

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

**КОРРЕКЦИОННО-ПРОПЕДЕВТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО
ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА СМЫСЛОВОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ 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 02021306
Лиманской Натальи Сергеевны

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

БЕЛГОРОД 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА СМЫСЛОВОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
1.1. Условия формирования смыслового компонента читательской деятельности.....	6
1.2. Особенности формирования смыслового прогнозирования в онтогенезе.....	11
1.3. Особенности формирования навыка смыслового прогнозирования у детей с общим недоразвитием речи.....	17
1.4. Состояние коррекционной работы по формированию навыка вероятностного прогнозирования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	21
ГЛАВА II ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА СМЫСЛОВОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
2.1. Организация исследования состояния навыка смыслового прогнозирования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	28
2.2. Анализ результатов исследования состояния навыка смыслового прогнозирования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	33
2.3. Система коррекционно-пропедевтической работы, направленной на развитие механизма вероятностного прогнозирования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	39
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	46
Список использованных источников.....	49
Приложение.....	53

ВВЕДЕНИЕ

Развитие образовательных систем на современном этапе характеризуется повышенным вниманием к проблемам нарушения письменной речи, что обусловлено возросшей педагогической и социальной значимостью задачи успешности обучения детей. Чтение является важнейшей психической деятельностью людей и может рассматриваться как одно из основных средств усвоения им общественного опыта. Полноценный навык чтения - это база для дальнейшего обучения всем другим школьным предметам, основной источник получения информации и даже способ общения.

С научной точки зрения значимость процесса чтения не менее велика. Успешное овладение навыком чтения - один из показателей общего уровня развития познавательной деятельности ребенка, так же как трудности в процессе обучения чтению говорят об отдельных проблемах развития того или иного психического процесса.

Смысловая обработка текстовой информации при чтении является одним из наиболее трудно осваиваемых видов деятельности учащихся. К важным факторам сложности можно отнести недостаточную разработанность данной проблемы в современной методической литературе. Большая часть исследователей посвящает свои работы технической стороне чтения (В.Г. Горецкий, Т.Г. Егорова, М.И. Оморокова, Л.С. Цветкова), а смысловая сторона так и остается недостаточно изученной.

В последнее время в специальной педагогике проводится изучение вопроса о формировании смыслового компонента чтения у детей с общим недоразвитием речи (Г.В. Бабина, О.Е. Грибова, В.В. Строганова, И.Н. Карачевцева). Идет активное изучение вопроса формирования смыслового компонента чтения у младших школьников, но существует пробел пропедевтического этапа логопедического воздействия, направленного на работу с дошкольниками по подготовке всех функций к усвоению операций читательской деятельности.

Одной из важных операций навыка чтения является смысловое прогнозирование. По данным физиологии, никакая приспособительная деятельность организма не возможна без прогнозирования, опирающегося на предшествующий опыт индивида. Своеобразной является роль данной операции в процессе обучения чтению, но исследования по данному вопросу практически отсутствуют и требуют немедленного изучения.

Проблемой исследования является совершенствование логопедической работы по формированию навыка смыслового прогнозирования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Цель работы – определить направления и систему работы по формированию навыка смыслового прогнозирования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Объектом исследования является процесс формирования навыка смыслового прогнозирования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования – особенности формирования навыка смыслового прогнозирования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования – формирование навыка вероятностного прогнозирования напрямую влияет на успешность освоения смыслового компонента чтения старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи.

В соответствии с объектом, предметом и целью были определены следующие **задачи исследования:**

1. Теоретически обосновать проблему формирования навыка смыслового прогнозирования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

2. Выявить состояние навыка смыслового прогнозирования у детей с общим недоразвитием речи подготовительной логопедической группы МБДОУ д/с комбинированного вида №15 «Дружная семейка» при анализе прослушанного текста.

3. Разработать систему коррекционно-пропедевтического воздействия по формированию навыка вероятностного прогнозирования у старших дошкольников в общем недоразвитием речи при анализе прослушанного текста.

Гипотеза исследования: работа по формированию навыков смыслового прогнозирования должна начинаться в дограмотный период дошкольного детства и носить пропедевтический характер, что позволит предупредить «бездумное чтение» в дальнейшем.

Теоретико-методологическая основа исследования. В своем исследовании мы опираемся на ряд концептуальных положений. Чтение рассматривается как познавательная деятельность, стратегия, тактика и качество которой зависит от целого ряда условий, связанных с особенностями психологического содержания процесса чтения, в первую очередь психологической установки читающего; со спецификой структурных и содержательных характеристик письменного текста; с индивидуально-психологическими особенностями субъекта читательской деятельности (Б.Г. Ананьев, Л.П. Добраев, Н.И. Жинкин, И. А. Зимняя, А.А. Леонтьев и др.). А также на закон опережающего отражения действительности, выдвинутый П.К. Анохиным в качестве общего принципа существования материального мира.

В работе используются следующие **методы исследования:** *теоретические:* анализ и обобщение психолингвистической, психолого-педагогической и дефектологической литературы по проблеме исследования; *эмпирические:* изучение психолого-педагогической документации; анализ продуктов речевой деятельности (анализ ответов на вопросы по прочитанному); *метод количественного и качественного анализа результатов исследования.*

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

Структура работы включает в себя введение, 2 главы, заключение, список использованной литературы, приложение.

ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА СМЫСЛОВОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Условия формирования смыслового компонента читательской деятельности

Чтение является важнейшим навыком в жизни любого человека, так как может по праву считаться основой дальнейшего процесса усвоения всех без исключения знаний и умений. "Чтение – это окошко, через которое дети видят и познают мир и самих себя" (В. Сухомлинский). Л.С. Выготский указывал, что чтение имеет большое значение для формирования личностных качеств человека, для развития и коррекции его психических функций (7).

Вопросы, касающиеся навыка чтения, рассматривались с точки зрения различных подходов. Известно, что процесс чтения обеспечивается нейрофизиологической основой, то есть функционированием центральной нервной системы: включенностью всех отделов мозга в процесс: начиная с автоматизмов нейрофизиологического характера (движения глаза) при зрительной обработке – декодировании текста и до высшего анализа и синтеза – при смысловой обработке информации. Представителями данного подхода являются А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина и др (12).

Психолог и методист Д.Б. Эльконин называл чтение воссозданием звуковой формы слова на основе его графического обозначения, действием, производимым со звуками языка (32).

С психолингвистической позиции данный навык представляет собой, аналитико-синтетический интеллектуальный процесс, включающий звуковой анализ и синтез элементов языка. Данный характер чтения можно проследить на ранних этапах его развития, когда происходит первичный анализ букв, перевод их в звуки, объединение в слоги, а из слогов непосредственно синтезируется слово.

Но на последующих этапах формирования навыка чтения, все элементы слова в меньшей степени подвергаются анализу. Данного подхода придерживались И.А. Зимняя, З.И. Клычников, А.А Леонтьев (12).

Также существует множество различных работ современных логопедов и дефектологов (Т.А. Алтухова, О.Б. Иншакова, Р.И. Лалаева, Я. Микк и др.), которые посвящены нарушениям письма и чтения. В них представлен по большей мере междисциплинарный подход к проблеме овладению навыком чтения, предлагаемое коррекционное воздействие основано на исследованиях психолингвистов, психологов, нейрофизиологов и педагогов (2).

Рассматривая процесс чтения как навык можно отметить, что он представляет из себя ряд автоматизированных операций и имеет целенаправленный характер. Его структура включает две основных составляющих- техника чтения и понимание смысла. Техническая сторона охватывает такие компоненты навыка, как способ чтения, правильность, беглость или темп. Каждый из них имеет свои особенности, которые так или иначе влияют на весь процесс. Чаще всего навык чтения рассматривается только с технической стороны, но в то же время подчеркивается, что техника чтения неотделима от смыслового компонента, который для продуктивности процесса чтения является более значимым (2).

Смысловая сторона навыка чтения включает понимание прочитанного (сознательность) и выразительность произнесения текста. В некоторых работах выразительность является компонентом и технической и смысловой стороны. Многие исследователи отмечали, что техническая сторона чтения лежит в основе правильного понимания читаемого (3).

С позиции А.Р. Лурия письменная речь имеет многоуровневую организацию, читательский навык обеспечивается психофизиологическим уровнем, то есть взаимодействием трех анализаторов: зрительного, речеслухового и речедвигательного. К психофизиологическим предпосылкам традиционно относят сформированность вербальных и невербальных высших психических

функций, которые в свою очередь входят в понятие функционального базиса чтения (12).

В работах А.В. Лагутиной неоднократно подчеркивается, что основным индикатором готовности к усвоению навыка чтения дошкольниками является сформированность функционального базиса чтения. В своих исследованиях она выделяет два компонента функционального базиса:

1. Вербальные компоненты: словарный запас, грамматический строй речи, произношение звуков и слов сложного слогового состава, фонематические процессы.
2. Невербальные компоненты: зрительное и акустическое восприятие, слухоречевая и зрительно-предметная память, конструктивный и динамический праксис, внимание (15).

Перечисленные компоненты напрямую влияют на формирование навыка чтения, но существует такое понятие, как читательская деятельность.

Общее представление о структуре читательской деятельности сложилось на основе фундаментальных исследований А. А. Леонтьева, содержащих важнейшие характеристики человеческой деятельности. Читательская деятельность имеет структуру, аналогичную структуре любой деятельности: в начале лежит мотив, затем возникает цель, которая реализуется в системе действий, в конце — контроль, оценка и анализ результатов (14).

Следовательно, структура читательской деятельности представляется гораздо более сложным образованием, чем структура навыка чтения и обеспечивается уже не только психофизиологическим, но и психологическим и лингвистическим уровнями письменной речи (12).

И.А. Зимняя выделила три компонента читательской деятельности:

1. Побудительно-мотивационный (мотив и осознание задач чтения).
2. Аналитико-синтетический (узнавание лексических единиц и грамматических структур).

3. Исполнительский, завершающий прием информации и имеющий вербальный и невербальный характер (11).

Существенным отличием навыка чтения и читательской деятельности является поэтапность их формирования. И.Н. Карачевцева выделяет этапы развития читательской деятельности:

1. Подготовительный этап. Формирование психофизиологических и психологических предпосылок.

2. Этап овладения навыком чтения. Овладение навыком послогового, а затем и синтетического чтения, протекает в период старшего дошкольного детства и первого года обучения в школе.

3. Этап формирования самостоятельной читательской деятельности. Данный этап протекает с третьего года обучения в общеобразовательной школе (12).

Навык чтения входит в структуру читательской деятельности и имеет следующие этапы развития:

1. Овладение знаковой системой родного языка.
2. Обучение чтению с ориентацией на гласный звук.
3. Чтение словосочетаниями.
4. Чтение предложениями.
5. Чтение целого текста (32).

Кроме того, к предпосылкам освоения читательской деятельности относится своевременное становление «ядра читательской компетенции», т.е. способность правильно интерпретировать содержание текстов различных жанров, понимать их. Е.Л. Гончарова указывает, что чтение вслух, рассказывание сказок, потешек, колыбельных песен, а также со стечением времени с наступлением дошкольного возраста рассказывание историй по смыслу выходящих за рамки жизненного опыта ребенка напрямую влияют на развитие «ядра читательской компетенции». Автор пишет, что ребенок прошедший весь путь дошкольного чтения приобретает необходимый для дальнейшего образования читательский опыт (8).

Следует также отметить, что не менее важным условием становления смыслового компонента читательской деятельности является непосредственно мотивация к чтению. Анализ психологической литературы позволяет выделить в качестве «пускового» операционного компонента именно мотивацию, которая выступает как ведущий фактор, определяющий целенаправленность письменноречевой деятельности. Мотив является внутренней детерминацией деятельности, то есть побуждает ее, а результат этой деятельности в свою очередь побуждает мотивы (12).

Положительная мотивация очень важна для того, чтобы ребенок решился пойти по этому длинному и трудному пути – пути овладения чтением и письмом. «Чтобы подготовить человека духовно к самостоятельной жизни, надо ввести его в мир книг»- писал В.А. Сухомлинский. Но развитие желания и готовности воспринимать читаемый текст- задача родителей, позже также и дошкольных работников, но все же главным источником информации на первых этапах овладения чтением являются родители. Д.С. Латенко определяет несколько обязательных условий, соблюдение которых обеспечит успешное формирование читательской мотивации:

- наличие ярких книг, на первых этапах состоящие только из иллюстраций и минимума текста, приятных на ощупь и зрительное восприятие;
- обязательное чтение вслух ребенку, выразительно, меняя высоту, темп, тембр, громкость голоса;
- обучение первоначальным навыкам культуры чтения (введение специальных ритуалов: мыть руки перед чтением, читать только за столом, аккуратно переворачивая страницы);
- обязательное обсуждение с ребенком прочитанного, объяснение непонятных ему действий и явлений;
- учет пожеланий ребенка (что читать, когда читать, сколько читать);
- демонстрация собственного удовольствия от чтения (16).

Таким образом, в процессе своего развития чтение проходит ряд этапов, на каждом из которых должны создаваться условия для эффективного формирования последующих операций. Этими условиями могут являться:

- сформированные компоненты функционального базиса чтения (вербальные и невербальные);
- своевременное начало формирования «ядра читательской компетенции»;
- готовность мотивационной основы читательской деятельности.

1.2. Особенности формирования смыслового прогнозирования в онтогенезе

Для правильного понимания сущности читательской деятельности необходимо более детально рассмотреть этапы его развития. Ранее уже упоминалось, что И.Н. Карачевцева в своей работе посвященной формированию смыслового компонента чтения выделила основные этапы развития читательской деятельности, первым из которых является подготовительный. Данный этап должен завершиться готовностью вербальных и невербальных психических функций. В последнее время развивается точка зрения, согласно которой развитие человека как читателя должно начаться уже в дошкольном детстве, а это значит, что подготовительный этап имеет немаловажное значение для формирования читательской деятельности (12).

Именно в этот период закладывается основа «ядра читательской компетенции», формируются не только психофизиологические предпосылки, но и мотивация. Е.Л. Гончарова указывает, что непосредственно в дограмотный этап приобщения к чтению закладывается содействие и сопереживание герою, способность к преодолению разнообразных текстовых проблемных ситуаций, способность к диалогу с автором, роль которого в этот период выполняет взрослый. Другими словами, в дошкольном возрасте обеспечиваются условия для

развития такой важнейшей составляющей читательской компетентности, как способность строить свое читательское поведение в соответствии с жанровыми особенностями текста, и еще немаловажным является то, что на подготовительном этапе возникает умение превращать содержание авторского текста в свой личный опыт, а это значит, что на этом этапе ребенок учится именно понимать прочитанное (8).

Из всего выше сказанного можно судить о том, что отсутствие каких-либо мероприятий по приобщению детей к чтению в дошкольном возрасте коренным образом влияет на формирование смыслового компонента чтения, что в дальнейшем повлечет за собой трудности становления самостоятельного читателя.

Как уже отмечалось выше, чтение – это познавательная мыслительная деятельность, в связи с этим оно соотносится с таким феноменом, как понимание. В психологическом словаре понимание определяется, как когнитивный процесс постижения содержания, смысла; этот процесс может быть успешным или безуспешным, самостоятельным или несамостоятельным, быстрым или медленным, произвольным и осознанным или же непроизвольным и интуитивным (20).

В исследованиях И.А. Зимней понимание рассматривается как процесс смыслового восприятия, сюда входит восприятие письменного текста и осмысление полученной информации, а также как результат смысловой обработки- понимание или непонимание текста. Автор выделяет два уровня смыслового восприятия текста: перцептивного восприятия и смысловой обработки. Отсюда мы можем сделать вывод, что чтение – это перцептивно-смысловая обработка текста (11).

В понимании выделяют:

1) предметно-денотативный уровень, т. е. понимание содержательной стороны читаемого текста;

2) формально-языковой (лингвистический) уровень, т. е. выделение единиц текста по грамматическим признакам и установление между ними субъектно-объектных отношений;

3) концептуально-оценочный уровень (смысловой), т. е. понимание смысла прочитанного (12).

Н.П. Локалова выделяет следующие операции перцептивно-смысловой обработки текста:

- смысловое прогнозирование (угадывание различных событий или предметов изложения до того, как автор раскрывает их названия в тексте);
- дифференциация графических форм (опознание графических образов, умение делить тексты на синтагмы, выделение слов, словосочетаний, предложений);
- определение смысловых связей (умение соотносить прочитанное с личным опытом или с ранее известными понятиями) (15);

Особый интерес для нашего исследования представляют исследования формирования прогнозирования, как важнейшей операции для освоения смыслового компонента чтения. Антиципация, прогнозирование, по определению Б.Ф. Ломова и Е.Н. Суркова, «это способность действовать и принимать те или иные решения с определенным пространственно-временным опережением в отношении ожидаемых событий (18).

В работах Ж. Пиаже указывается на то, что сам эффект прогнозирования обнаружен уже у детей восьмилетнего возраста. Как показывает его генетическое исследование, становление способности предвидеть ход событий и действовать с опережением – процесс длительный и противоречивый. Уже в первые 3-4 месяца жизни ребенка в связи с овладением предметами в малом пространстве и с развитием специальных координаций движений глаз, головы, тела относительно видимых предметов, формируются элементарные антиципирующие реакции (25).

А. Валлон отмечает, что пространственные и временные предвосхищения в их более или менее зрелой форме возможны лишь на той стадии развития ребенка, когда в его деятельности начинают использоваться вторичные образы-представления. Именно пространственно-временные представления, сочетающиеся со словесным обозначением, порождают условия для дифференциации пространства и времени, разделения прошлого, настоящего и будущего. Актуализация временных представлений о прошлых событиях через соотношение их с настоящим моментом порождает эффект временной антиципации. К концу дошкольного возраста у детей формируется ряд новообразований, которые позволяют объединить все имеющиеся представления о действительности в целостные и более систематизированные знания, деятельность детей усложняется и выполнение ее требует способности предвосхищать, как в плане представлений, так и в речевой деятельности (6).

В психологии термином «субъективный прогноз» применительно к речевой деятельности обозначается способность человека использовать свой прошлый опыт для прогноза предстоящей ситуации и преднастройки соответствующих речевых механизмов к действию, то есть к порождению и восприятию речи. В этой связи необходимо отметить, что в речи происходит произвольная опора индивида на его предшествующий опыт при восприятии нового и при взгляде на ранее известное, а также присущее человеку постоянное стремление идентифицировать, понять, затем закрепить в речи свои впечатления и передать опыт другим (20). Из этого можно сделать вывод, что результативный навык вероятностного прогнозирования в речи может проявиться, когда ребенок имеет тот или иной речевой опыт, а значит основу для смысловой догадки.

Анализ литературы показал, что понятия антиципация, предвидение, опережение, предвосхищение и прогнозирование тождественны, разные исследователи обозначают ими одно и то же явление.

Вернемся к рассмотрению прогнозирования, как операции перцептивно-смысловой обработки текста. Развитие операции вероятностного

прогнозирования связано с уровнем владения читающим системой языка. На смысловом и языковом уровнях выдвижение гипотез относительно дальнейшего речевого сообщения является основой вероятностного прогнозирования. Подтверждение гипотез осуществляется в форме догадок: языковых – на основе слова, словосочетания и предложения, контекстуальных – на основе контекста. В некоторых источниках указывается, что процессы зрительных восприятий всегда включают момент догадки, предвосхищения дальнейших мыслей автора (9).

Как правило, в современной отечественной методической литературе выделяются два вида догадки: языковая и контекстуальная. Некоторые исследователи выделяют языковую и смысловую догадку (А.С. Левашов, С.А. Жукова), но любая догадка, и языковая в том числе, связана с пониманием незнакомого слова, словосочетания и предложения, что характеризует ее как догадку смысловую. Н.А. Маркина предлагает кроме языковой и контекстуальной догадки выделять смешанный вид догадки. Если предположить, что механизм вероятного прогнозирования, который лежит в основе осуществления догадки, реализуется на трех уровнях: на уровне отдельной лексической единицы (на уровне слова), на уровне предложения и на уровне текста, то можно предложить иную, несколько отличную от традиционной, классификацию видов догадки: догадку языковую, догадку контекстуально-языковую и контекстуально-дискурсную. В основе языковой и контекстуально-языковой догадки лежит навык читающего переносить знания и умения, полученные в результате лингвистического опыта, в новые обстоятельства. Этот перенос может быть осуществлен при поддержке контекста или с опорой на контекст (контекстуально-языковая догадка) или без участия контекста (языковая догадка) (21).

Чисто языковая догадка реализуется на отрезке, равном отдельному слову. Языковая догадка реализуется в умении использовать внутренние опоры проблемного слова – известные корни, знакомые словообразовательные элементы, принципы словообразования, межъязыковые параллели и т.д. Обучение

языковой догадке, таким образом, предполагает развитие навыка решения языковых, прежде всего словообразовательных, задач.

Контекстуально-языковая догадка – это опознавание лексических и лексико-грамматических явлений на отрезке отдельного предложения или ряда предложений при поддержке контекста или опоре на него (23).

Под контекстуально-дискурсной догадкой мы понимаем догадку, которая осуществляется на материале текста и не связана с узнаванием отдельного слова или отдельной синтаксической структуры. В основе контекстуально-дискурсной догадки лежат смысловые ориентиры, связанные с пониманием текста. Прогнозирование на уровне текста позволяет учащемуся выдвигать гипотезы относительно продолжения текста. Эти гипотезы могут иметь неоднозначный характер, что стимулирует процесс чтения. Вероятностное прогнозирование на уровне текста позволяет осуществить активный поиск и предугадать вероятное развитие текста, т.е. облегчает и ускоряет процессы восприятия и понимания (24).

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что прогнозирование является одной из операций концептуально-оценочного уровня понимания текста, который является самым сложным и завершающим в навыке понимания. Объединяя различные классификации можно выделить следующие виды прогнозирования: грамматическое прогнозирование, контекстуальное и одной из самых важных перцептивно-смысловых операций является смысловое прогнозирование, оно не только является обязательным компонентом понимания, но и может стимулировать процесс чтения, т.к. результат догадки не всегда однозначный и верный. Специально организованное развитие смыслового прогнозирования в дограмотный (подготовительный) период обучения чтению может стать хорошим подспорьем для повышения как скорости, так и точности восприятия письменной информации.

1.3. Особенности формирования навыков смыслового прогнозирования у детей с общим недоразвитием речи

Общее недоразвитие речи (ОНР) – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне (26). Данная категория детей характеризуется наличием сохранных слуха и интеллекта, но при этом нарушением формирования всех компонентов речи: фонетики, фонематики, лексики и грамматики.

Это нарушение впервые было установлено Р.Е. Левиной и определено как общее недоразвитие речи. Все многообразие речевого недоразвития было представлено в трех уровнях: отсутствие общеупотребительной речи; начатки общеупотребительной речи; развернутая речь с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития. Основной контингент дошкольников в группах компенсирующей направленности для детей с ТНР составляют дети с II и III уровнями речевого развития. Дети со II уровнем речевого развития характеризуется начатками общеупотребительной речи, они используют в общении простые по конструкции или искаженные фразы, владеют обиходным словарным запасом (преимущественно пассивным). В их речи дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне возможно употребление в речи местоимений, союзов, некоторых предлогов в их элементарных значениях. Дети могут отвечать на вопросы, с помощью педагога беседовать по картинке, рассказывать о семье (17).

Более высокий, III уровень речевого развития детей характеризуется наличием развернутой фразовой речи с выраженными элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Дети могут относительно свободно общаться с окружающими, но нуждаются в постоянной помощи родителей (воспитателей), вносящих в их речь соответствующие

пояснения. Самостоятельное общение продолжает оставаться затруднительным и ограничено знакомыми ситуациями (17).

О детях с речевой патологией как о «группе риска» по овладению письменно-речевой деятельностью упоминали еще в 60-70 гг. прошлого века.

Представителями школы Р.Е. Левиной была доказана взаимосвязь недоразвития устной речи и нарушения чтения. Многие исследователи (Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Л.Ю. Спирина, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина) трактуют нарушения письменной речи, как следствие недоразвития устной (12).

Выявление предпосылок к возникновению трудностей усвоения навыка чтения в дошкольном возрасте в последние годы стало приоритетным направлением среди исследований детской речи. В литературе существует две основные гипотезы возникновения нарушения процесса чтения: теория языкового и теория визуального дефицита. Теория языкового дефицита включает различные модели. Модель «основного фонологического дефицита» представлена в работах Г.А. Каше, Р.Е. Левиной, Л.Ю. Спириной, М.Е. Хватцевым, Г.В. Чиркиной, они считают, что дефицитность языковых способностей вторична по отношению к фонологическим навыкам (8).

Модель «семантического и синтаксического дефицита», с данной точки зрения, чтение-это лингвистический навык и любой дефицит в семантических, синтаксических и фонологических компонентов языка приводит к нарушению чтения (2).

Модель «акустического дефицита» в основном представлена в работах зарубежных авторов, но в последствии теория была опровергнута и было доказано, что нарушения перцепции не являются решающими при обучении детей чтению. Модель «двойного дефицита» представляет нарушения чтения, как результат фонологического дефицита и медленной скорости называния (14).

Следует отметить, что у дошкольников с ОНР в первую очередь отмечается недоразвитие компонентов функционального базиса чтения, как вербальных, так и невербальных.

А.В. Лагутина в своих работах указывала, что индикатором нарушений письменной речи являются не только недоразвитие устной речи, но и несформированность психических процессов, обеспечивающих готовность к ее усвоению, в частности, таких как зрительный анализ и синтез, пространственные представления и ряд других. Проведенное ею исследование показывает, что подавляющее большинство детей дошкольного возраста с ОНР не готовы к обучению чтению, т.к. речевая патология сочетается с различными нарушениями компонентов функционального базиса чтения (14).

Р.Е. Левина отмечала у детей с ОНР «резкое несоответствие между наличием достаточных возможностей в сенсорной и интеллектуальной сфере и использованием их в реальном развитии ребенка» (17, 38). Основной причиной данного несоответствия автор считает «недостаточную активность наблюдательности детей и ослабленную направленность на активное общение с окружающими», т. е. сниженную мотивацию. В ее работах показано, что трудности усвоения чтения связаны не только с недоразвитием устной речи, но и с несформированностью психических процессов, лежащих в основе готовности к усвоению данного навыка, в частности, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений и других. (17)

Как известно, большое внимание уделяется изучению нарушений чтения с психолингвистических позиций, где основной акцент делается на определение состояния сенсомоторных, языковых и смысловых операций, обеспечивающих как технический, так и смысловой компоненты чтения. Для нашего исследования непосредственную значимость представляют особенности перцептивно-смысловой обработки текста детьми с ОНР. Согласно исследованиям Т.А. Алтуховой, Г.В. Бабиной, Г.В. Чиркиной у детей с ОНР в процессе смыслового восприятия читаемого текста выявляются сложности как в ходе перцептивно-смысловой обработки, так и при получении результата, т.е. понимания прочитанного (2;3).

Г.В. Бабина и Г.Н. Васильева в качестве причин нарушения смыслового восприятия текста определили:

- Несформированность операций языкового прогнозирования (синтаксического прогнозирования на уровне словосочетаний, что проявляется в резком ограничении ориентации на языковой опыт, внутренний речевой слух);
- Несформированность операций смыслового прогнозирования на уровне предложения, что обуславливает ошибки семантико-синтаксического характера;
- Несформированность механизмов прогнозирования развития речевого события на контекстуальном уровне. Показателем этого являются ошибки контекстуального характера, которые обусловлены резким сужением границ смысловой ориентации в тексте, трудностями привлечения контекста, фоновых знаний (3).

Это лишний раз подтверждает наши выводы о важности вероятностного прогнозирования, как операции перцептивно-смысловой обработки текста. В.В. Тищенко выделяет несколько факторов, обуславливающих специфичность вероятностного прогнозирования у детей с нарушениями речевого развития:

1. Вероятностное прогнозирование в значительной степени зависит от уровня языкового опыта индивида. Чем больше опыт, тем больше информации о реакциях на определенные речевые стимулы имеет человек, тем точнее будут его прогнозы. У детей с недостатками речевого развития объем языкового опыта значительно сужен, что обуславливается определенными недостатками как в системе лингвистического компонента речевой деятельности (нарушения усвоения фонологической, лексической и грамматической сторон речи), так и ее коммуникативном компоненте (трудности использования уже усвоенных языковых знаний).

2. Быстрота и точность прогнозирования напрямую зависят от процесса актуализации имеющегося языкового опыта, то есть связаны с памятью. Специальные исследования доказывают, что у детей с нарушениями речевого

развития имеют место отдельные недостатки памяти, связанные прежде всего с запоминанием и воспроизведением словесного материала.

3. Точность прогнозирования в значительной степени зависит от сформированности умения анализировать ситуацию общения, контекст, предшествующую речевую информацию.

4. Прогнозирование зависит от информативной емкости предложенного речевого материала.

5. Степень сформированности контроля, позволяющего оценить соответствие прогноза всем остальным компонентам ситуации (29)

Безусловно, несформированность указанных предпосылок вероятностного прогнозирования сказывается как на количестве, так и на качестве выдвигаемых детьми речевых прогнозов, а, следовательно, обуславливает трудности в обладании навыком чтения. А, так как, смысловое прогнозирование является самой сложным компонентом вероятностного прогнозирования в целом, то можно сделать вывод, что навык смыслового прогнозирования запаздывает в своем появлении в первую очередь.

1.4. Состояние коррекционной работы по формированию навыка смыслового прогнозирования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Анализ информационного пространства показал, что в психологической и психолингвистической литературе рассматривался вопрос механизма формирования смыслового прогнозирования. Как уже упоминалось ранее, детям с проблемами в речевом развитии требуется специальная коррекционно-педагогическая помощь для формирования данного навыка.

В логопедической литературе имеются лишь единичные упоминания об особенностях механизма смыслового прогнозирования. Г.В. Бабина и

Н.Ю. Шарипова выделили их в рамках исследования слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Они рассматривают процесс прогнозирования как процесс упреждения целого, предвидения элементов, последующих за данным элементом, то есть предвидение появления того или иного слога в слове. В учебно-методическом пособии данных авторов представлен ряд упражнений для обучения операциям идентификации, генерализации, вероятностного прогнозирования, упреждающего синтеза, посегментного анализа, контроля языковой правильности. Но в контексте нашего исследования мы рассматриваем прогнозирование на уровне текста, а Г.В. Бабина и Н.Ю. Шарипова упоминают о нем, как о важнейшей составляющей угадывания слоговой структуры слова (4).

В работах Е.В. Шлай и Н.В. Яцишиной также представлены дидактические игры как средство формирования механизма вероятностного прогнозирования, но у детей с нарушением зрения. Они разработали методику опытно-экспериментальной работы. Целью эксперимента была разработка, апробация и проверка эффективности комплекса дидактических игр, направленных на формирование механизма вероятностного прогнозирования на речевом уровне детей с нарушением зрения. На подготовительном этапе они предлагают игры, направленные на формирование механизма вероятностного прогнозирования на речевом и неречевом уровне в процессе воспроизведения детьми автоматизированных рядов с опорой на принцип единства сознания и деятельности. Например, игры, где необходимо было продолжить выкладывания ряда картинок, или вставить недостающие картинки в ряду, или найти ошибку в предъявленной цепочке картинок, при этом детям предлагалось объяснять, почему они так делали. Также используются игры с опорой на речевые автоматизмы. На основном этапе идет усвоение механизма вероятностного прогнозирования на речевом уровне с опорой. Данный этап включает два направления, первый этап-игры с опорой на наглядность (работа над двусложными, трехсложными и четырехсложными словами на материале слов и

предложений), второй без опоры на наглядность (сначала на материале из первого направления, а затем с включением нового речевого материала в знакомый). Заключительный этап проводится совершенствование механизма вероятностного прогнозирования путем применения речевого опыта в новых условиях (31).

Данная методика вполне применима и к детям с нарушениями речи, но включает в себя упражнения только на развитие навыка вероятностного прогнозирования в рамках слоговой структуры слова, в то время как наше исследование направлено на прогнозирование продолжения прослушиваемого текста.

Вопрос формирования механизма вероятностного прогнозирования очень хорошо освещен в рамках методик преподавания иностранных языков. Например, Т.М. Буйских в своей статье ««Схема предсказания» как один из интерактивных методов формирования механизма вероятностного прогнозирования» предлагает метод, который предполагает чтение текста по частям и предугадывание его дальнейшего содержания. Она указывает, что «...это достигается стимулированием предвосхищения событий через анализ причинно-следственных отношений, сопоставлением прогноза и реального содержания текста» (5). По форме – это трехчастная таблица, позволяющая четко организовать деятельность по анализу, синтезу и оценке информации. Вопросы, данные в таблице, воспроизводят схему внутреннего диалога читателя с информацией, который основывается на механизме вероятностного прогнозирования. Пошаговые установки «Схемы предсказания» представлены в таблице 1.1.

Таблица 1.1.

Пошаговые установки в методике «Схема предсказания»

Шаги	Установки
1. Прогнозирование содержания по названию текста или на основе ключевых слов: - индивидуально; - в парах; - в группе.	1. Сегодня мы познакомимся с текстом, который называется... или.... Прочитайте ключевые слова текста... Как вы думаете, о чем этот текст? 2. В течение 2 минут напишите свое предположение. 3. Поделитесь своими предположениями (работа в паре).

Шаги	Установки
	4. Кто хотел бы высказать свое предположение? (работа в группе). Это наши предположения.
2. Введение схемы предсказания.	О чем на самом деле текст? Текст мы будем читать по частям, параллельно заполняя таблицу. После чтения каждой части будем сначала заполнять графу «Что произошло в этой части текста?», а затем графы «Как, по-вашему, будут развиваться события?» и «Как вы можете доказать свое предположение?»
3. Индивидуальное чтение первой части текста и заполнение таблицы: краткая формулировка основного содержания этой части; запись предположения развития событий во второй части и доказательств с опорой на прочитанную часть текста.	Начинаем работать над текстом. Читаем первую часть и заполняем все три графы: что произошло в этой части; как, по-вашему, будут развиваться события в следующей части; как вы можете доказать свое предположение, основываясь на прочитанном.
4. Обсуждение прочитанной части текста: - в парах; - в группе.	1. Обсудите в парах, что произошло в первой части текста; как, по-вашему, будут развиваться события в следующей части и почему. 2. Давайте обсудим эту часть в группе. Сначала выясним, что произошло в первой части текста. Как, по-вашему, будут развиваться события в следующей части; как вы можете доказать свое предположение, основываясь на прочитанном? Есть ли другие мнения; другие доказательства данного предположения?
5. Индивидуальное чтение следующей части и заполнение таблицы.	Читаем следующую часть и заполняем все три графы: что произошло в этой части; как, по-вашему, будут развиваться события в следующей части; как вы можете доказать свое предположение (аргументы из прочитанной части).
6. Обсуждение следующей части текста: сопоставление полученной информации с высказанными предположениями; предположение развития событий в следующей части и его доказательства • в парах; • в группе. Схема работы повторяется в зависимости от количества частей текста.	1. Обсудите свои записи в парах. 2. Давайте обсудим в группе, что произошло в прочитанной части текста. Какие ваши предположения соответствуют/ не соответствуют содержанию текста? Объясните, почему. Скажите, как, по-вашему, будут развиваться события в следующей части; докажете.
7. Оформление результатов работы над текстом в форме эссе. Чтение эссе: в парах, в группе.	Давайте уточним ... Как вы думаете, ...? Оформите ваше мнение в форме эссе.

Можно провести дискуссию.	Прочитайте эссе в парах. Кто хотел бы прочитать свое эссе в группе?
---------------------------	------------------------------------------------------------------------

Автор указывает, что особенностью данного метода является не только установка на чтение текста по схеме предсказания с заполнением таблицы, но и организация логически последовательного обсуждения, которое проводится в два этапа:

1. Анализ соответствия предположений содержанию текста: выявление причин соответствия/несоответствия, определение упущенной детали, важной для понимания логики развития событий, предложенной автором.

2. Прогнозирование развития событий в следующей части текста и доказательство выдвигаемых предположений с опорой на предыдущую часть.

Основными критериями выбора текста для формирования механизма вероятностного прогнозирования автор считает: наличие событийности; возможность разделения на смысловые части и различной интерпретации развития событий; небольшой по объему текст, в котором можно выделить не более пяти-шести частей, т.к. обсуждение прочитанного в два этапа занимает много времени (5).

Данные упражнения хоть и являются частью методики преподавания иностранного языка, но подход взятый за основу, может стать основным в разработке системы игр для старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Также при анализе литературы, посвященной методике преподавания английского языка нами была найдена работа А.В. Дьяковой «Развитие вероятностного прогнозирования при обучении аудированию на иностранном языке». Она пишет, что «...основой прогнозирования на уровне предложения является умение сохранить в памяти следы от серии слов и умение соотносить их по смыслу. Учитель дает начало предложения, учащиеся заканчивают его» (10, 27). Она указывает, что упражнения, направленные на прогнозирование на уровне текста, требуют направленности внимания, интереса к теме сообщения, определенной скорости мыслительной переработки информации. Например, учитель начинает рассказ, учащиеся заканчивают его, учитель предъявляет

рассказ по частям, после каждой части учащиеся предвосхищают развитие следующих событий. Можно предложить учащимся в законченном тексте заполнить пропущенные фразы, чтобы текст стал логичным. По мнению автора, в процессе обучения вероятностному прогнозированию учитель может сформировать у детей следующие умения:

- 1) умение составлять общее представление об услышанном;
- 2) умение извлекать конкретную информацию из текста в соответствии с задачей;
- 3) умение отделять главное от второстепенного;
- 4) умение понимать значение незнакомых слов на основе незнакомого контекста (10).

Таким образом, анализ методической литературы позволил нам еще раз убедиться в отсутствии логопедических методик, посвященных вопросу смыслового прогнозирования у старших дошкольников с ОНР, а также рассмотреть различные подходы авторов в том числе, которые представлены среди работ, посвященных преподаванию иностранного языка. Мы смогли отметить метод «Схема предсказания», дидактические игры Шлай и Н.В. Яцишиной, которые представлены, как средство формирования механизма вероятностного прогнозирования у детей с нарушением зрения, а также методику обучения аудированию А.В. Дьяковой. Опыт данных исследователей мы будем использовать для разработки собственной системы упражнений по развитию навыка вероятностного прогнозирования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи при анализе прослушанного текста.

Выводы по первой главе

Чтение является сложным перцептивно-смысловым навыком и в процессе своего развития проходит ряд этапов, на каждом из которых должны создаваться

условия для эффективного формирования последующих операций. Этими условиями могут являться:

- сформированные компоненты функционального базиса чтения (вербальные и невербальные);
- своевременное начало формирования «ядра читательской компетенции»;
- готовность мотивационной основы читательской деятельности.

Вероятностное прогнозирование является одной из операций концептуально-оценочного уровня понимания текста, который является самым сложным и завершающим в навыке понимания. Объединяя различные классификации можно выделить следующие виды вероятностного прогнозирования: грамматическое прогнозирование, контекстуальное и одной из самых важных перцептивно-смысловых операций является смысловое прогнозирование, оно не только является обязательным компонентом понимания, но и может стимулировать процесс чтения, т.к. результат догадки не всегда однозначный и верный. Специально организованное развитие смыслового прогнозирования в дограмотный (подготовительный) период обучения чтению может стать хорошим подспорьем для повышения как скорости, так и точности восприятия письменной информации.

У детей с общим недоразвитием речи наблюдается несформированность предпосылок развития механизма смыслового прогнозирования и это сказывается как на количестве, так и на качестве выдвигаемых детьми речевых прогнозов, а, следовательно, обуславливает трудности в обладании навыком чтения.

Анализ методической литературы позволил нам сделать вывод об отсутствии логопедических методик, посвященных вопросу смыслового прогнозирования у старших дошкольников с ОНР.

Таким образом, становится очевидным необходимость организации специальной коррекционно-пропедевтической помощи по формированию

действия вероятностного прогнозирования в связи с подготовкой детей к овладению навыками чтения.

ГЛАВА II ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ НАВЫКА СМЫСЛОВОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Организация исследования состояния навыка смыслового прогнозирования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Проанализировав научную литературу, посвященную изучению особенностям освоения смыслового компонента чтения, а в частности навыка смыслового прогнозирования у детей с ОНР, мы выбрали и адаптировали «Методику изучения смыслового компонента чтения у младших школьников с ОНР», разработанную И.Н. Карачевцевой и Т.А. Алтуховой (2).

В нашем исследовании мы использовали только раздел посвященный диагностике понимания концептуально-оценочного уровня текста, а именно навыка вероятностного прогнозирования. За основу был взят предложенный метод исследования: тексты-загадки. Данные тексты состоят из трех частей, каждая из которых содержит признаки - ориентиры закодированного предмета. И эти признаки распределены в тексте в соответствии с их частотностью: от менее значимых признаков к наиболее ярким, значимым для опознания заданного предмета или явления.

В первой части описывается предмет или явление на основе использования интегральных признаков-наиболее общих, во второй части- на основе дифференциальных, и затем- на основе функциональных. После каждого прочитанного отрывка текста ребенку задавался вопрос: «Ты узнал, о чем идет речь?». После опознания ребенком предмета или явления, ему предлагалось подтвердить свою догадку соответствующими признаками из текста.

Для изучения навыка смыслового прогнозирования мы взяли два текста загадки и один текст, направленный на изучение умения выстраивать гипотезы по

ходу предъявления текста по предложению. Прочитывая каждое предложение, мы предлагали сделать предположение, о чем идет речь, свой выбор дети должны были постараться объяснить. Благодаря данному приему можно подробнее проследить ход мыслей ребенка, выделить какие признаки ребенок берет за основу своих выводов. Тексты соответствовали следующим требованиям:

- план содержания текстов совпадал с планом значения;
- тексты состояли из простых распространенных предложений;
- тексты не содержали незнакомых детям слов;
- предъявление признаков- ориентиров, верифицирующих гипотезу, было постепенным;
- каждая часть текста содержала признаки-ориентиры закодированного предмета;
- признаки в тексте распределены в соответствии с их частотностью: от менее значимых признаков предмета к наиболее ярким, значимым для опознания заданного предмета.

В качестве закодированного, мы выбрали хорошо знакомые и близкие детям явления и предметы: кровать и времена года (весна и зима). Детям предлагалось послушать загадки, но не целиком, а по частям и после каждого услышанного отрывка попытаться угадать, о чем идет речь.

Тексты- загадки и задания к ним:

(1)

Инструкция: Послушай первую часть загадки и ответь на вопрос: «О каком предмете говорится в загадке?». Если не понял, то я буду читать дальше, а ты снова попробуешь ответить на вопрос. О чем загадка? По каким признакам ты догадался? Текст предъявлять по абзацу.

Текст:

Эту вещь можно встретить дома, в детском саду, в магазине, в гостях, она есть у каждого человека, даже если он еще маленький или уже совсем старенький. Они бывают большие и маленькие, широкие и узкие, высокие и низкие.

Она имеет четыре ножки, мягкую серединку и две спинки. Мы пользуемся ей только, когда устали и хотим отдохнуть.

В детском саду их много, и все стоят в одной комнате. На них лежат подушки и одеяла. На них можно спать или просто лежать. Что это? (Кровать)

Интегральные признаки:

- есть во многих местах;
- может принадлежать абсолютно любому человеку;
- нужна детям и взрослым;
- имеет разные размеры.

Дифференциальные признаки:

- перечисление частей предмета;
- ей пользуются для отдыха.

Функциональные признаки:

- местонахождение в детском саду;
- количество и назначение этой вещи в детском саду;
- на ней находятся подушки и одеяла;
- на ней можно спать или просто лежать.

(2)

Инструкция: Послушай первую часть загадки и ответь на вопрос: «О каком времени года говорится в загадке?». Если не понял, то я буду читать дальше, а ты снова попробуешь ответить на вопрос. О чем загадка? По каким признакам ты догадался? Текст предъявлять по абзацу.

Текст:

Ярко светило солнце. Вокруг дороги лежало много снега. Было тепло, но не настолько, чтобы снять курточку.

Небо было голубое и ясное. День стал длиннее и солнечней. На клумбах, огородах и полях показались проталины.

Прилетели птицы. На некоторых деревьях зеленели и набухали почки, а обочинах дорог показалась маленькая травка. Лед на речке растаял и по течению

плыли оставшиеся куски льда, на которых сидели утки. Какое это время года?
(Весна)

Интегральные признаки:

- ярко светит солнце;
- наличие снега;
- тепло, но указано, что не слишком.

Дифференциальные признаки:

- ясное небо;
- удлинение светового дня;
- наличие проталин.

Функциональные признаки:

- появление перелетных птиц;
- появление травы и почек;
- таяние льдов.

(3)

Инструкция: Послушай предложение и ответь на вопрос: «О каком времени года говорится в загадке?». Если не понял, то я буду читать дальше, а ты снова попробуешь ответить на вопрос. О чем загадка? По каким признакам ты догадался? Текст предъявлять по предложению.

Текст:

Было холодно. Небо серое, солнца совсем не видно. Подул сильный ветер. Под ногами хрустел белоснежный снег. Началась сильная метель.

Предъявление:

1. Было холодно.
2. Было холодно. Небо серое, солнца совсем не видно.
3. Было холодно. Небо серое, солнца совсем не видно. Подул сильный ветер.
4. Было холодно. Небо серое, солнца совсем не видно. Подул сильный ветер. Под ногами хрустел белоснежный снег.

5. Было холодно. Небо серое, солнца совсем не видно. Подул сильный ветер. Под ногами хрустел белоснежный снег. Началась сильная метель.

Отличие первого текста от двух последних характеризуется отсутствием предварительного ограничения рамок выбора гипотезы. Возникновение гипотезы определялось содержанием текста и постепенным введением значимых признаков.

В основу оценки полученных данных при выполнении заданий взяты следующие критерии:

- опознание или не опознание объекта описания;
- вид и количество признаков, на основе которых ребенок осуществлял прогноз;
- наличие ошибочных предположений;
- адекватность гипотез, предлагаемых ребенком к каждой части текста;
- активность испытуемого.

В основу была взята следующая система оценок:

3 балла – уровень опережающего прогноза. Ошибочные предсказания отсутствовали, первоначальная гипотеза была адекватной. Однако следует отметить, что вероятностный прогноз признавался адекватным только в том случае, если дети смогли перечислить совокупность полезных признаков, которые дали ему возможность угадать предмет.

2 балла – уровень текущего прогнозирования. Дети осуществляли опознание на основе восприятия совокупности двух групп признаков: общих и Дифференцированных перцептивных признаков. Отмечалось наличие ошибочных предсказаний. При этом прогностическая деятельность могла подкрепляться целенаправленным перечислением полезных признаков предмета, но могла осуществляться и без такого перечисления.

1 балл – уровень результативности прогноза. Дети опознали предметы только прослушивания всего текста, то есть на основе вычленения совокупности трех групп признаков: интегративных, перцептивных и функциональных.

Характер стратегии опознания на этом уровне, в одном случае подкрепляется перечнем полезных признаков, в другом случае осуществляется без такого перечисления.

0 баллов – уровень неадекватного прогноза. Стратегия прогностической деятельности в этом случае не привела к положительному результату- опознанию предмета. Испытуемые вели себя крайне пассивно, часто отвлекались. Поисковая деятельность таких детей носила случайных характер, что приводило к большому количеству ошибочных предсказаний и отсутствию адекватной гипотезы. В некоторых случаях дети не могли предложить ни одной гипотезы, и отказались от выполнения задания.

Для диагностики мы брали три текста, следовательно, максимальное количество баллов, которое мог набрать ребенок за работу с текстами, направленными на изучение навыка вероятностного прогнозирования- 9 баллов. К высокому уровню мы отнесли результаты в 9-8 баллов, к уровню выше среднего – 7-6 баллов, к среднему – 5-4 балла, уровень ниже среднего представляется, как 3-2 балла, а низкий- 1-0.

2.2. Анализ результатов исследования состояния навыка смыслового прогнозирования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Исследование проводилось на базе МБДОУ д/с комбинированного вида №15 «Дружная семейка». Нами были отобраны десять детей старшего дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи. Список детей представлен в таблице 2.1.

Таблица 2.1

Характеристика исследуемой группы

№	Имя испытуемого	Возраст испытуемого	Речевое нарушение
1	Павел С.	6 лет	ОНР, 3 ур. р. р.
2	Ксения Л.	6 лет	ОНР, 3 ур. р. р.

3	Дмитрий К.	6 лет	ОНР, 3 ур. р. р.
№	Имя испытуемого	Возраст испытуемого	Речевое нарушение
4	София Т.	6 лет	ОНР, 3 ур. р. р.
5	Владислав Л.	6 лет	ОНР, 3 ур. р. р.
6	Софья Л.	6 лет	ОНР, 3 ур. р. р.
7	Рита Ан.	6 лет	ОНР, 3 ур. р. р.
8	Роман Иг.	6 лет	Нарушение речи на фоне снижения слуха
9	Даниил К.	6 лет	ОНР, 3 ур. р. р.
10	Анастасия Л.	5 лет	ОНР, 3 ур. р. р.

Результаты, полученные после прослушивания текстов представлены в таблице 2.2.

Таблица 2.2.

Результаты прослушивания текстов

№	Имя испытуемого	Баллы за выполнение		
		Текст «Кровать»	Текст «Весна»	Текст «Зима»
1	Павел С.	1	2	2
2	Ксения Л.	1	2	3
3	Дмитрий К.	2	3	3
4	София Т.	1	0	1
5	Владислав Л.	1	1	2
6	Софья Л.	2	3	3
7	Рита Ан.	1	1	1
8	Роман Иг.	1	0	0
9	Даниил К.	2	2	3
10	Анастасия Л.	2	2	3

При предъявлении первого текста-загадки «Кровать» все дети делали неправильное предположение сразу же после первого абзаца, чаще всего можно

было услышать предположение «игрушка», делая такое предположение дети опирались не на все предложенные признаки. Скорее всего их внимание привлекла фраза «Эту вещь можно встретить дома, в детском саду, в магазине, в гостях...». Как только дети слышали данное высказывание сразу же делали предположение, что это игрушка, не обращая внимания на все остальные признаки, перечисленные в данном отрывке, но при вопросе «Есть ли игрушки у всех людей?», как указано в тексте, дети сомневались в своем выборе, но правильного ответа не давали.

Присутствовали также вовсе далекие от смысла предположения: «шарик», «снег», «сумки», дети тоже объясняли свой выбор, называя только один признак, указанный в тексте и упуская все остальные. При предъявлении второго абзаца дети были уже ближе к отгадке, они в качестве ответов называли «стул», «стол», «кресло». И после прослушивания третьего абзаца практически все дети догадывались, о чем шла речь. По итогам прослушивания первого текста-загадки ни один ребенок не получил максимальный балл, 2 балла получили 4 испытуемых, 1 балл- 6 испытуемых, 0 баллов не получил никто.

Текст «Зима» оказался более легким для детей, т.к. круг угадываемых предметов был сужен до времен года. При угадывании также, как и с первым текстом, дети опирались на один услышанный признак и абсолютно игнорировали другие. Это повлекло за собой ряд ошибок и трудностей. Но при более подробном разъяснении инструкции и подсказках дети вполне успешно справлялись. Ошибки можно объяснить малым объемом кратковременной памяти, состоянием слухового внимания, бедностью словаря. При этом выводы детей, которые они делают на основе услышанной, запомненной и понятой части текста вполне адекватные. По результатам прослушивания второго текста 3 балла получили 2 ребенка, 2 балла- 4 ребенка, 1 балл- 2 ребенка, 0 баллов- 2 ребенка.

Форма предъявления по предложению третьего текста «Зима» оказалась для детей недостаточно информативной, но с подсказкой и дополнительным разъяснением инструкции некоторые дети справились на среднем уровне.

Несомненно, подспорьем для детей были достаточно обширные знания времен года и их признаков. Но некоторые дети так и не поняли, что данный тип заданий предполагает наличие нескольких ответов, например, предложение «Было холодно.» может иметь целый ряд предположительных времен года (весна, зима, осень). Но у детей возникала непосредственная ассоциация с зимой либо осенью. Это говорит об узости и стереотипности словесно-логического мышления или недостаточной систематизации существующих знаний. Итого 5 детей получили 3 балла, 2 ребенка получили 2 балла, 2 ребенка- 1 балл, один испытуемый получил 1 балл и всего лишь один испытуемый 0 баллов.

После проведения качественного и количественного анализа результатов всех предложенных заданий мы смогли определить уровень овладения навыком вероятностного прогнозирования каждого испытуемого.

Сумма баллов за выполнение всех трех заданий и уровень владения исследуемым навыком отражена в таблице 2.3.

Таблица 2.3.

Уровни владения навыком вероятностного прогнозирования

№	Имя испытуемого	1 текст	2 текст	3 текст	Сумма	Уровень
1	Павел С.	1	2	2	5	средний
2	Ксения Л.	1	2	3	6	выше среднего
3	Дмитрий К.	2	3	3	8	высокий
4	София Т.	1	0	1	2	ниже среднего
5	Владислав Л.	1	1	2	4	средний
6	Софья Л.	2	3	3	8	высокий
7	Рита Ан.	1	1	1	3	ниже среднего
8	Роман Иг.	1	0	0	1	низкий
9	Даниил К.	2	2	3	7	выше среднего
10	Анастасия Л.	2	2	3	7	выше среднего

Объединив полученные данные, мы можем судить об уровне развития исследуемого навыка у всей группы испытуемых:

Высокий уровень – 20 %;

Выше среднего – 30 %;

Средний – 20 %;

Ниже среднего – 20 %;

Низкий – 10%.

Итоговые данные исследования в процентном соотношении мы представляем на рисунке 2.1.

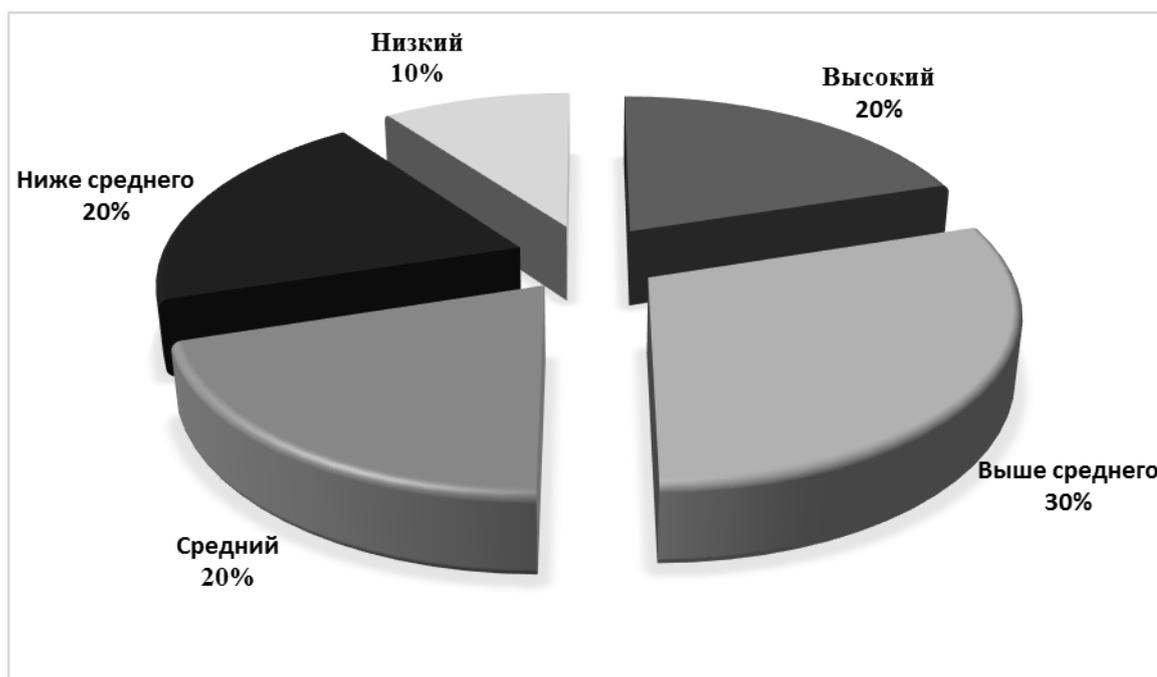


Рис.2.1. Уровень развития смыслового прогнозирования

Рисунок наглядно показывает, что малая часть детей имеет высокий уровень развития навыка прогнозирования и также низкие показатели всего у 10% испытуемых, большая часть исследуемых показала средний уровень развития исследуемого навыка.

Таким образом, старшие дошкольники с общим недоразвитием речи показали средний уровень развития навыка смыслового прогнозирования. Нами были выделены наиболее явные трудности детей при построении вероятностных прогнозов во время анализа прослушанных текстов-загадок. К ним относится использование для вероятностного прогноза только одного признака, вместо всех предложенных. Это можно объяснить, тем что дети совершали поспешные

выводы, каждый знакомый предмет или действие вызывали у детей быструю реакцию, что мешало им дослушать текст до конца и сделать правильный прогноз, таким образом более яркий признак предмета мог стать единственным на что опирается ребенок при совершении вероятностного прогноза. Данный факт связан с нарушением в формировании функционального базиса чтения, например, малый объем слухоречевой памяти не позволял детям в точности запомнить все перечисленные признаки, также было тяжело привлечь внимание испытуемых к прослушиванию текстов-загадок, присутствовало постоянное отвлечение на посторонние предметы и звуки, это можно объяснить нарушениями в развитии внимания, таких его показателей, как его переключаемость, устойчивость, объем, распределенность и сосредоточенность.

Мотивационная основа читательской деятельности играет немаловажную роль при выполнении подобных заданий, но дети нашей экспериментальной группы показали сформированность данного компонента, т.к. с интересом и желанием отнеслись к прослушиванию текстов-загадок. Непонимание инструкций, и как следствие неправильный выбор можно также объяснить нарушением развития динамического и конструктивного праксиса, ведь первые два текста-загадки были идентичны по своей инструкции, но дети все равно испытывали трудности при угадывании предмета и в первом и во втором тексте, это говорит о том, что дети плохо усваивают порядок и алгоритм выполнения задания.

Нельзя не упомянуть, что дети испытывали трудности при формулировании своих ответов на поставленные вопросы, дети, которые показали уровни ниже среднего или низкий либо вообще не объясняли своего выбора, либо их ответ был скудным и неинформативным, этому тоже есть объяснение, ведь как известно у детей с ОНР отмечается бедность словаря, нарушение формирования звукопроизношения, слоговой структуры, грамматического строя речи. По итогам исследования, мы можем ответить, что у старших дошкольников с ОНР присутствует нарушение формирования навыка смыслового прогнозирования.

Мы доказали, что у старших дошкольников с общим недоразвитием речи присутствует нарушение формирования навыка смыслового прогнозирования.

2.3. Система коррекционно-пропедевтической работы, направленной на развитие механизма вероятностного прогнозирования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи при анализе прослушанного текста

Современная логопедия имеет достаточный теоретический и практический материал в области коррекции нарушений чтения у детей с ОНР. В данный момент значительно возрос интерес к проблеме формирования смыслового компонента читательской деятельности у детей с речевой патологией. Как указывалось, выше вероятностное прогнозирование является неотъемлемой частью смыслового компонента чтения, что обуславливает актуальность нашей работы.

Диагностический этап нашего исследования показал несформированность данного механизма у старших дошкольников с ОНР. Поэтому нами была разработана система коррекционно-пропедевтической работы, а именно дидактических игр, направленных на формирование вероятностного прогнозирования при анализе прослушанного текста. Мы считаем, что данные упражнения должны быть включены в систему работы по развитию смыслового компонента читательской деятельности у дошкольников и в подготовку к обучению чтению в целом. Коррекционно-пропедевтическая работа, организованная именно на подготовительном этапе обучения, позволит устранить появления причин, влекущих за собой нарушения формирования понимания прочитанного.

Мы предлагаем разделить работу на несколько этапов: подготовительный, основной и заключительный. Целью подготовительного этапа можно обозначить формирование готовности к освоению навыка смыслового прогнозирования. Задачи данного этапа:

- 1) развивать слуховое внимание;
- 2) развивать слухоречевую память;
- 3) формировать умение внимательно слушать читающего и отвечать на его вопросы;
- 4) формировать умение понимать значение незнакомых слов опираясь на контекст;
- 5) формировать мотивационную основу чтения.

Поставленных задач можно достичь путем использования следующих игр и упражнений:

1. «Продолжение автоматизированных рядов» т.е. предварительное заучивание стихов, считалок или чистоговорок и при дальнейшем их проговаривании учитель должен недоговаривать слоги, слова, а затем и целые строчки, тем самым давая возможность продолжить их детям для этого хорошо подойдут стихи Агнии Барто и Корнея Чуковского.

2. Упражнение «Вставь недостающую картинку», детям зачитывается сказка (или же на подготовительном этапе лучше использовать уже хорошо знакомую детям сказку), предоставляется картинка или несколько и предлагается вставить её в ряд других картинок, которые представляют собой последовательность сюжета, и объяснить почему он выбрал именно это место для картинки (Приложение 2).

3. «Отгадывание загадок», детям предъявляются любые загадки на хорошо знакомую им тематику, но они обязательно должны обосновать свой ответ и назвать существенные признаки, явления или действия, на которые они опирались при выборе ответа (Приложение 3).

4. Игра «Найди ошибку», детям предоставляется какой-либо текст (как и в упражнении «Вставь недостающую картинку») и предлагается рассмотреть ряд сюжетных картинок и постараться выбрать лишнюю картинку в соответствии с сюжетом прослушанного текста (Приложение 4).

Целью основного этапа является стимулирование предвосхищения развития событий через анализ причинно-следственных отношений и сопоставление прогноза и реального содержания текста. Задачи основного этапа:

- 1) формировать умение составлять общее представление об услышанном;
- 2) формировать умение извлекать конкретную информацию из текста в соответствии с задачей;
- 3) формировать умение отделять главное от второстепенного;
- 4) закреплять умение слушать читающего и отвечать на его вопросы;
- 5) учить сопоставлять прогноз и реальное содержание текста;
- 6) учить анализировать причинно-следственные отношения в прослушанном тексте.

Игры и упражнения:

1. Игра «Найди главные слова», после прослушивания текста детям предлагается назвать те слова, которые помогают понять, о чем говорится в тексте, лучше всего брать тексты, в которых не фигурирует сам предмет, явление или действие (Приложение 5, текст №1).

2. Игра «Угадай», учитель читает текст-загадку, разделяя его на три части и после каждой части просит детей предположить, о чем будет идти речь дальше, после каждого предположения ребенок обязательно должен обосновать почему он так предположил, загадки должны быть о предметах, явлениях или действиях, признаки которых детям хорошо известны (Приложение 4, текст №2).

3. Игра «Выбери героя», учитель читает короткий текст (без упоминания героя повествования) предъявляет игрушки и предлагает выбрать какая из них действующее лицо рассказа (Буратино, Колобок, Красная шапочка и т.д.). В рассказе обязательно перечисляются существенные признаки данных героев, на примере колобка, «круглый, озорной, поет песенки, сделан из теста» (Приложение 5, текст №3).

4. Игра «Закончи предложение», детям предлагается рассмотреть сюжетную картинку, ответить на ряд вопросов по картинке, после чего учитель предлагает детям закончить предложение, которое он начнет говорить, ориентируясь на картинку и согласуя все слова в предложении. Также после этого предлагаем детям предположить, что произойдет после действий на картинке (Приложение 6).

5. Игра «Незнакомое слово», зачитывается текст-сказка, в котором говорится о каком-либо предмете, назначение и название которого детям неизвестно и в этом же тексте перечисляются некоторые признаки этого предмета, которые позволяют детям предположить для чего он нужен, после чего предлагается рассмотреть картинку, макет или реальный предмет, они должны ответить на вопросы и сделать вывод о его предназначении (Приложение 5, текст №4).

После того как дети усвоили принцип прогнозирования можно переходить к заключительному этапу. Цель этапа- совершенствование механизма вероятностного прогнозирования путем применения речевого опыта в новых условиях. Здесь можно предложить игру «Закончи сказку», в данной игре детям самим предлагается выстроить прогноз, опираясь на контекст. Данное задание предлагается детям без опоры на какую-либо наглядность.

Основными критериями выбора текста для формирования вероятностного прогнозирования являются:

- наличие событийности;
- возможность деления на смысловые части и различной интерпретации развития событий;
- небольшой по объему текст, который кратковременная слухоречевая память ребенка будет вмещать без труда;
- тексты должны состоять из простых распространенных предложений;

- тексты не должны содержать незнакомых детям слов (помимо тех упражнений, которые направлены на расширения словаря ребенка посредством вероятностного прогнозирования при анализе прослушанного текста.

Представленная система работы будет эффективна при комплексном воздействии. Воспитателю также необходимо оказывать активное влияние на формирование механизма вероятностного прогнозирования особенно на подготовительном этапе. Ведь именно воспитатель приобщает детей к чтению и впервые знакомит с пересказом. В своей работе он наряду с логопедом может использовать данные упражнения и игры. Работа психолога тоже может оказать влияние на формирование навыка смыслового прогнозирования, ведь зрелость социально-прогностического навыка является одним из важнейших индикаторов успешности социальной адаптации ребенка в обществе. Если психолог включит в свою работу игры и упражнения по развитию способности прогнозирования течения событий и возможных вариантов их развития, то и смысловое прогнозирование при чтении не составит в дальнейшем труда для детей с общим недоразвитием речи.

На наш взгляд вышеперечисленные упражнения будут являться хорошей основой для становления механизма вероятностного прогнозирования, а за ним и смыслового компонента чтения в целом у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Данная система игр и упражнений поможет, как в работе учителя логопеда, так и родителям, которые также заинтересованы в становлении детей как полноценных читателей.

Выводы по второй главе

По итогам проведенного исследования старшие дошкольники с ОНР показали средний уровень развития навыка смыслового прогнозирования. Нами были выделены наиболее явные трудности детей при построении смысловых прогнозов во время анализа прослушанных текстов-загадок. К ним относятся

использование для прогноза только одного признака, вместо всех предложенных. Это можно объяснить, тем что дети совершали поспешные выводы, каждый знакомый предмет или действие вызывали у детей быструю реакцию, что мешало им дослушать текст до конца и сделать правильный прогноз, таким образом более яркий признак предмета мог стать единственным на что опирается ребенок при совершении вероятностного прогноза. Данный факт связан с нарушениями в формировании функционального базиса чтения, например, малый объем слухоречевой памяти не позволял детям в точности запомнить все перечисленные признаки, также было тяжело привлечь внимание испытуемых к прослушиванию текстов-загадок, присутствовало постоянное отвлечение на посторонние предметы и звуки, это можно объяснить нарушениями в развитии внимания, таких его показателей, как его переключаемость, устойчивость, объем, распределенность и сосредоточенность.

Мотивационная основа читательской деятельности играет немаловажную роль при выполнении подобных заданий, но дети нашей экспериментальной группы показали сформированность данного компонента, т.к. с интересом и желанием отнеслись к прослушиванию текстов-загадок. Непонимание инструкций, и как следствие неправильный выбор можно также объяснить нарушением развития динамического и конструктивного праксиса, ведь первые два текста-загадки были идентичны по своей инструкции, но дети все равно испытывали трудности при угадывании предмета и в первом и во втором тексте, это говорит о том, что дети плохо усваивают порядок и алгоритм выполнения задания.

Нельзя не упомянуть, что дети испытывали трудности при формулировании своих ответов на поставленные вопросы, дети, которые показали уровни ниже среднего или низкий либо вообще не объясняли своего выбора, либо их ответ был скудным и неинформативным, этому тоже есть объяснение, ведь как известно у детей с ОНР отмечается бедность словаря, нарушение формирования звукопроизношения, слоговой структуры, грамматического строя речи. По итогам

исследования, мы можем ответить, что у старших дошкольников с ОНР присутствует нарушение формирования навыка вероятностного прогнозирования при анализе прослушанного текста.

Также нами была разработана система игр и упражнений, которые реализуются в три этапа: подготовительный, основной и заключительный. На наш взгляд данная система, при условии её включения к коррекционно-педагогическую работу психолога, воспитателя и логопеда станет хорошей основой для становления механизма вероятностного прогнозирования, а за ним и смыслового компонента чтения в целом у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Данная система игр и упражнений поможет, как в работе учителя логопеда, так и родителям, которые также заинтересованы в становлении детей как полноценных читателей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Чтение является сложным перцептивно-смысловым навыком и в процессе своего развития проходит ряд этапов, на каждом из которых должны создаваться условия для эффективного формирования последующих операций. Этими условиями могут являться:

- сформированные компоненты функционального базиса чтения (вербальные и невербальные);
- своевременное начало формирования «ядра читательской компетенции»;
- готовность мотивационной основы читательской деятельности.

Вероятностное прогнозирование является одной из операций концептуально-оценочного уровня понимания текста, который является самым сложным и завершающим в навыке понимания. Объединяя различные классификации можно выделить следующие виды вероятностного прогнозирования: грамматическое прогнозирование, контекстуальное и одной из самых важных перцептивно-смысловых операций является смысловое прогнозирование, оно не только является обязательным компонентом понимания, но и может стимулировать процесс чтения, т.к. результат догадки не всегда однозначный и верный. Специально организованное развитие смыслового прогнозирования в дограмотный (подготовительный) период обучения чтению может стать хорошим подспорьем для повышения как скорости, так и точности восприятия письменной информации.

У детей с общим недоразвитием речи наблюдается несформированность предпосылок развития механизма смыслового прогнозирования и это сказывается как на количестве, так и на качестве выдвигаемых детьми речевых прогнозов, а, следовательно, обуславливает трудности в обладании навыком чтения.

Анализ методической литературы позволил нам сделать вывод об отсутствии логопедических методик, посвященных вопросу смыслового прогнозирования у старших дошкольников с ОНР.

Исходя из данных фактов становится очевидным необходимость организации специальной коррекционно-пропедевтической помощи по формированию действия вероятностного прогнозирования в связи с подготовкой детей к овладению навыками чтения.

По итогам проведенного исследования старшие дошкольники с ОНР показали средний уровень развития навыка смыслового прогнозирования. Нами были выделены наиболее явные трудности детей при построении смысловых прогнозов во время анализа прослушанных текстов-загадок. К ним относится использование для прогноза только одного признака, вместо всех предложенных. Это можно объяснить, тем что дети совершали поспешные выводы, каждый знакомый предмет или действие вызывали у детей быструю реакцию, что мешало им дослушать текст до конца и сделать правильный прогноз, таким образом более яркий признак предмета мог стать единственным на что опирается ребенок при совершении вероятностного прогноза. Данный факт связан с нарушениями в формировании функционального базиса чтения, например, малый объем слухоречевой памяти не позволял детям в точности запомнить все перечисленные признаки, также было тяжело привлечь внимание испытуемых к прослушиванию текстов-загадок, присутствовало постоянное отвлечение на посторонние предметы и звуки, это можно объяснить нарушениями в развитии внимания, таких его показателей, как его переключаемость, устойчивость, объем, распределенность и сосредоточенность.

Мотивационная основа читательской деятельности играет немаловажную роль при выполнении подобных заданий, но дети нашей экспериментальной группы показали сформированность данного компонента, т.к. с интересом и желанием отнеслись к прослушиванию текстов-загадок. Непонимание инструкций, и как следствие неправильный выбор можно также объяснить

нарушением развития динамического и конструктивного праксиса, ведь первые два текста-загадки были идентичны по своей инструкции, но дети все равно испытывали трудности при угадывании предмета и в первом и во втором тексте, это говорит о том, что дети плохо усваивают порядок и алгоритм выполнения задания.

Нельзя не упомянуть, что дети испытывали трудности при формулировании своих ответов на поставленные вопросы, дети, которые показали уровни ниже среднего или низкий либо вообще не объясняли своего выбора, либо их ответ был скудным и неинформативным, этому тоже есть объяснение, ведь как известно у детей с ОНР отмечается бедность словаря, нарушение формирования звукопроизношения, слоговой структуры, грамматического строя речи. По итогам исследования, мы можем ответить, что у старших дошкольников с ОНР присутствует нарушение формирования навыка вероятностного прогнозирования при анализе прослушанного текста.

Также нами была разработана система игр и упражнений, которые реализуются в три этапа: подготовительный, основной и заключительный. На наш взгляд данная система, при условии её включения к коррекционно-педагогическую работу психолога, воспитателя и логопеда станет хорошей основой для становления механизма вероятностного прогнозирования, а за ним и смыслового компонента чтения в целом у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Данная система игр и упражнений поможет, как в работе учителя логопеда, так и родителям, которые также заинтересованы в становлении детей как полноценных читателей.

Список использованных источников

1. Алтухова, Т.А. Анализ состояния обучения чтению учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Т.А. Алтухова. Белгород: БелГУ, 1998. – 113 с.
2. Алтухова, Т.А. Методика обследования смыслового компонента чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.А. Алтухова, И.Н. Карачевцева. Белгород, 2015. – 106 с.
3. Бабина, Г.В. Трудности смысловой обработки текста при чтении учащимися с нарушениями речи [Текст] / Г.В. Бабина, Г.Н. Васильева // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: Материалы 1 Международной конференции Российской ассоциации дислексии (14-16 сентября 2004 года). – М.: Изд-во Московского Социального института, 2004. С. 39-44
4. Бабина Г.В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи [Текст]: Логопедические технологии. Учебно-методическое пособие / Бабина Г.В., Шарипова Н.Ю.- М.: Парадигма, 2010. – 96 с.
5. Буйских, Т.М. «Схема предсказания» как один из интерактивных методов формирования механизма вероятностного прогнозирования [Электронный ресурс] / Т. М. Буйских // Гуманитарное образование в экономическом вузе: материалы II Междунар. науч.-практ. заочной конф., 1-30 ноября. – 2013. – Режим доступа: <http://sdo.rea.ru/cde/conference/10/>.
6. Валлон, А. Психологическое развитие ребенка [Текст] / А. Валлон. - СПб.: Питер, 2001. – 193 с.
7. Выготский, Л.С. Основы дефектологии [Текст] / Л.С. Выготский. - СПб.: Лань, 2003. – 654 с.

8. Гончарова Е.Л. Ранние этапы становления читательской деятельности в норме и при отклонениях в развитии [Текст]: автореф. дис. ... доктор. псих. наук / Е. Л. Гончарова. М., 2009. – 221 с.
9. Горбунова, С.Ю. Формирование прогностических операций в процессе обучения чтению младших школьников с системными нарушениями речи: дис. ... кан. пед наук: 13.00.03 / С.Ю. Горбунова. – М., 2001. – 173 с.
10. Дьякова, А.В. Развитие навыков вероятностного прогнозирования при обучении аудированию на иностранном языке [Текст] / А.В. Дьякова // Проблемы педагогики. – 2016. – №3(14) – С. 26-28.
11. Зимняя, И. А. Лингвopsихология речевой деятельности [Текст] / И.А. Зимняя. - М. - Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
12. Карачевцева, И.Н. Формирование смыслового компонента читательской деятельности у младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст]: дис. ... кан. пед наук: 13.00.03 / И.Н. Карачевцева- М. Белгород, 2012. – 300 с.
13. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие [Текст] / А.Н. Корнев. - СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
14. Лагутина, А.В. Проблемы раннего обучения чтению дошкольников с нарушением речи [Текст] / А.В. Лагутина // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: Материалы 1 Международной конференции Российской ассоциации дислексии (14-16 сентября 2004 года). – М.: Изд-во Московского Социального института, 2004. – С. 246-254
15. Лагутина, А.В. Логопедическая работа по формированию функционального базиса чтения у детей 4-5 лет с общим недоразвитием речи [Текст]: автореф. дис. ... канд пед. наук / А.В. Лагутина. М.:2007. – 26 с.
16. Латенко Д. С. Формирование и развитие мотивации к чтению детской литературы дошкольника [Текст] / Д. С. Латенко // Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы VIII Междунар. науч.–практ. конф. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. — № 3 (8). — С. 20–22.

17. Левина, Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи [Текст] / Р.Е. Левина. - М., 2005. – 310 с.
18. Ломов, Б.Ф. Антиципация в структуре деятельности [Текст] / Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков. - М.: Наука, 2001. - 280 с.
19. Лурия А.Р. Речь и мышление [Текст] / А.Р. Лурия. – М.: Книга, 2002. – 196 с.
20. Маклаков, А. Г. Общая психология: Учебник для вузов [Текст] / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2008. – 583 с
21. Маркина, Н.А. Текст как способ презентации языкового сознания [Текст]: автореф. дис. ...канд. фил.наук / Н.А. Маркина – М, 2001. – 26 с.
22. Матвеева, Е.И. Учим младшего школьника понимать текст [Текст] / Е.И. Матвеева. М.: ВАКО, 2004. – 240 с.
23. Мочалова, Л.Н. Особенности сформированности механизма вероятностного прогнозирования текста у детей 9-8 лет с недоразвитием речи [Текст] / Л.Н. Мочалова, Е.В. Шлай // Евразийский союз ученых. – 2016. – № 4-3 (25). – С. – 92-93.
24. Найсер, У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии / У. Найсер. - М.: 2003. – 230 с
25. Пиаже, Ж. Психология интеллекта [Текст] / Ж. Пиаже. – СПб.: Питер, 2003. – 192с.
26. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / Под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Академический проект, 2004. – 480 с.
27. Русецкая, М.Н. Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: Монография [Текст] / М.Н. Русецкая. – СПб.: КАРО, 2007. – 192с.
28. Тищенко, В.В. Формирование вероятностного прогнозирования у детей с нарушениями психофизического развития в связи с подготовкой их к овладению навыком чтения [Текст] / В.В. Тищенко // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы: Материалы 1 Международной конференции

Российской ассоциации дислексии (14-16 сентября 2004 года). – М.: Изд-во Московского Социального института, 2004. – С. 246-254

29. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс; Айрис-дидактика, 2005. – 212 с.

30. Фрумкина, Р.М. Психолингвистика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений [Текст] / Р.М. Фрумкина. М.: Академия, 2006. – 316 с.

31. Шлай, Е.В. Дидактические игры как средство формирования механизма вероятностного прогнозирования у детей с нарушением зрения [Текст] / Е.В. Шлай, Н.В. Яцишина // Научные труды Sworld. – 2014 - том 14. – С. 5-10.

32. Эльконин Д.Б. Как учить детей читать / Д.Б. Эльконин. – М., 1991. – 80 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Диагностика состояния навыка вероятностного прогнозирования у старших дошкольников с ОНР

Испытуемый	Текст №1 (по абзацам, о предмете)	Текст № 2 (по абзацам, о времени года)	Текст №3 (по предложению, о времени года)
Порядковый №, имя, возраст, речевое нарушение	Характер выполнения		





3)

Загадки

1. На полянке девчонки

В белых рубашонках,

В зеленых полушалках. (Береза)

Предположительные признаки: местонахождение на поляне (дерево), «девчонки» (предмет женского рода), белые рубашки - белые стволы (говорит о том, что загаданное дерево береза), зеленые «полушалки» - листья (подтверждающий признак).

2. Стоит Антошка

На одной ножке;

Его ищут,

А он не откликается. (Гриб)

Предположительные признаки: имя Антошка (предмет мужского рода), признак «на одной ножке» позволяет выдвинуть несколько предположений- гриб, дерево, цветок и т.д.), но указывается, что данный предмет ищут, это дает детям предположить, что загаданный предмет- гриб.

3. Рыжая плутовка,

Хитрая да ловкая;

В сарай попала,

Кур пересчитала. (Лиса)

Предположительные признаки: «рыжая, хитрая, ловкая» данные признаки уже указывают на то, что загадываемый персонаж лиса, т.к. дети из сказок знают об этих ее характерных качествах, дальнейшие признаки являются дополнительными подтверждающими.



1)



2)



3)



4)



5)



Правильный ответ: картинка под номером 7.

Тексты

1) Я жил на берегу моря и ловил рыбу. У меня была лодка, сетки и разные удочки. Перед домом стояла будка, и на цепи огромное животное. Мохнатое, в черных пятнах, звали его Рябка. Он стерег дом. Кормил я его рыбой. Кругом на три версты никого не было. Рябка так привык, что мы с ним разговаривали, и очень простое он понимал. Бывало, придешь с моря ни с чем, а Рябка ждет рыбы. Вытянется на цепи, подвизгивает.

Обернешься к нему и скажешь сердито:

Плохи наши дела, Рябка! Вот как...

Он вздохнет, ляжет и положит на лапы голову. Уж и не просит, понимает.

Когда я надолго уезжал в море, я всегда Рябку трепал по спине и уговаривал, чтобы хорошо стерег. И вот хочу отойти от него, а он встанет на задние лапы, натянет цепь и обхватит меня лапами. Да так крепко — не пускает. Не хочет долго один оставаться: и скучно, и голодно.

Хорошая была ...!

Ответ: собака

2) Этот предмет нужен детям и иногда взрослым. Дети с его помощью играют в разные игры, а взрослые занимаются спортом. Он может быть сделан из совершенно разных материалов, например, пластмассы, резины, ткани.

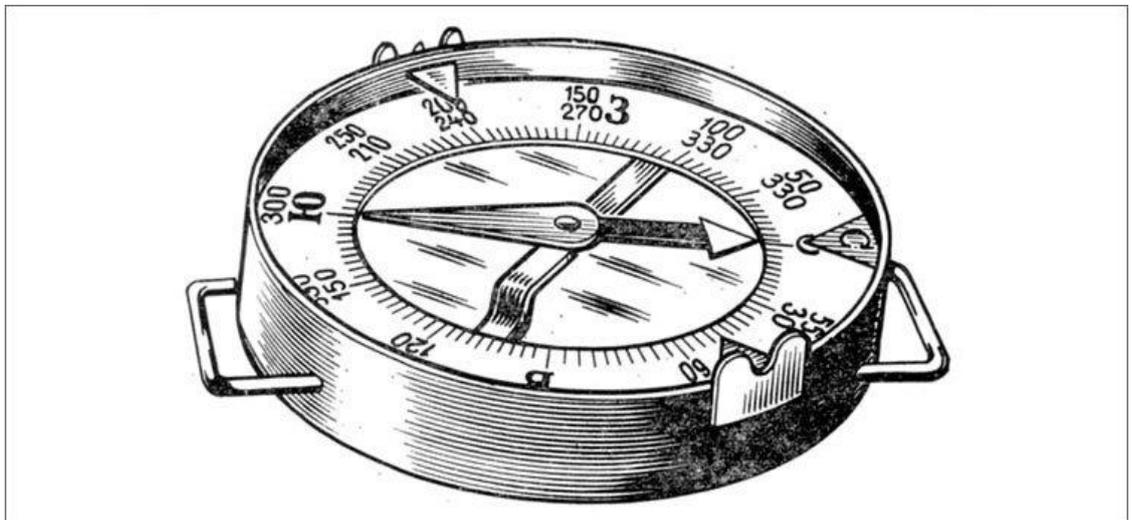
Этот предмет продается в магазинах. Его можно встретить в детском саду или дома, но лучше всего его использовать на улице, так будет безопасней и мы ничего разобьем и не поранимся сами.

Его можно бросать друг другу и играть в такие игры, как футбол, выбивалы, волейбол, теннис и другие. Он имеет круглую форму и без него не обходится ни одна прогулка в детском саду.

3) Этот герой живет в доброй сказке. Его беда в том, что он был слишком наивным и болтливым и выдал незнакомому волку тайну о том, где живет его бабушка. И был невнимательным, когда вместо бабушки встретил волка. Носит красную шапку и корзинку.

4) Предмет имеет круглую форму, может быть толстым и тонким, металлическим или пластиковым. Напоминает часы, как и они имеет циферблат с делениями, но не две стрелки, а одну, но двустороннюю. Если правильно пользоваться этой вещью, то можно узнать где находишься и не заблудиться. Ею пользуются мореплаватели и просто путешественники.

Ответ: компас





Предложения к сюжетной картинке:

Дедушка держит...

Девочка с одним бантиком....

Девочка с двумя бантиками ест...

Мальчик играет...

Мама мальчика...

Что произойдет потом?