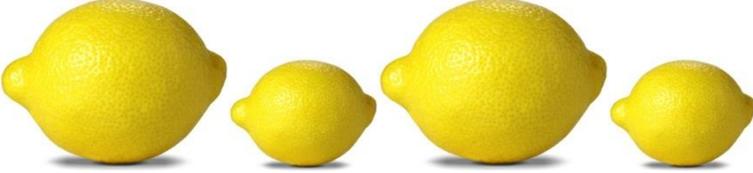


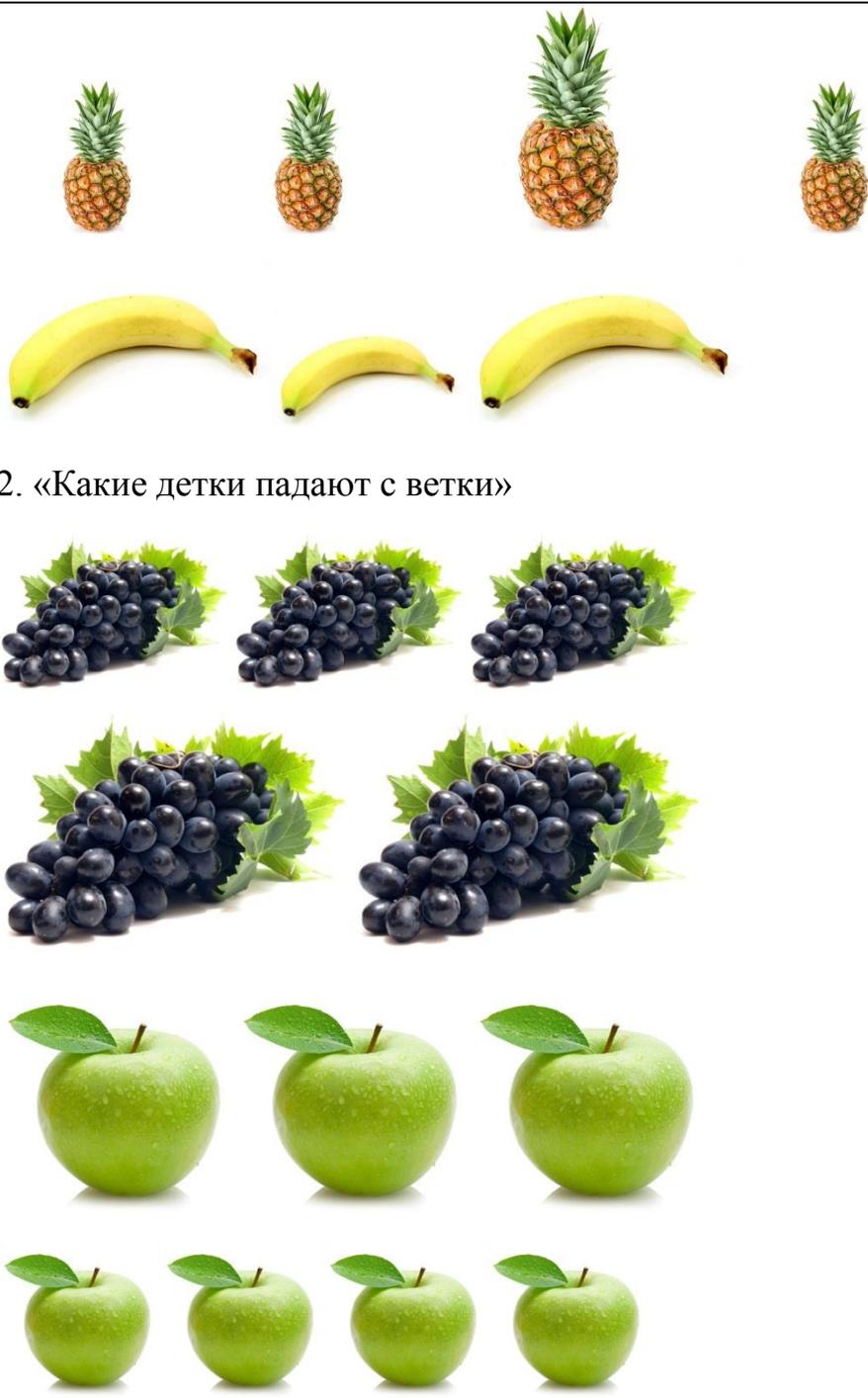
## 2. «Стенограф»

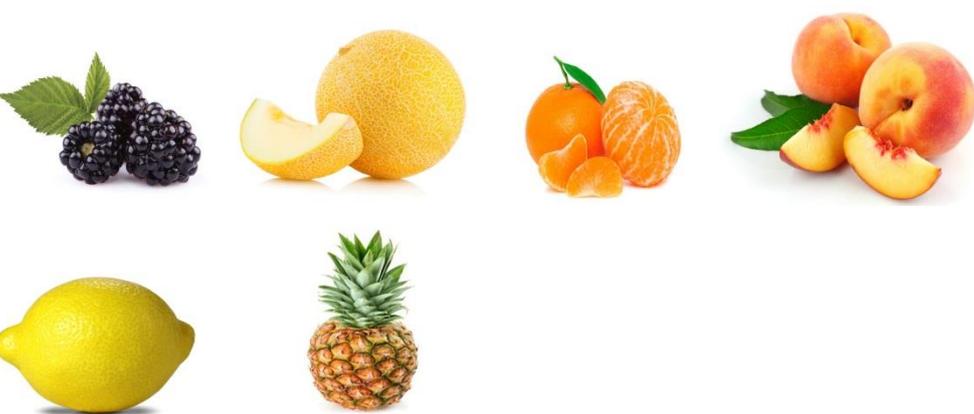
«Сначала щенок Песик увидел зеленое и пупырчатое существо Кто это? Так это же огурец, настоящий бравый удалец. Дальше он повстречал красного красавца. Он был спелый, сочный и немного толстощекий. Это же синьор помидор! А вот и дама деловая, в сто шуб она одета. И летом ей ни капельки не жарко. Это капуста, которая никак не может согреться. А кто это солнцу выставил свой бочок? Он не загорел, а лишь немного побелел. Да это же лежебока-кабачок. Дальше он прошелся, и увидел разноцветные кусты. Это были сладкие перцы разных цветов: красного, оранжевого, желтого и зеленого. Повидал он и девицу, у которой коса все время на улице, а сама она сидит в темнице. Кто это? Конечно же, морковь. Вот теперь щенок знает, кто проживает на веселом огороде. Его населяет замечательный народ.»

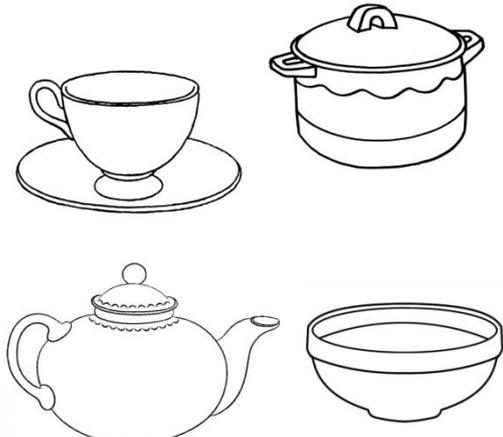


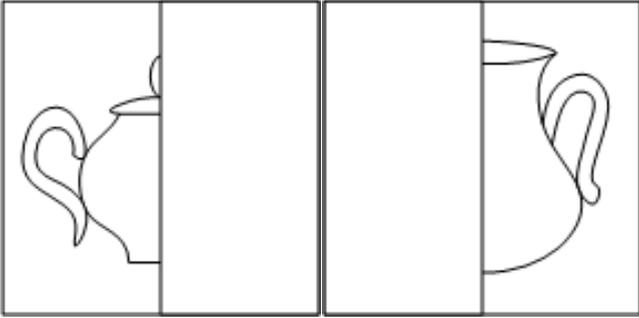
	
<p>Развитие зрительно-предметной памяти</p>	<p>1. «Внимание»</p>  <p>2. «Грядка»</p> 
<p>Развитие внимания</p>	<p>2. «Где растет?»</p> 

	
<b>Направлени я</b>	<b>Лексическая тема «Фрукты»</b>
Развитие зрительного восприятия	<p>1. «Что здесь спряталось?»</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">  </div> <p>2. «Угадай картинку»</p> <div style="display: flex; flex-wrap: wrap; justify-content: space-around;">     </div> <div style="display: flex; flex-wrap: wrap; justify-content: space-around; margin-top: 20px;">   </div>
Развитие слухового внимания	<p>1. «Корзина с фруктами»</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">  </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center; margin-top: 20px;">  </div>

	 <p>2. «Какие детки падают с ветки»</p>
Развитие слухоречево й памяти	<p>1. «Восстанови пропущенное слово»</p> 

	
<p>Развитие зрительно-предметной памяти</p>	<p>1. «Бусы»</p>  <p>2. «Видеоскоп»</p> 
<p>Развитие внимания</p>	<p>1. «Расположение»</p>

	 <p>2. «Найди ошибку»</p> <p>«Повар готовил обед, А тут отключили свет. Повар леща берёт И опускает в компот. Бросает в котёл поленья, В печку кладёт варенье, Мешает суп кочерёжкой, Угли бьет поварёшкой, Сахар сыплет в бульон, И очень доволен он. То-то был винегрет, Когда починили свет.»</p>
<p><b>Направлени я</b></p>	<p><b>Лексическая тема «Посуда»</b></p>
<p>Развитие зрительного восприятия</p>	<p>1. «Большой-маленький»</p>  <p>2. «Дорисуй картинку и раскрась»</p>

	
<p>Развитие слухового восприятия</p>	<p>1. «Обед»</p> 
<p>Развитие слухоречево й памяти</p>	<p>1. «Восстанови цепочку»</p> 
<p>Развитие зрительно- предметной памяти</p>	<p>1. «Последовательность»</p> 

	<p>2. «Веселые таблицы»</p> 
<p>Развитие внимания</p>	<p>1. «Найди лишнее»</p>  <p>2. «Дорисуй»</p> 