

белков, лисов), в согласовании существительных с прилагательными в родительном падеже (нет зелененькаваих листочках), единичные варианты неправильного употребления отдельных предлогов (выглянул из двери) и т.д. При этом у части детей подобные ошибки носят непостоянный характер и, при сравнении правильного и неправильного вариантов ответов, выбор осуществляется детьми верно.

Особо следует отметить те затруднения, которые встречаются у детей с ОНР IV уровня при использовании разных конструкций предложений. Это могут быть пропуски и замены союзов, инверсии: “Мама предупредила, я не ходил далеко” — “мама предупредила, чтобы я не ходил далеко”, “наконец все увидели долго искали которого котенка” — “наконец все увидели котенка, которого долго искали” и т.д.

Следующей отличительной особенностью детей четвертого уровня является своеобразие их связной речи, выражающееся в нарушении логической последовательности при рассказе о событиях, “застреваний” на второстепенных деталях и пропусках значимых для сюжета эпизодов, в использовании простых малоинформативных предложений. В качестве примера приведем образец пересказа (по рассказу “Лгун”): “Мальчик овец стережет. Ну, стал звать народ, что волк идет. А мужики видят, ну, что мальчик врет, и больше, ну, не приходили. А мальчик орать: “Волк, скорей!”. А мужики не идут — думали, мальчик врет. Ну, волк и порезал все стадо”.

Таким образом, указанные выше данные подтверждают наличие негрубых нарушений всех компонентов языка у исследуемых детей с легкой формой общего недоразвития речи, что и позволяет выделить их в самостоятельную категорию.

Хабарова С.П.
БГПУ им. Максима Танка
(г. Минск)

ПРОБЛЕМЫ ГОТОВНОСТИ К ОВЛАДЕНИЮ ЧТЕНИЕМ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ

В рамках проблемы совершенствования подготовки детей к школьному обучению особую значимость приобретают вопросы готовности к овладению чтением дошкольников с отклонениями в развитии. Актуальность их определяется современными тенденциями развития логопедической помощи, стимулирующими поиски новых подходов к предупреждению речевых нарушений и профилактике последствий речевой патологии; использованием чтения в специальных школах как коррекционно-развивающего средства, способствующего развитию устной и письменной речи и преодолению их отклонений; высокими требованиями к организации начального обучения как нормально развивающихся детей, так и детей с проблемами в развитии, а также несоответствиями между данными требованиями и готовностью детей к школе.

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей формирования готовности к овладению чтением детей с общим

недоразвитием речи III уровня и детей с задержкой психического развития и научное экспериментальное обоснование содержания коррекционной работы, направленной на формирование готовности к овладению чтением старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Готовность к овладению чтением мы рассматриваем как сложную структуру, включающую в себя цель, условия, операции. Структурная организация готовности к чтению соответствует структуре чтения как вида деятельности. Основными ее компонентами являются мотивационный, операционный и контрольный блоки. Конечной целью развития готовности к овладению чтением является достаточный уровень сформированности вербальных и невербальных предпосылок, необходимых для реализации решения ряда задач, соответствующих начальному этапу формирования навыка чтения. Основными условиями успешного овладения навыком чтения являются физиологические (общее состояние здоровья, работоспособность и др.), психические (мотивы, интересы и др.), показатели интеллектуального развития (уровень сформированности мышления, памяти, устной речи и т.д.), факторы среды (тип семьи, особенности воспитания ребенка, жилищно-бытовые условия, характер взаимоотношения между родителями и т.д.). Содержательную сторону готовности к овладению чтением составляют группы умений (операций): языковые (умение оперировать различными языковыми единицами на уровне слова, предложения, связного текста; умение сравнивать слова, отвлекаясь от их предметного значения и др.); сенсомоторные (умения выделять и оперировать пространственными признаками предметов, умение оперировать временными понятиями в практической деятельности и др.); гностические (умение быстро и четко узнавать и дифференцировать зрительные образы; умение быстро и четко узнавать и воспроизводить слуховые образы и др.); семантические (умения устанавливать простейшие причинно-следственные и временные связи, осуществлять смысловое прогнозирование и др.).

Экспериментальное исследование показало, что к моменту поступления в школу и даже к концу первого года обучения в специальных школах дети с общим недоразвитием речи и дети с задержкой психического развития не достигают достаточного уровня готовности к овладению чтением. Исследование позволило выявить особенности готовности к овладению чтением детей с проблемами в развитии.

Состояние готовности к овладению чтением старших дошкольников с общим недоразвитием речи статистически значимо (использовался критерий сдвига Вилкоксона) отличались от группы детей из массовых детских садов по следующим параметрам: уровню овладения звукопроизношением, показателям сформированности слоговой структуры слова, фонематических процессов, лексической стороны речи, грамматического строя речи, языкового анализа и синтеза на уровне слова, монологической связной речи, особенностям речеслуховой памяти, вероятностного прогнозирования, особенностям пространственной ориентировки, сукцессивных функций. В процессе

исследования выявлена корреляция (использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена) между отдельными операциями у группы дошкольников с общим недоразвитием речи, а именно: между состоянием звукопроизношения и осуществлением языкового анализа на уровне слова, особенностями слухоречевой памяти и развитием сукцессивных функций, между вероятностным прогнозированием на уровне предложения и состоянием лексической стороны речи и другими. Изучение корреляции между отдельными операциями подтвердило: отсутствие готовности к овладению чтением не является избирательным, изолированным нарушением, а носит системный комплексный характер, связанный с общим недоразвитием речи, несформированностью ряда психических функций.

Анализ результатов сравнительного исследования психических функций и процессов, обеспечивающих овладение чтением, у детей с общим недоразвитием речи и детей с задержкой психического развития показал: дети с задержкой психического развития превосходят своих сверстников с общим недоразвитием речи по уровню овладения звукопроизношением, слоговой структурой слова, выявляют более высокий уровень развития фонематического восприятия, фонематической дифференциации, процессов словообразования, навыков языкового анализа, умений ориентироваться в пространстве. Данные экспериментального исследования свидетельствуют о качественном своеобразии лексической стороны речи детей с задержкой психического развития, проявляющемся в большом количестве неологизмов, универсальных названий предметов и явлений. В особенностях готовности к овладению чтением детей с общим недоразвитием речи и детей с задержкой психического развития наблюдалось сочетание дефектов, в структуру которых входили как нарушения речевых предпосылок овладения чтением, так и недоразвитие психических функций, обеспечивающих процесс чтения.

Диагностика готовности детей к овладению чтением, выявляющая особенности состояния психических функций и процессов, обеспечивающих овладение чтением, позволяет использовать в коррекционно-педагогической работе дифференцированный подход, что способствует повышению ее эффективности.

Теоретической основой экспериментального обучения явились принципы деятельностного и системного подходов, предполагающие учет специфики и психологической структуры чтения как вида деятельности; учет системной организации языка, основанной на единстве, взаимодействии и взаимовлиянии всех его компонентов; необходимость развития мышления при осуществлении речевой деятельности; учет ведущего вида деятельности; комплексное воздействие на психические функции, обеспечивающие формирование готовности дошкольников к овладению чтением.

Процесс формирования готовности к овладению чтением детей с общим недоразвитием речи предполагал использование специальной системы коррекционной работы, направленной на формирование речевых предпосылок к овладению чтением, операций осознание

языкового анализа и синтеза, сукцессивных и симультанных процессов, сенсомоторных функций, ведущих компонентов деятельности.

Полагаем, что изложенный психолого-педагогический подход к изучению и формированию готовности к овладению чтением детей с особенностями развития является перспективным для дальнейших исследований по данной проблеме.

Чаладзе Е.А.
СПГУ (г. Самара)

НАПРАВЛЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ТЕКСТООБРАЗОВАНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЭКСПРЕССИВНОЙ АЛАЛИЕЙ

На основании данных, полученных в экспериментальном исследовании, с учетом важнейших специфических логопедических и общепедагогических принципов, были предложены и апробированы следующие направления логопедической работы по формированию навыков текстообразования у дошкольников с экспрессивной алалией.

- Текст включает систему предикатов. Предикаты определяют связность и цельность текста. Основное внимание в работе уделялось формированию умения у детей определять предикаты и устанавливать их последовательность.

На первом этапе эта последовательность устанавливалась детьми в невербальной форме. Например, ребенок молча анализировал разложенные перед ним в случайном порядке картинки, а затем молча раскладывал их в нужной последовательности с целью установить логически упорядоченное событие и составить "рассказ".

На более позднем этапе обучения события, отраженные на картинках серии, обозначались глаголами. Например: "посадил – собрал"; "выстирала – высушила – выгладила".

С расширением языковых возможностей детей появилась необходимость использования более сложных синтаксических конструкций. Например, "Дедушка посадил овощи. Дедушка собрал овощи".

- Текст предполагает различные формы межфразовой связи. Работу по формированию навыков текстообразования мы включали в процесс преодоления нарушений языковых операций и, прежде всего, синтаксических.

На первом этапе работы, особенно важном для детей с первой, тяжелой, степенью нарушения языкового развития, в качестве средств связи использовались жесты и интонация. Например, ребенку предлагали выбрать из предложенной совокупности картинок только те, которые нужны для составления определенного рассказа, а затем, используя указательный жест, показать, что случилось сначала, что потом и чем все закончилось.

На этапе овладения структурно и семантически простыми текстами основным средством межфразовой связи был повтор слов. Например: