ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ

УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ**

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

(НИУ«Бел ГУ»)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

**Профилактика дислексии у детей**

**старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи**

**с использованием наглядных моделей**

Дипломная работа студентки

заочного отделения 6 курса 060553 группы

Туренко Елены Анатольевны

**Научный руководитель:**

к. п. н., доц. Бессмертная Н.А.

**Рецензент:**

к. п. н., доц. Годовникова Л.В.

**БЕЛГОРОД 2011г.**

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ 3

ГЛАВА 1. Теоретические основы использования

наглядного моделирования в профилактике дислексии

у старших дошкольников с общим недоразвитием речи 8

* 1. . Структура чтения и предпосылки его формирования 8
  2. . Особенности проявления дислексии у детей

с общим недоразвитием речи 17

* 1. Метод наглядного моделирования

в системе коррекционно-развивающей работы

с детьми с общим недоразвитием речи 25

ГЛАВА 2. Опытно-экспериментальная работа

по профилактике дислексии у старших дошкольников

с общим недоразвитием речи 33

2.1. Исследование состояния функционального базиса чтения 33

2.2. Система коррекционно-педагогической работа

по профилактике дислексии у детей с общим недоразвитием речи

с использованием наглядных моделей 41

2.3. Анализ результатов исследования 58

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 65

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 68

ПРИЛОЖЕНИЯ 73

**ВВЕДЕНИЕ**

Интенсификация современного образования предполагает увеличение объема знаний, умений и навыков, которым должны овладеть учащиеся. В настоящее время значительно возросло количество детей с различными трудностями обучения в школе. Одни из них – дети с речевыми расстройствами. Отклонения в речевом развитии детей, носят различный характер и по-разному сказываются на общем развитии ребёнка. Однако, в большинстве случаев, без оказания своевременной логопедической помощи они приводят к стойким специфическим ошибкам в письме и чтении (дисграфии и дислексии).

По оценкам психологов на успеваемость в школе влияют более 200 факторов. Самый главный из них – овладение навыком чтения.

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

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

В последние годы отечественные и зарубежные исследователи и практики, такие как А. Н.Корнев, Р. И.Лалаева, Н.С.Старжинская, Т.Б.Филичева, P.Gardner, B.Hornsby, T.R.Miles, P.Ott, M.J.Snowling уделяют большое внимание исследованию нарушений чтения у младших школьников и отмечают, что дислексия является следствием недостаточной сформированности функциональной основы процесса чтения (функционального базиса чтения), т.е. вербальных и невербальных высших психических функций, обеспечивающих становление данного навыка. Н.Н.Брагина, Т.А.Доброхотова, В.И.Голод, С.Ф.Иваненко, О.Б.Иншакова, А.Н. Корнев, Р.И.Лалаева, Р.Е.Левина, И.Н.Садовникова, А.В.Семенович, Э.Г.Симерницкая, Л.Ф.Спирова указывают на то, что в основе формирования навыка чтения лежит устная речь (ее фонетико-фонематическая сторона и лексико-грамматический строй), а также пространственные представления, зрительный гнозис, зрительно-моторная координация, сукцессивные операции, слухоречевая и зрительная память, а также профиль латеральной организации.

По данным разных авторов (Р.Беккер, А.Н.Корнев, B.Hallgren, P.Ott), у детей в возрасте 7 – 9 лет дислексия выявляется у 3 – 10%. Значительное число учащихся 1–4 классов с нарушениями речи испытывают определенные трудности в овладении чтением, несмотря на преодоление в процессе коррекционной работы дефекта устной речи. У многих детей (30%-50%) нарушения чтения выявляются и в старших классах (Т.А.Алтухова, 1995).

Недостаточная эффективность логопедической работы у младших школьников, направленной на выявление, предупреждение и коррекцию нарушений чтения, высокая распространенность данного расстройства, как правило, зачастую обусловливают серьезные трудности обучения в целом и препятствуют полноценному овладению детьми академическими знаниями.

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

В настоящее время является общепризнанным, что между недоразвитием речи и нарушением чтения существует тесная взаимосвязь. Дети с общим недоразвитием речи – это особая категория дошкольников с недостаточными предпосылками для обучения чтению. Ребенок, идущий в массовую школу из логопедической группы с диагнозом общее недоразвитие речи, испытывает большие трудности в обучении чтению.

На основании этого особую актуальность приобретает проблема выявления предрасположенности к дислексии у детей дошкольного возраста, особенно у дошкольников с общим недоразвитием речи, а также обоснованное использование профилактических мер для оказания помощи каждому ребенку (А.Н.Корнев, Р.И.Лалаева, И.Н. Садовникова).

Актуальность и теоретическая значимость проблемы нарушения чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи позволяет определить проблему, гипотезу цель, предмет, объект, и задачи исследования.

**Проблема исследования** – совершенствование логопедической работы по профилактике дислексии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Объект**: процесс формирования чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Предмет**: использование наглядных моделей в профилактике дислексии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

**Цель исследования**: разработать систему коррекционно-педагогической работы по профилактике дислексии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием наглядных моделей.

В основе исследования положена следующая **гипотеза:** профилактика дислексии у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи будет эффективна, если:

* проводить своевременную диагностику функционального базиса чтения с целью выявления группы риска возникновения дислексии;
* осуществлять комплексную (логопедическую и нейропсихологическую) коррекционно-педагогическую работу с использованием наглядных моделей.

**Задачи исследования:**

1. Изучить лингвистическую, психологическую, нейропсихологическую, психолого–педагогическую, дефектологическую литературу по проблеме исследования.
2. Провести комплексное обследование состояния функционального базиса чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.
3. Разработать систему логопедической работы по использованию наглядного моделирования в профилактике дислексии у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и проверить ее эффективность.

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

* теоретический анализ нейропсихологической, психологической, психолингвистической и специальной педагогической литературы по теме исследования;
* анализ педагогической документации;
* экспериментальный метод, включающий констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент;
* методы качественной и статистической обработки и обобщения полученных результатов.

**Теоретико – методологическая основа исследования:**

в своем исследовании мы опираемся на концепцию речевой деятельности как сложного системного функционального единства (Л.С. Выготский, Н.И.Жинкин, А.А.Леонтьев, А.Р.Лурия); фундаментальные научно-теоретические нейрофизиологические и нейропсихологические положения о системной организации высших психических функций (П.К. Анохин, Л.С.Выготский, А.Р. Лурия); принципы общей и специальной педагогики и психологии о единстве речевого и психического развития, комплексном подходе к его изучению (Б.Г.Ананьев, П.И.Блонский, Л.С.Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн).

Нарушения чтения обусловлены структурой речевого дефекта и особенностями развития детей с речевой патологией (Р.Е. Левина).

**База исследования**: исследование проводилось в МДОУ «Детский сад «Колокольчик» комбинированного вида п. Чернянка Белгородской области». Для работы были взяты 10 детей от 6 лет до 6, 5 лет с общим недоразвитием речи, посещающих логопедическую группу.

**Организация исследования:**

Исследование включало в себя несколько этапов.

I этап (01.10.2010г. – 29.10.2010г.) был посвящен подбору методик обследования и самому обследованию, анализу результатов состояния функционального базиса чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

II этап (01.11.2010г. – 01.03.2011г.) проводилась комплексная коррекционно-развивающая работа по профилактике дислексии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

На III этапе (01.03.2011г. – 01.04.2011г.) анализировались и обобщались полученные данные, формулировались выводы, уточнялись отдельные теоретические положения, формулировалось заключение.

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

**ГЛАВА 1.** **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ**

**НАГЛЯДНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПРОФИЛАКТИКЕ**

**ДИСЛЕКСИИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

* 1. **Структура чтения и предпосылки его формирования**

В организации анализа литературных источников мы исходили из выдвинутого и разработанного в отечественной психолингвистической и психологической науке методологического принципа единства сознания и деятельности, представленный в работах Б.Г.Ананьева (4), Л.С.Выготского (15, 16), А.A.Леонтьева (42), С.Л.Рубинштейна (49), Б.М.Теплова (55) и др. Содержание его определяется тем, что психическое формируется и развивается не спонтанно, а именно в деятельности, прежде всего, в процессе учения. Такой подход позволяет нам рассматривать процесс чтения как особый вид деятельности человека, имеющий сложное иерархическое строение, внутренние переходы и свое развитие, что подтверждается исследованиями Д.Б.Эльконина (63, 64).

Чтение – сложный психофизиологический процесс. В его акте принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. В основе этого процесса, как пишет Б.Г.Ананьев, лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем» (4, 38). По своим психофизиологическим механизмам чтение является более сложным процессом, чем устная речь, вместе с тем оно не может рассматриваться вне связи, вне единства письменной и устной речи.

Любопытное определение чтению дают М.Cole с соавторами: способ «расширения средств взаимодействия индивида со средой при помощи интерпретации графических знаков» (29, 27 – 28). Наибольший интерес в этом определении представляет его первая часть, подчеркивая адаптивный и коммуникативный аспект этого навыка. В качестве иллюстрации можно привести мнение Д.Б. Эльконина считавшего, что «чтение вслух есть своеобразное говорение по графической (буквенной) модели» (56).

Чтение как вид деятельности можно определить двояко:

а) как процесс декодирования графической (буквенной) модели слова в устноязыковую форму;

б) процесс понимания письменных сообщений.

Чтение как один из видов письменной речи, является более поздним и более сложным образованием на базе устной речи и представляет собой более высокий этап речевого развития. Сложные условно-рефлекторые связи письменной речи присоединяются к уже сформировавшимся связям второй сигнальной системы (устной речи) и развивают её.

В.А.Артемов (5), Т.Г.Егоров (18), А.Я.Трошин (57) и др. выделяют две основных стороны процесса чтения: технику чтения и понимание читаемого. Под техникой чтения подразумевается, во-первых, восприятие графических знаков, во-вторых, произнесение, воспроизведение разнообразных графических комплексов, а под пониманием - осмысление воспроизведенного материала на основе соотнесения с прошлым опытом чтеца. Понимание «осуществляется на основе звуковой формы слова, с которым связано его значение» (Д.Б. Эльконин (56). Между этими сторонами процесса чтения существует тесная неразрывная связь. Процесс понимания читаемого определяется характером восприятия. В то же время процесс зрительного восприятия испытывает на себе влияние смыслового содержания ранее прочитанного.

Большое значение в данных исследованиях уделяется изучению в основном технике чтения и, в частности, процессам зрительного восприятия.

В работах В.А.Артемова (5) отмечается, что восприятие письменной речи связано с непосредственным воздействием ее физических свойств (последовательности букв) на органы чувств, которое протекает в единстве с воздействием на чтеца смыслового содержания письменной речи. Буквы являются как бы пусковым механизмом, под воздействием которого начинается физиологический процесс возбуждения в органах зрения. Он заканчивается сложными физиологическими явлениями в коре головного мозга, функцией которых является психическое явление, восприятие графических символов печатного и письменного текста и мыслительная деятельность чтеца. Получивший зрительные сигналы чтец должен преобразовать их в мысли на основе знания системы значений языка. Зрительное восприятие начинается с процесса опознания, т.е. отнесения предъявленного объекта к какому-либо известному, зафиксированному в памяти классу или категории.

Исследователи процесса чтения А.Я.Трошин (57), А.Л.Ярбус (65), отмечают, что во время движения глаза по строке восприятие зрительного сигнала отсутствует, т.е. процесс чтения осуществляется только в момент остановки, фиксации глаза, что дает возможность не смешивать зрительные сигналы. Чтец, по мнению Б.В.Беляева (25), с предельной ясностью видит три буквы, остальные все менее и менее отчетливо по мере увеличения числа воспринимаемых графических сигналов, т.е. по мере, увеличения поля зрения, под которым в психологии понимается то количество букв и слов, которые воспринимает и опознает чтец в одну фиксацию.

Н.И.Жинкин (20, 21), А.Н.Соколов (54) считают, что механизм чтения связан не только со зрительным восприятием букв, но и с речедвижениями. Они позволяют осуществлять контроль за правильностью опознавания зрительных образов, т.е. даже при чтении про себя у чтеца отмечаются скрытые речедвигательные возбуждения.

Т.Г.Егоров (18) выделяет несколько этапов формирования навыка чтения:

• овладение звукобуквенными обозначениями;

• послоговое чтение;

• ступень становления синтетических приемов чтения;

• ступень синтетического чтения.

*Ступень овладения звукобуквенными обозначениями.*

На ступени овладения звукобуквенными обозначениями дети анализируют речевой поток, предложение, делят на слоги и звуки. Выделив звук из речи, ребенок соотносит его с определенным графическим изображением, буквой. Затем в процессе чтения он осуществляет синтез букв в слоги и слова, соотносит прочитанное слово со словом устной речи.

В процессе чтения в первую очередь зрительно воспринимаются графические изображения, различаются и узнаются буквы, которые соотносятся с их звуковыми значениями. Не звук является названием буквы, а наоборот, буква представляет собой знак, символ, обозначение речевого звука. Поэтому сложный процесс усвоения звукобуквенных обозначений начинается с познания звуковой стороны речи, с различения и выделения звуков речи. И только затем предлагаются буквы, являющиеся зрительными изображениями звуков.

Успешное и быстрое усвоение букв возможно лишь при достаточной сформированности следующих функций:

а) фонематического восприятия (дифференциации, различения фонем);

б) фонематического анализа (возможности выделения звуков из речи);

в) зрительного анализа и синтеза (способности определять сходство и различие букв);

г) пространственных представлений;

д) зрительного мнезиса (возможности запоминания зрительного образа буквы).

Темп чтения на этой ступени очень медленный, он определяется, прежде всего, характером читаемых слогов. Простые слоги (ма, ра) читаются быстрее, чем слоги со стечением согласных (ста, кра).

Процесс понимания читаемого характеризуется определенными особенностями. Так понимание читаемого отдалено во времени от зрительного восприятия слова. Осознание слова осуществляется лишь после того, как читаемое слово произнесено вслух. Но прочитанное слово не всегда сразу осознается, т.е. соотносится со знакомым словом устной речи. Поэтому ребенок, чтобы узнать прочитанное слово, часто повторяет его.

Наблюдаются особенности и при чтении предложения. Так, каждое слово предложения читается изолированно, поэтому понимание предложения, связь отдельных слов в нем происходит с большим трудом.

В процессе чтения слов и предложений почти не используется смысловая догадка. На этой ступени догадка имеет место лишь при чтении конца слова и определяется не ранее прочитанным, а лишь предыдущей его частью.

*Ступень слогового чтения.*

На этой ступени узнавание букв и слияние звуков в слоги осуществляется без затруднений. Слоги в процессе чтения довольно быстро соотносятся с соответствующими звуковыми комплексами. Единицей чтения, таким образом, является слог.

Темп чтения на этой ступени довольно медленный - в три с половиной раза медленнее, чем на последующих ступенях, во 2-м классе. Это можно объяснить тем, что способ чтения еще является аналитическим, отсутствует синтетическое чтение, целостное восприятие. Ребенок читает слово по составляющим его частям, т.е. по слогам, затем объединяет слоги в слово и лишь потом, осмысливает прочитанное.

Процесс понимания текста еще отстает во времени от процесса зрительного восприятия читаемого, не сливается с процессом восприятия, а следует за ним.

Таким образом, на этой ступени еще остается трудность синтеза, объединения слогов в слово, особенно при чтении длинных и трудных по структуре слов, трудность в установлении грамматических связей между словами в предложении.

*Ступень становления синтетических приемов чтения.*

Она является переходной от аналитических к синтетическим приемам чтения. На этой ступени простые и знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и трудные по своей звуко-слоговой структуре читаются еще по слогам.

На этой ступени значительную роль играет смысловая догадка. Опираясь на смысл ранее прочитанного и будучи не в состоянии быстро и точно проконтролировать ее с помощью зрительного восприятия, ребенок часто заменяет слова, окончания слов, т.е. у него наблюдается угадывающее чтение. В результате угадывания происходит резкое расхождение прочитанного с напечатанным, появляется большое количество ошибок. Ошибочность чтения приводит к частым регрессиям, возврату к ранее прочитанному для исправления, уточнения или контроля. Догадка имеет место в пределах лишь предложения, а не общего содержания текста.

Более зрелым на этой ступени является синтез слов в предложении.

Темп чтения возрастает.

*Ступень синтетического чтения.*

Эта ступень характеризуется целостными приемами чтения: словами, группами слов. Техническая сторона чтения теперь уже не затрудняет чтеца. Главная задача - осмысливание читаемого. Процессы осмысливания содержания превалируют над процессами восприятия. На этой ступени чтец осуществляет не только синтез слов в предложении, как на предыдущем этапе, но и синтез фраз в едином контексте. Смысловая догадка определяется как содержанием прочитанного предложения, так и смыслом и логикой всего рассказа. Редкими являются ошибки при чтении, поскольку догадка контролируется достаточно развитым целостным восприятием.

Темп чтения довольно быстрый.

Дальнейшее совершенствование процесса чтения осуществляется в направлении развития беглости и выразительности.

На последних ступенях формирования навыка чтения все еще имеют место трудности синтеза слов в предложении и синтеза предложений в тексте. Понимание прочитанного осуществляется лишь в том случае, если ребенок знает значение каждого слова, понимает те связи между ними, которые существуют в предложении. Таким образом, понимание прочитанного возможно лишь при достаточном уровне развития лексико-грамматической стороны речи.

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

По мнению А.А.Леонтьева (42), техническая сторона процесса чтения определяется, в первую очередь, умением устанавливать прочные звукобуквенные и буквенно-звуковые соответствия. Так, в исследованиях И.М.Бермана (6), Д.Б.Эльконина (63, 64) отмечается, что в основе механизма узнавания графических сочетаний лежит процесс сличения эталонных зрительно-звуко-моторных образов с графическим образом предъявляемого знака или сочетаний знаков.

Таким образом, овладение техникой чтения связано с овладением фонетической структурой слова (его фонемным составом, слоговой и акцентно-ритмической структурами), навыками слитного произношения слов и синтагматического членения предложения.

Под второй стороной процесса чтения - пониманием или осмыслением подразумевается один из видов сложной мыслительной деятельности человека, который опирается как на когнитивные, так и на лингвистические умения. Читающий не просто извлекает информацию, он сравнивает значение читаемого со своим опытом, имеющейся информацией и знаниями. Для формирования смысловой стороны чтения необходим определенный уровень развития лексико-грамматической стороны речи ребенка, от которого зависит степень овладения значением слова и словосочетания. Сформированность лексико-грамматических представлений позволяет понять фактическое, предметное содержание, установить смысловые и грамматические связи между различными частями письменного сообщения. Для понимания прочитанного важно также знакомство читателя с тем предметом, о котором ведется речь, - социальный и читательский опыт, поскольку, как указывает Л.И. Переслени: «Прошлый опыт способствует накоплению вероятностных связей между отдельными явлениями. Чем больше объем накопленной информации, тем выше вероятность не только адекватной и своевременной реакции на события окружающей среды, но и готовность к восприятию явлений, следующих в определенной последовательности, с опорой на память об этой ранее встречавшейся последовательности» (18, 38, 45).

В ряде специальных исследований по проблеме чтения (И.М.Берман (6), С.Д.Рубинштейн (49) и др.) указывается, что на начальном этапе обучения чтению еще нет полного соответствия между пониманием отдельных частей (слов, предложений) и целого текста. Это объясняется отчасти тем, что чтец слабо владеет техникой чтения и, по мнению Н.И.Жинкина (20), читающий вынужден много внимания уделять процессу чтения слов, что резко ослабляет процесс понимания содержания. В результате получаются два слабо связанных между собой процесса: понимание слов и понимание текста.

Чтение является процессом, имеющим много общего с письмом и вместе с тем отличающимся от него во многих отношениях. В то время как письмо идет от представления о подлежащем записи слове, проходит через его звуковой анализ и кончается перекодированием звуков (фонем) в буквы (графемы), чтение начинается с восприятия комплексов букв, проходит через перекодирование их в звуки и заканчивается узнаванием значения слова. Как и письмо, чтение является аналитико-синтетическим процессом, включающим и звуковой анализ, и синтез элементов речи.

Особенно отчетливо чтение как аналитико-синтетический процесс проявляется на ранних этапах развития его у ребенка, который анализирует буквы, переводит их в звуки, объединяет в слоги, а из слогов синтезирует слово. На поздних же этапах формирования чтения процесс носит более сложный характер.

Marshet al и Frith (29, 28 – 31) предложили следующую модель развития навыка чтения (преимущественно его начального периода), в которой выделяются три стадии:

а) логографическое чтение;

б) альфабетическое чтение;

в) ортографическое чтение.

Стадия логографического чтения зависит от возраста начала обучения и методики обучения. Для нее характерно запоминание слов в виде целостного образа, глобальное и прямое соотнесение этого образа с предметом или картинкой. На этой стадии ребенок впервые начинает понимать, что ряды значков, называемых буквами, что-то означают, а их цепочки, разделенные пробелами, называются словами. Эта стадия тем более продолжительна и развернута, чем меньше возраст детей, начинающих осваивать чтение.

На этапе альфабетического чтения дети декодируют графическое слово на основе высокодискретных, букво-звуковых соотнесений, то есть побуквенно. Иногда внешне оно может выглядеть как слоговое. Основным психологическим содержанием этого этапа является усвоение звукобуквенной символики, что включает запоминание полного списка графем русского языка и умение точно и дифференцированно соотносить смыслоразличительные признаки знаков письменного языка.

Этап ортографического чтения характеризуется переходом от побуквенной стратегии декодирования к опознанию сразу группы букв. Именно на этом этапе ребенок преодолевает наиболее трудный и важный рубеж на пути к освоению чтения как способа извлечения смысла из графического сообщения. Протяженность этого этапа варьирует в норме у разных детей от 1 года до 3 лет. Основные затруднения у детей с трудностями в овладении чтением возникают тоже на этом.

Таким образом, чтение – сложный психофизиологический процесс, в основе которого лежат сложнейшие механизмы. В процессе своего формирования, как всякий другой навык, чтение проходит ряд этапов (своеобразных ступеней), каждый из которых тесно связан с предыдущим и последующим, постепенно переходит из одного качества в другое. Поэтому формирование навыка чтения осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения, основными условиями которого являются: сформированность устной речи, фонетико-фонематической (произношение, дифференциация фонем, фонематического анализа и синтеза) и лексико-грамматической сторон речи; достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительного мнезиса.

* 1. Особенности проявления дислексии у детей

с общим недоразвитием речи

О сложности проблемы дислексий говорит разнообразие научных толкований природы нарушений чтения. Остановимся на определении дислексии, данном Р.И. Лалаевой: «Дислексия - это частичное нарушение процесса чтения, проявляющееся в стойких повторяющихся ошибках чтения, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе чтения» (37, 19-22).

Вопрос о механизмах нарушения самый сложный для всех речевых нарушений. Чаще всего механизмы рассматриваются в двух аспектах:

* психологическом,
* психолингвистическом.

В психологическом аспекте дислексия понимается как нарушение, вызванное неформированностью психических функций, осуществляющих процесс чтения в норме. Выделяют следующие механизмы:

1. Недоразвитие, нарушение зрительного гнозиса (узнавания):

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

1. Нарушение пространственных ориентировок (оптико-пространственная недостаточность) проявляется в рисовании, при составлении целого из частей при конструировании, в неспособности воспроизведения заданной формы. Выявляется и задержка правой и левой частей тела, поздняя латерализация или ее нарушение (левшество, смешанная доминанта).
2. Нарушение мнестических процессов.

Может нарушаться память различных модальностей (зрительная, слуховая, тактильная).

1. Недоразвитие слухового восприятия, слуховых представлений, слухового анализа и синтеза (различение, узнавание дифференциация неречевых звуков).
2. Недоразвитие фонематического слуха (фонематическое восприятия, фонематическое представление, фонематические анализ и синтез).
3. Нарушение устной речи (связано с фонематическим слухом):

* недоразвитие звукопроизношения;
* недоразвитие грамматического строя;
* недоразвитие лексического словаря;
* недоразвитие фонематических понятий.

1. Нарушение или недоразвитие слухо-моторных координаций (проявляется при чтении - артикуляция не успевает за движениями глаз).
2. Недоразвитие зрительно- моторных координаций.
3. Недоразвитие тактильного восприятия.
4. Недоразвитие эмоционально-волевой сферы.

* Неоткрытые механизмы.

В психолингвистическом аспекте дислексия рассматривается как нарушение различных операций процесса чтения. Здесь выделяют следующие механизмы дислексии:

* несформированность сенсомоторных операций (зрительно-пространственный анализ букв и их сочетаний в слове);
* несформированность языковых операций, операций со звуками, словами и предложениями в тексте (фонематический, морфологический, синтаксический уровень);
* нарушение семантических операций (соотнесение со смыслом) (35, 49 – 5).

Дислексия проявляется в замедлении процесса овладения чтением, в замедленном темпе чтения, в нарушении движения глаз по строке в процессе чтения, в стойких и повторяющихся ошибках при чтении (7, 32, 38).

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова появляются к 3-4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена, малопонятна. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании речи обращенной. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом без специального обучения резко падает (43, 513 – 514).

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффектно–волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. У наиболее слабых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обусловливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно–логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением (10, 37, 22, 43).

Наряду с общей соматической ослабленностью им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудность выявляются при выполнении движений по словесной инструкции.

Дети с общим недоразвитием речи отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно–временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Отмечается недостаточная координация пальцев рук, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, «застревание» на одной позе (14, 28, 43).

Проблема формирования первоначальных навыков чтения у детей с нарушениями речи является предметом исследования известных специалистов в области логопедии. Значительный вклад в проблему обучения грамоте детей фонетико–фонематическим и общим недоразвитием речи внесли работы О.Л. Жильцовой, Г.А. Каше, Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной (7, 76-80).

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

Нарушения чтения у детей распространяются как на способы овладения чтением, так и на темы чтения, и на понимание прочитанного. Дети с недоразвитием речи вместо плавного слогового чтения часто пользуются побуквенным угадывающим чтением. При этом они делают много самых разнообразных ошибок. Нередко, стремясь объединить отдельно названные буквы в процессе чтения слов, дети произносят бессмысленный набор звуков, в силу чего слово теряет свое значение. Бывает и так, что, назвав первые две – три буквы читаемого слова, дети стараются угадать, что они должны прочесть. Это приводит к замене читаемого слова другим, сходным по буквенному составу, но отличающимся по значению. Дети с недоразвитием речи могут прочесть слово правильно и тут же, прочитывая его вторично, сделать ошибку, воспринять его как совершенно новое, неизвестное им (30, 36, 61, 66).

К числу наиболее специфических ошибок можно отнести замену одних букв другими. В основном заменяются буквы, соответствующие звуки которых либо совсем не произносятся детьми, либо произносятся неправильно. Однако заменяются и буквы, которые обозначают правильно произносимые звуки. В этом случае ошибки могут иметь неустойчивый характер, при одних обстоятельствах буквы заменяются, при других – читаются правильно. Наряду с буквами заменяются целые слоги (38, 27 – 28).

Дети с недоразвитием речи делают при чтении и такие ошибки, которые характерны для детей с нормальным речевым развитием. Но количество этих ошибок у первых будет значительно большим, чем у вторых. Сюда можно отнести ошибки на пропуски или добавления букв, перестановки, неправильное окончание слов. Степень сформированности навыка чтения у детей может быть различной, но во всех случаях наблюдаются указанные выше характерные ошибки. Чтение детей с недоразвитием речи характеризуется также замедленным темпом, так, как они часто «застревают» на чтении отдельных слов, часто возвращаются к повторному чтению отдельных букв, отдельных частей слова или целого слова, для того чтобы правильно соотнести букву с соответствующим звуком или осмыслить читаемое (43, 66).

Затруднения и ошибки, в первую очередь, связаны с недостаточным овладением звуковым составом слова, смешением акустически сходных звуков, неполноценностью звукового анализа и синтеза. Это влечет за собой неумение воссоздать правильную и точную звуковую форму слова в условиях зрительно воспринимаемых графических знаков. Специальные исследования Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелевой, Г.Н. Чиркиной (40, 60, 61) показали, что существует связь между различием звуков и запоминанием их графического обозначения. Недостаточное различение акустически сходных звуков приводит к трудностям при запоминании начертания букв, усвоении их как график. Если на первых порах обучения решающую роль играет узнавание буквы и связанного с ней звука, то в дальнейшем навык чтения превращается в зрительное узнавание звукового анализа образа слогов, целых слов, а иногда и фраз. Ребенок соотносит буквы с этими образами и благодаря этому понимает читаемое. Если у ребенка нет четких представлений о том, из каких звукобуквенных элементов состоит слово, то у него с трудом формируются обобщенные звуко-слоговые образы. Вследствие этого он не может объединять звуки в слоги по аналогии с уже усвоенными более легкими слогами и узнавать их. Чем более бедны представления детей о звуковом составе слова, тем сильнее обнаруживаются недостатки чтения, так как проявляется зависимость между узнаванием слога или слова и различением звуков, входящих в их состав.

Отсутствие четкого звукового образа слова затрудняет формирование четкого образа этого слова в процессе чтения. Для правильного зрительного восприятия и узнавания слога или слова при чтении необходимо, чтобы звуковой состав их был достаточно четок и чтобы ребенок умел их правильно произносить. Р.Е. Левина (40) подчеркивает, что преодоление трудностей слияния в значительной мере зависит от развития устной речи ребенка; чем лучше владеют дети устной речью, тем легче произвести слияние звуков читаемого слова. У детей легко создаются в процессе обучения звуковые образцы слов в их обобщенном звукобуквенном обозначении. В тех случаях, когда это по каким-либо причинам не происходит, ребенок отстает в обучении чтению, задерживаясь долго на побуквенном чтении, испытывает «муки слияния», не умеет переходить от букв и их названий к звукам живой речи. Подобная картина наблюдается у детей с общим недоразвитием речи.

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

Степень сформированности навыка чтения может быть выражена различно. Она связана в первую очередь с проявлениями фонетико–фонематического недоразвития речи у детей, с состоянием анализа звукового состава слова. Что касается детей с общим недоразвитием речи, то у них наблюдается неконкретное восприятие фразы. Сущность его заключается в том, что дети при чтении воспринимают слова во фразе изолированно. Они не учитывают лексико–грамматических связей слов, а если и учитывают, то не всегда имеют достаточную речевую подготовленности к их восприятию. Они не могут сгруппировать слова по принципу лексической и грамматической сочетаемости. Это приводит к тому, что чтение нередко превращается в угадывание, что способствует замене суффиксов, окончаний, приставок. Недостатки в овладении техникой чтения влияют на понимание прочитанного. Эти две стороны процесса чтения неразрывно связаны между собой и взаимно обуславливают друг друга (25, 43, 66).

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

Как показывают данные ряда авторов: Г.А. Глина, В.И. Гордиловой, А.Н. Корнева, М.З. Кудрявцевой, Т.А. Ткаченко (29, 56) в среднем у дошкольников с общим недоразвитием речи готовность к звуковому анализу почти в два раза хуже, чем у нормально говорящих детей.

Преодоление общего недоразвития речи и профилактика нарушения чтения должны осуществляться комплексно.

На основании изучения литературы, данных экспериментальных исследований, можно сделать вывод о том, что:

* дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи являются группой риска для возникновения дислексии;
* для успешного обучения чтению у детей должны быть сформированы речевые (логопедический блок) и неречевые (нейропсихологический блок) функции и процессы, которые составляют функциональный базис чтения:

*логопедический блок:*

1. звукопроизношение,
2. фонематические процессы,
3. слоговая структура слова,
4. обогащение, активизация словаря,
5. грамматический строй речи,
6. связная речь;

*нейропсихологический блок:*

1. зрительный гнозис,
2. слуховой гнозис,
3. речеслуховая память,
4. зрительно – предметная память,
5. праксис,
6. внимание;

* нарушение чтения чаще всего возникает вследствие недоразвития всех компонентов языка;
* уровень готовности к началу обучения чтению зависит от развития речевых и неречевых процессов, составляющих функциональный базис чтения.
  1. **Метод наглядного моделирования в системе коррекционно-развивающей работы с детьми с общим недоразвитием речи**

Родившийся ребенок попадает не только в реальный, определенный мир, в котором каждый элемент является именно этим, а не каким-либо другим, но одновременно и в мир условностей, знаков, символов. Будучи втянутым активным освоением мира в обе эти действительности, ребенок поставлен перед объективной необходимостью в разных формах своей жизнедеятельности строить средства их познания. В совместном бытии со взрослым ребенок учится понимать знаки, оперировать знаковыми системами, использовать их в собственной деятельности, и эта специфическая активность является существенным фактором развития, «очеловечивания» психики ребенка (1).

Моделирование как познавательный приём неотделим от развития знания. Практически во всех науках о природе, живой и неживой, об обществе, построение и использование моделей является мощным орудием познания. Реальные объекты и процессы бывают столь многогранны и сложны, что лучшим способом их изучения часто является построение модели, отображающей какую-то грань реальности и потому многократно более простой, чем эта реальность, и исследование вначале этой модели (9, 41).

Моделирование ныне приобрело общенаучный характер и применяется в исследованиях живой и неживой природы, в науках о человеке и обществе.

А.Н.Аверьянов (1, 204) дает следующее определение моделирования: «Моделирование - это опосредованное практическое или теоретическое исследование объекта, при котором непосредственно изучается не сам интересующий нас объект, а некоторая вспомогательная искусственная или естественная система:

1) находящаяся в некотором объективном соответствии с познаваемым объектом;

2) способная замещать его в определенных отношениях;

3) дающая при её исследовании, в конечном счете, информацию о самом моделируемом объекте».

Общим свойством всех моделей является их способность, так или иначе, отображать действительность. В зависимости от того, какими средствами, при каких условиях, по отношению к каким объектам познания это их общее свойство реализуется, возникает большое разнообразие моделей, а вместе с ним и проблема классификации моделей.

Автор отмечает, что единая классификация видов моделирования затруднительна в силу уже показанной многозначности понятия «модель» в науке и технике. Её можно проводить по различным основаниям:

* по характеру моделей;
* по характеру моделируемых объектов;
* по сферам приложения моделирования;
* по уровням моделирования.

В связи с этим любая классификация методов моделирования обречена на неполноту, тем более что терминология в этой области опирается не столько на «строгие» правила, сколько на языковые, научные и практические традиции, а ещё чаще определяется в рамках конкретного контекста и вне его никакого стандартного значения не имеет (11, 17).

А.Н.Аверьянов (1) рассматривает наиболее известную классификацию - по характеру моделей. Согласно ей различают следующие пять видов моделирования:

а) предметное моделирование, при котором модель воспроизводит геометрические, физические, динамические или функциональные характеристики объекта;

б) аналоговое моделирование, при котором модель и оригинал описываются единым математическим соотношением. Примером могут служить электрические модели, используемые для изучения механических, гидродинамических и акустических явлений;

в) знаковое моделирование, при котором в роли моделей выступают схемы, чертежи, формулы;

г) со знаковым тесно связано мысленное моделирование, при котором модели приобретают мысленно наглядный характер. Примером может в данном случае служить модель атома, предложенная в свое время Бором;

д) наконец, особым видом моделирования является включение в эксперимент не самого объекта, а его модели, в силу чего последний приобретает характер модельного эксперимента. Этот вид моделирования свидетельствует о том, что нет жесткой грани между методами эмпирического и теоретического познания.

Моделирование осуществляется в дошкольном возрасте в разных видах деятельности: игре, конструировании, рисовании, лепке и других видах деятельности. Благодаря моделированию, построению схем ребенок становится способным к опосредованному решению познавательных задач.

Л. Ф.Обухова (45) отмечает, что с помощью различных моделей и схем ребенок материализует логические, пространственные, временные отношения. Для моделирования этих отношений ребенок может использовать условно-символические изображения, и даже несложные графические схемы. Наглядные модели, в которых воспроизводятся существенные связи и отношения предметов и событий, являются важнейшим средством развития способностей ребенка и важнейшим условием формирования внутреннего, идеального плана мыслительной деятельности. Автор подчеркивает, что важно строить процесс обучения так, чтобы обучение на занятиях, развивая детей, одновременно содействовало и формированию зачатков новой, чрезвычайно значимой для последующего возрастного этапа деятельности - учебной.

Л.С.Выготский (14) считал, что программа дошкольного обучения, созданная взрослыми, должна быть одновременно программой для самого ребенка. Поэтому обучение старших дошкольников, отвечающее этому требованию, следует понимать не как грубый нажим на ребенка или «вытеснение» детских понятий более развитыми понятиями взрослых, а как перестройку под влиянием педагогических воздействий отношения ребенка к окружающей действительности, как изменение его характера деятельности.

Г.А.Урунтаева (58) констатирует, что необходимо правильно определить наиболее уместные на занятиях с дошкольниками формы и методы обучения, учесть возрастные возможности детей. Необходимо помнить, что учебная цель, не связанная с актуальными для ребенка мотивами, не затронувшая его душу, не удерживается в его сознании, легко подменяется другими целями, более созвучными с привычными побуждениями ребенка.

Моделирование дает возможность изменить сам подход к вопросу обучения и воспитания дошкольников. Обычно в основе занятий в детском саду лежит усвоение ребенком знаний, умений и навыков, определяемых программой. Иначе говоря, управление развитием ребенка при этом осуществляется косвенным путем. Л.А.Венгер, П.Я.Гальперин, Ю.Ф.Гаркуша, А.В.Запорожец, А.Р.Лурия и др. доказали возможность прямого развития дошкольника при овладении действиями замещения и наглядного моделирования (9, 17).

Перспективным направлением совершенствования процесса коррекционно–развивающего обучения детей с общим недоразвитием речи, является метод наглядного моделирования (14, 17-18).

Метод наглядного моделирования помогает ребенку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст), научиться работать с ними. Это особенно важно для дошкольников, поскольку мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального. (Т.В.Егорова 1973г; А.Н.Леонтьев 1981 г.). На занятиях в основном задействован только один вид памяти – вербальный. Опорные схемы – это попытка задействовать для решения познавательных задач зрительную, двигательную, ассоциативную память. Ученые также отмечают, что использование заместителей и наглядных моделей развивает умственные способности дошкольников (17, 31, 58).

Наглядное моделирование – это воспроизведение существенных свойств изучаемого объекта, создание его заместителя и работа с ним (11, 31).

Моделирование состоит из следующих этапов.

1. Усвоение и анализ сенсорного материала.
2. Перевод его на знаково–символический язык.
3. Работа с моделью.

В современной научно–педагогической литературе моделирование рассматривается как процесс применения наглядных моделей (Л.А.Венгер, О.М.Дьяченко (17, 17-19). Научные исследования и практика подтверждают, что именно наглядные модели являются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям дошкольного возраста (С.Леон Лоренсо, Л.М.Хализева (41). Использование заместителей и наглядных моделей развивает умственные способности дошкольников. У ребенка, владеющего внешними формами замещения и наглядного моделирования (использование условных обозначений, чертежей, схематических рисунков), появляется возможность применить заместители и наглядные модели в уме, представлять себе при их помощи то, о чем рассказывают взрослые, предвидеть возможные результаты собственных действий.

На использовании наглядных моделей основаны многие методы дошкольного обучения:

* метод обучения дошкольников грамоте, разработанный Д.Б.Элькониным и Л.Е.Жуковой (34, 51-54). Предполагает построение и использование наглядной модели (схемы) звукового состава слова;
* применение наглядного моделирования для опосредованного решения познавательных задач, формирования представлений о логических отношениях, способности к перспективной абстракции у старших дошкольников при их нормальном развитии (Н.М.Ветрова, Е.Л.Агеева (14, 17-19);
* формирование графического моделирования в продуктивных видах деятельности (Ю.Ф.Гаркуша, Л.И.Цеханская (17, 17-26).

Формирование навыков наглядного моделирования происходит в определенной последовательности с постоянным повышением доли самостоятельного участия дошкольников.

При развитии навыков наглядного моделирования решаются следующие дидактические задачи:

* знакомство с графическим способом представления информации;
* развитие умения дешифровки модели;
* формирование навыка самостоятельной работы с моделью.

Проведенные авторами исследования доказали широкие возможности использования наглядных моделей в ходе коррекционно–развивающего обучения (9, 11, 17, 31, 34, 41).

Следовательно, актуальность использования наглядного моделирования в работе с дошкольниками состоит в том, что:

* во-первых, наглядность способствует развитию наглядно-образного мышления, наглядные модели выступают в роли средства активизации внимания при усвоении любого учебного материала, содействуют активизации познавательной деятельности детей, и поэтому помогает решать проблему обучения детей с общим недоразвитием речи;
* во-вторых, использование символической аналогии облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала, формирует приемы работы с памятью у детей с общим недоразвитием речи;
* в-третьих, применяя графическую аналогию, мы учим детей с общим недоразвитием речи видеть главное, систематизировать полученные знания.

Изучив теоретические основы возникновения дислексии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, можно сделать **вывод:**

* чтение – сложный психофизиологический процесс, в основе которого лежат сложнейшие механизмы. В процессе своего формирование, как всякий другой навык, чтение проходит ряд этапов (своеобразных ступеней), каждый из которых тесно связан с предыдущим и последующим, постепенно переходит из одного качества в другое. Поэтому формирование навыка чтения осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения, основными условиями которого являются: сформированность устной речи, фонетико-фонематической (произношение, дифференциация фонем, фонематического анализа и синтеза) и лексико-грамматической сторон речи; достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительного мнезиса;
* дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи являются группой риска для возникновения дислексии;
* для успешного обучения чтению у детей должны быть сформированы речевые и неречевые функции и процессы, которые составляют функциональный базис чтения;
* нарушение чтения чаще всего возникает вследствие недоразвития всех компонентов языка;
* уровень готовности к началу обучения чтению зависит от развития речевых и неречевых процессов, составляющих функциональный базис чтения;
* наглядность способствует развитию наглядно-образного мышления детей дошкольного возраста, наглядные модели выступают в роли средства активизации внимания при усвоении любого учебного материала, содействуют активизации познавательной деятельности детей, и поэтому помогает решать проблему обучения детей с общим недоразвитием речи;
* использование символической аналогии облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала, формирует приемы работы с памятью у детей с общим недоразвитием речи;
* применяя графическую аналогию, мы учим детей с общим недоразвитием речи видеть главное, систематизировать полученные знания.

**ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА**

**ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДИСЛЕКСИИ У СТАРШИХ**

**ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**2.1. Исследование состояния функционального базиса чтения**

**у старших дошкольников с общим недоразвитием речи**

В предыдущей главе были рассмотрены теоретические основы комплексного изучения вербальных и невербальных психических функций у дошкольников, позволяющих выявить группу риска возникновения дислексии.

Цель констатирующего эксперимента: изучение состояния функционального базиса чтения у детей, имеющих общее недоразвитие речи с целью выявления группы риска возникновения дислексии.

Исследование проводилось в МДОУ «Детский сад «Колокольчик» комбинированного вида п. Чернянка Белгородской области». Для работы были взяты 10 детей от 6 лет до 6, 5 лет с общим недоразвитием речи, посещающих логопедическую группу. После проведенного опроса родителей и сбора анамнестических данных стало видно, что у детей с общим недоразвитием речи отмечались:

* гипотонус конечностей, тремор подбородка 2 ребенка, что составляет 20%,
* наблюдается у невролога 1 ребенок – 10%,
* имеют простудные заболевания различного характера 5 детей – 50%,
* энурез 1 ребенок – 10%,
* при рождении имели цианотичный цвет кожи и обвитие пуповиной 2 ребенка – 20%,
* 3 ребенка (30%) отставали от сверстников в раннем психомоторном развитии.
* в раннем речевом развитии также была выявлена задержка у 4 детей – 40%.

В данной группе дети имеют:

* 1 ребенок – общее недоразвитие речи III уровень речевого развития и гипердинамический синдром;
* 1 ребенок - общее недоразвитие речи III уровень речевого развития с дизартрическим компонентом;
* 1 ребенок - общее недоразвитие речи III уровень речевого развития и педагогическая запущенность;
* остальные дети - общее недоразвитие речи III уровень речевого развития.

У всех исследуемых детей русский язык – родной, социо–культурные условия без особенностей.

Для изучения состояния функционального базиса чтения было проведено комплексное обследование. Использовалась схема, представленная на рисунках 2.1.и 2.2., разработанная А.В.Лагутиной (35, 49-58).

Логопедический

блок

6. Связная речь

1. Звукопроизношение

3. Слоговая

структура слова

5. Грамматический строй речи

2. Фонематические

процессы

4. Словарный запас

Рис. 2.1. Схема параметров логопедического блока функционального базиса чтения.

*Логопедический блок*. В этой части использовались методики логопедического обследования для детей с нарушениями речи Г.А.Каше, Т.Б.Филичевой, Г.В.Чиркиной, которые включают полный и развернутый речевой блок.

*Нейропсихологический блок*. В этой части использовались методики нейропсихологического обследования А.В.Семенович (52), для обследования внимания – методики Р.С.Немова (44).

Нейропсихологический блок

Рис. 2.2. Схема параметров нейропсихологического блока функционального базиса чтения.

Результаты оценивались качественно и количественно. Качественная оценка представляет собой выявление, анализ и подробное описание особенностей выполнения ребенком каждого задания. Все данные заносились в карту системного обследования функциональной готовности к овладению чтением. Количественная оценка предполагает использование порядковой шкалы оценивания (от 0 до 3 баллов). Для количественной оценки нами использовалась шкала, разработанная А.В.Семенович (52).

Оценка результатов (баллы):

«0» - ребенок без дополнительных разъяснений выполняет предложенную экспериментальную программу;

«1» - отмечается ряд мелких погрешностей, исправляемых самим ребенком практически без участия экспериментатора;

«2» - ребенок в состоянии выполнить задания после нескольких попыток, развернутых подсказок и наводящих вопросов;

«3» - задание недоступно даже после подробного многократного разъяснения со стороны экспериментатора.

Оценка уровня развития функционального базиса чтения (баллы):

от 0 до 1 – высокий уровень – В;

от 1 до 2 – средний уровень – С;

от 2 до 3 – низкий уровень – Н.

Полученные данные представлены в таблице 2.1.

Таблица 2.1

**Результаты обследования состояния функционального базиса чтения**

**и уровни его развития у детей с общим недоразвитием речи**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Имя  ребенка | Логопедический блок | | | | | | Нейропсихологический блок | | | | | | Уровень развития  функционального базиса  чтения, баллы |
| Звукопроизношение | Фонематические  процессы | Слоговая структура слова | Обогащение, активизация словаря | Грамматический строй  речи | Связная речь | Зрительный гнозис | Слуховой гнозис | Речеслуховая память | Зрительно-предметная память | праксис | внимание |
| 1. | Саша Б. | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1,7 - С |
| 2. | Даниил. Б. | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 - С |
| 3. | Кирилл В. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2,2 - Н |
| 4. | Алина Д. | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 - С |
| 5. | Ира Л. | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1,5 - С |
| 6. | Аня М. | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2,3 - Н |
| 7. | Артем М. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 - С |
| 8. | Сережа Н. | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 - С |
| 9. | Максим С. | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2,4 - Н |
| 10 | Даниил Х. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 – С |

Из данных, приведенных в таблице, можно сделать выводы:

* «Связная речь»: 2 балла имеют 4 ребенка (40%) – это дошкольники, которые выполнили задания после нескольких попыток. Ребенку предлагалось послушать небольшой рассказ, сначала ответить на вопросы по содержанию текста, а затем пересказать. Данные дети на вопросы отвечали простыми предложениями, не близкими к содержанию текста. пересказ тоже вызвал определенные затруднении. При рассказывании сказки по картинкам дети разложили сюжетные картинки в правильном порядке, но при рассказывании сказки испытывали затруднения. 3 балла – 6 детей (60%) – дошкольники, не выполнившие заданий даже с помощью экспериментатора.
* «Словарный запас» в пределах обиходной лексики. Если существительные и глаголы дети используют в речи, то прилагательных практически отсутствуют. У данной группы детей ограниченный запас знаний о профессиях. Дети затрудняются в рассказе о действиях людей той или иной профессии. На вопросы ребята отвечают простыми предложениями.
* «Грамматический строй речи»: 3 ребенка (30%) имеют грубые нарушения, с заданиями совсем не справились. У остальных детей так же в речи присутствуют аграмматизмы. Например. При выполнении задания: «Расскажи, чьи это хвосты?» дети в основной массе отвечали не лисий хвост, а лисицын, не волчий, а волчачий. Распространены у детей ошибки в употреблении предлогов, согласовании нескольких частей речи в разных падежах: «Кого увидела девочка на прогулке?» – Двух полосатых котенков).
* «Фонематические процессы»: с заданиями этого раздела 3 детей (30%) справились самостоятельно, но с мелкими погрешностями, которые дети исправляли самостоятельно, 1 ребенок (10%) имеет самый низкий балл – у него фонематические процессы нарушены.
* «Звукопроизношение» - только 1 ребенок произносит все звуки правильно.
* «Слоговая структура слова»: 2 детей (20%) выполнили задания правильно, однако у них отмечались небольшие ошибки. Остальные дети испытывали трудности в выполнении заданий, а 4 ребенка (40%) совсем не выполнили заданий.

Анализ результатов обследования первого (логопедического) блока представлен на рисунке 2.3.

Рис. 2.3. Диаграмма состояния функционального базиса чтения (параметров логопедического блока) у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Параметры:

* 1. звукопроизношение,
  2. фонематические процессы,
  3. слоговая структура слова,
  4. обогащение, активизация словаря,
  5. грамматический строй речи,
  6. связная речь.

На рисунке 2.3. наглядно видно, что дети с общим недоразвитием речи испытывали трудности, допускали ошибки в выполнении практически всех заданий. Самые низкие показатели по разделу «Связная речь».

Данные результатов обследования нейропсихологического блока представлены на рисунке 2.4.

Рис. 2.4. Диаграмма состояния функционального базиса чтения (параметров нейропсихологического блока) у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Параметры:

* 1. зрительный гнозис,
  2. слуховой гнозис,
  3. речеслуховая память,
  4. зрительно-предметная память,
  5. праксис,
  6. внимание.

Из полученных данных видно:

* слуховой гнозис - 7 детей (70%) не справились с заданиями совсем, дети не смогли повторить даже самые простые ритмические рисунки;
* речеслуховая память – только 2 ребенка справились с заданиями самостоятельно;
* внимание - только 1 ребенок справился с заданиями самостоятельно с небольшими погрешностями, а 3 ребенка с заданиями не справились совсем;
* праксис - 5 детей выполнили задания самостоятельно, 5 детей выполнили задания с помощью экспериментатора.

У дошкольников наблюдалась замедленность темпа выполнения задания, были снижены возможности самокоррекции при исправлении ошибок, применение развернутого способа самопомощи.

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи преобладает выраженное недоразвитие всех речевых компонентов, особенно связной речи. Помимо этого дошкольники показали низкий уровень сформированности слухового гнозиса, речеслуховой памяти, внимания. Имеющиеся трудности в выполнении заданий на зрительный гнозис, зрительно – предметную память, конструктивный и динамический праксис, пространственные представления преодолевались в результате оказания испытуемым специальной помощи (уменьшение объема заданий и скорости его выполнения, эмоциональная стимуляция). Обучение начальным навыкам чтения детей этой группы возможно при организации параллельной коррекционной работы по формированию дефицитарных процессов.

Рис. 2.5. Диаграмма уровней развития функционального базиса чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Показатели:

* 30% - низкий уровень,
* 70% - средний уровень.

Из рисунка 2.5., на котором представлена диаграмма состояния функционального базиса чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, мы видим, что у данных детей средний и низкий уровни развития. А это говорит о том, что эти дошкольники попадают в группу риска возникновения дислексии.

Таким образом, комплексное диагностическое обследование функционального базиса чтения позволило выявить и охарактеризовать его состояние у дошкольников седьмого года жизни с общим недоразвитием речи. Получены данные о состоянии речевой и неречевой симптоматики в структуре дефекта детей с общим недоразвитием речи седьмого года жизни, из которых видно, компоненты функционального базиса чтения сформированы недостаточно.

Проведенные исследования показали, что необходимо организовать комплексную коррекционно-педагогическую работу для улучшения состояния функционального базиса чтения, что в свою очередь послужит профилактикой дислексии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

**2.2. Система коррекционно-педагогической работы**

**по профилактике дислексии у детей с общим недоразвитием речи**

Теоретической базой формирующего этапа явились как общедидактические, так и специфицеские принципы:

1. *Принцип деятельностного подхода*. Поскольку ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста является игра, то и вся коррекционно-педагогическая работа проводилась с использованием игр, игровых приемов.
2. *Принцип системности* опирается на представление речи как о сложной функциональной системе, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии.
3. *Принцип учета зоны "ближайшего развития" (по Л.С.Выготскому)* Процесс развития той или иной психической функции должен осуществляться постепенно, с учетом ближайшего уровня развития этой функции, т.е. того уровня, на котором выполнение задания возможно с незначительной помощью со стороны педагога.
4. *Принцип наглядности*. Наглядные средства способствуют развитию наглядно-образного мышления; выступают в роли средства активизации внимания при усвоении любого учебного материала; содействуют познавательной деятельности детей.

На их основе определялись цели, ведущие направления и организация работы, осуществлялся выбор методик и приемов.

Цель этапа: проведение коррекционно-педагогической работы по профилактике дислексии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Проанализировав данные состояния функционального базиса чтения у детей с общим недоразвитием речи, были определены направления коррекционно- педагогической работы по профилактике дислексии:

1. Коррекция звукопроизношения.
2. Формирование фонематических процессов.
3. Формирование слоговой структуры слова.
4. Обогащение, активизация словаря.
5. Развитие грамматического строя речи.
6. Развитие связной речи.
7. Развитие памяти, внимания.
8. Развитие зрительно-пространственных функций.

**Коррекционно-педагогическая работа**

Н

А

Г

Л

Я

Д

Н

Ы

Е

М

О

Д

Е

Л

И

Диагностический блок

Консультативно-просветительский блок

Логопедический

блок

Нейропсихологический

блок

-коррекция звукопроизношения (*мнемотаблицы комплексов упражнений артикуляционной гимнастики, схемы-модели звука*);

-формирование фонематических процессов (*схемы-модели звука*);

-формирование слоговой структуры слова (*схемы слогов и слов)*;

-обогащение, активизация словаря;

-развитие грамматического строя речи (*пиктограммы, карточки-схемы, карточки-символы*);

-развитие связной речи (*мнемотаблицы, опорные схемы*).

-развитие памяти, внимания (*карточки-схемы, таблицы, карточки-модели, шахматная доска*);

-развитие зрительно-пространственных функций (*план-схема, схема маршрута, опорные модели).*

Рис 2.6. Схема коррекционно-педагогической работы по профилактике дислексии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Учет перечисленных выше принципов осуществлялся в рамках следующих методов:

*метод прямого воздействия* предполагал воздействие на нарушенную функцию;

*метод организации лингвистического материала*. Мы подбирали и систематизировали языковой материал с учетом его возрастающей сложности, что обеспечивало наибольшую эффективность работы.

В работе использовались традиционные методы: практические (тренировочные упражнения, игры, моделирование), наглядные (графические схемы, таблицы, картинки, мнемотаблицы, пиктограммы,) и др.

Для проведения коррекционно-педагогической работы с детьми мы использовали наглядные модели, работа с которыми помогает целенаправленно развивать импрессивную речь детей, обогащать их активный словарь, закреплять навыки словообразования, формировать и совершенствовать умения использовать в речи различные конструкции предложений, описывать предметы, составлять рассказы, а также помогает развитию внимания, памяти, зрительно-пространственных функций.

*Коррекция звукопроизношения.*

Целью данного направления является формирование умений и навыков правильного воспроизведения звуков речи.

Этапы работы.

I – подготовительный этап.

II – этап постановки звука.

III – этап формирования навыков правильного использования звуков в речи.

На первом этапе мы начали свою работу с артикуляционной гимнастики. Нами были составлены мнемотаблицы комплексов упражнений, вырабатывающих правильный артикуляционный уклад конкретного звука. Далее работа проводилась в следующем порядке:

а) детей знакомили с картинкой-символом упражнения и проводили игровые задания: «Покажи символ» - взрослый выполняет упражнение, ребенок показывает символ, «Выполни упражнение» - взрослый показывает картинку-символ, ребенок выполняет упражнение;

б) ребенку предлагалась мнемотаблица, по которой дошкольник, без дополнительных разъяснений, выполнял упражнения комплекса артикуляционной гимнастики (приложение 1).

На этапе постановки звука использовались схемы-модели, представляющие собой положение органов артикуляционного аппарата в момент произнесения звука.

Последовательность работы:

1. знакомство ребенка со схемой-моделью, объяснение условных обозначений;
2. закрепление знаний в игровых упражнениях.

При постановке звука дошкольнику не только рассказывалось о правильном положении губ, языка, участия или неучастия голоса, например:

* круг – указывает на то, что губы при произнесении звука Ш округлены,
* стрелка вверх – язык поднят,
* точка вверху круга – кончик языка за альвеолами;

но и давалась зрительная опора, которая помогала ребенку правильно расположить органы артикуляционного аппарата как указано на схеме-модели.

Мы старались, чтобы каждый ребенок знал положение органов артикуляции при произнесении звуков, умел рассказать и показать, в каком положении находятся губы, зубы, язык, вибрируют или нет голосовые складки, какова сила и направленность выдыхаемого воздуха, характер выдыхаемой воздушной струи (например: при звуке [ц] воздушная струя образуется толчками, при звуке [с] - долгая; при звуке [з] - холодная (символ Формирование фонематических процессов при дислексии у детей младшего школьного возраста) при звуке [ж] - теплая (символ Формирование фонематических процессов при дислексии у детей младшего школьного возраста). Такое осознанное овладение правильной артикуляцией имело большое значение не только для правильного произнесения звуков, но и для их различения (приложение 1).

На третьем этапе – автоматизации звука дети учились произносить звук в слогах, словах, чистоговорках и т.д. В данный период работы в качестве наглядных моделей использовались предметные и сюжетные картинки, при заучивании стихотворение – мнемотаблицы и пиктограммы (приложение 1).

*Формирование фонематических процессов.*

Цель: развитие фонематического восприятия, фонематических представлений, навыков звукового анализа и синтеза. Развитие речеслухового внимания и речеслуховой памяти.

Этапы работы.

I – этап развитие фонематического слуха.

Схемы-модели вводились постепенно, начиная с гласных звуков. Произнесение звука сопоставляется с конкретной моделью. Когда навык был отработан, ребенку предлагалось подобрать модель к каждой беззвучной артикуляции гласных звуков. Модели артикуляции согласных вводились тоже постепенно и при наличии звука в речи ребенка.

Для закрепления знаний проводились игровые упражнения: «Покажи модель» - взрослый называет звуки, ребенок показывает схему-модель отрабатываемого звука. Такое же упражнение использовалось при работе со слогами; «Подбери слова – предлагалось подобрать слова на заданную схему-модель; «Составь слог, слово» - по предложенным моделям необходимо составить слоги, затем слова.

II – этап дифференциация звуков. Работа проводилась следующим образом:

* ребенку предлагались схемы-модели дифференцируемых звуков и, опираясь на наглядность, показывались отличия данных звуков. Дошкольник в соответствии с моделью сознательно старался расположить органы артикуляционного аппарата так, как указано на схеме и произнести правильно звуки;
* после этого проводились упражнения: «Выдели звуки». Из потока звуков необходимо выделить заданные и показать модели; «Разложи картинки» - предметные картинки разложить к моделям заданных звуков; «Прятки» - из текста надо выделить слова с дифференцируемыми звуками, показывая модели и т.д.

Таким образом, применение схем-моделей артикуляции звуков при формировании фонематического слуха позволили нам активизировать работу слухового, зрительного и речедвигательного анализаторов.

III – этап развития звукового анализа и синтеза.

Дети с общим недоразвитием речи сложно на слух определяют наличие или отсутствие какого-либо звука в слове, испытывают затруднения при определении последовательности звуков в слове или слоге и их количество. Для формирования этих процессов нами использовались различные дидактические игры и упражнения, например: «Составляем слова», «Башенка», «Найди слово» и другие (материал представлен в приложении 1).

*Формирование слоговой структуры слова.*

Цель: закрепление знаний о слоге, слоговом составе слова; развитие навыка слогового анализа и синтеза слов.

В качестве наглядной модели в работе по этому направлению нами использовалась схема, в которой длинной чертой обозначаются слова, короткой слоги. Развитие навыка осуществлялось с помощью дидактических игр и упражнений: «Дятел-телеграфист» - ребенку нужно передать по телеграфу слова – названия картинок, отстукивая количество слогов; посчитать, сколько слогов в каждом слове. «Дружная семья» - в данной игре надо назвать животных, найти слова из одного, двух, трех слогов, подобрать соответствующую схему. «Проведи дорожки» - необходимо провести «дорожки» от картинок к схемам слов. «Имена» - рассмотреть схема имен детей, определить по ним количество слогов в каждом имени; узнать, кого из детей как зовут? (приложение 1).

*Развитие грамматического строя речи.*

Цель: закрепление навыков словообразования; закрепление знаний частей речи, грамматических категорий; совершенствование составления и использования предложений различных типов, формирование навыков анализа предложений.

I этап – усвоение навыков словообразования.

Детям с общим недоразвитием речи требуются длительные тренировочные упражнения по усвоению данных навыков. Для этого мы проводили разнообразные игры и упражнения, например такие как: «Варим компот». Цель игры: усвоение способа образования относительных прилагательных, относящихся к конкретной лексической теме. Для закрепления образования родственных слов дошкольникам была предложена игра «Семейка слов», где использовались пиктограммы, которые показывали образование однокоренных слов, их многообразие.

Положительный момент в использовании пиктограмм – речь педагога сводится к минимуму, ребенок выполняет задание практически самостоятельно, активизируется работа нескольких анализаторов, развивается внимание, мышление, умение ориентироваться в пространстве.

II этап – закрепления значений частей речи, грамматических категорий, лексико-грамматических конструкций.

Включение наглядных моделей в процесс обучения осуществлялся следующим образом: в процессе игр и заданий нами закреплялось понимание детьми значений глаголов (игра «Наведи порядок»), развивалось понимание категории рода у прилагательных (игра «Угадай, фрукт»), уточнялся смысл логико-грамматических конструкций, включающих субъект действия, объект движения и предикат (задание «Найди ошибку»), в игре «Что делать?» дети учились подбирать слова, обозначающие действия (приложение 1).

III – этап работы с предложениями.

На этом этапе наша работа началась с того, что мы обучали детей конструированию отдельных словосочетаний по наглядной модели.

Затем мы использовали наглядные модели, которые показывают структуру предложения.

На первых занятиях, посвященных составлению простых предложений, дети составляли однотипные предложения по одной модели (в игре «Ассоциации» дети учились составлять простое распространенное предложение по заданной схеме). В процессе последующих занятий мы предлагали детям, используя схемы, составить распространенные предложения, правильно согласовывая слова в предложении.

При знакомстве детей с приставками и предлогами мы так же использовали карточки-схемы, карточки-символы. Дошкольникам предлагалась карточка-символ предлога, ребята должны найти картинку, соответствующую данной карточки. Или, на доске вывешивалась модель и они должны составить предложение, используя нужный предлог, игра «Кто, где спрятался?». В данной игре ребятам предлагается рассмотреть картинку и ответить на вопросы.

* Где летит птица?
* Где растут яблоки?
* Куда спрятался зайчик?
* Откуда выглядывает зайчик?
* Где сидит девочка? и т.д.

Постепенно модели усложнялись. Детям предлагались более абстрактные модели (схематическое изображение предлогов и союзов) (приложение 1).

*Развитие связной речи.*

Цель: развитие стремления обсуждать увиденное, рассказывать о переживаниях, впечатлениях; совершенствование навыка пересказа знакомых сказок, небольших рассказов; закрепление умения составлять связные высказывания.

Процесс формирования связного речевого высказывания требует долгой и кропотливой работы особенно у детей с общим недоразвитием речи, потому что эта категория детей испытывает большие трудности в ситуациях, предполагающих использование монологической речи, их рассказы отличаются непоследовательностью и фрагментарностью, нарушением логичности, наличием аграмматизмов и другими особенностями.

В данном случае наглядные модели использовались нами в работе над всеми видами связного высказывания:

* пересказ;
* описательный рассказ;
* составление рассказов по картине и серии картин;
* творческий рассказ.

На данном этапе решались следующие задачи:

1. усвоение детьми умения обозначать персонажей и атрибуты художественного произведения заместителями;
2. овладение умением определять и выделять значимые для развития сюжета фрагменты картины, находить взаимосвязь между ними и объединять их в единый сюжет;
3. формирование умения создавать замысел и разворачивать его в полный рассказ с различными деталями и событиями;
4. обучение составлению рассказа – описания по пейзажной картине.

Первое с чего мы начали свою работу – пересказ. Это самый легкий вид монологической речи, потому что придерживается авторской позиции произведения, здесь используется готовый авторский сюжет и готовые речевые формы и приемы. Наглядная модель – мнемотаблица, облегчающая запоминание и увеличивающая объем памяти.

Перед занятиями проделывалась предварительная работа:

* подготовка различного познавательного материала, для расширения кругозора детей;
* обсуждение с детьми проведенных наблюдений, прослушивание фонограмм различных сказок, литературных произведений, произведений устного народного творчества;
* подготовка оборудования и раздаточного материала, подбор приемов, при помощи которых можно заинтересовать детей.

Занятие по пересказу состоит из нескольких этапов.

1. Этап. Рассматривание таблицы и разбор того, что на ней изображено.

Начиналась работа с рассказывания знакомых коротких сказок типа «Репка», «Колобок» и т.п. На первых порах мы, рассказывая детям сказку, показывали мнемотаблицу, и указывали на символы-заместители героев сказки.

1. Этап. Происходит перекодирование информации, преобразование из символов в образы.
2. Этап. После перекодирования осуществляется пересказ с опорой на символы (образы), происходит отработка запоминания.

На данном этапе мы добивались, чтобы манипулирование элементами модели соответствовало фрагменту сказки, который звучит в данный момент. На последующих занятиях применялись более сложные таблицы, в которых схематически изображались персонажи сказок, явления природы, некоторые действия.

Постепенно дети от простого манипулирования элементами модели переходили к составлению пространственной динамичной модели, которая непосредственно служила планом пересказа (приложение 1).

В основе формирования построения *связного описательного* *рассказа* нами использовались методы постепенности и последовательности. Обучение проходило в несколько этапов.

На первом этапе дошкольникам предлагалась схема по определенной лексической теме, объяснялось содержание условных обозначений. С целью проверки усвоения детьми содержания условных обозначений проводились следующие игровые упражнения: «Расшифруй знаки – символы». Цель данного упражнения состоит в том, что ребенок самостоятельно должен объяснить содержание символов каждой клеточки. «Исправь ошибку». В этом упражнении ребенок должен исправить ошибку, назвав пропущенную клеточку и объяснив содержание условного обозначения.

На втором этапе работы детям предоставлялся образец описательного рассказа по определенной лексической теме. При описании предмета обязательно последовательно показывались на схеме клеточки.

Например. Составление рассказа по картине «Лисичка».

|  |  |
| --- | --- |
| План рассказа.   1. Название животного. 2. Какое это животное дикое или домашнее? Где живет? 3. Какая лисичка? 4. Чем питается лисичка? 5. Враги лисы? 6. Как называются детеныши? 7. Чему учит мама – лиса своих лисят? 8. Лисичка хорошая или плохая? Почему? | Рассказ по схеме.  Лисичка – дикое животное, она живет в лесу, в норке  Лиса рыжая, уши у нее маленькие и треугольные, хвост длинный и пушистый.  Лиса охотится на мышей, зайцев, кур и уток.  У лисы есть враги. Главный враг – охотник с собакой. Умная собака выслеживают лису, загоняет в норку, а охотник убивает.  Мама – лиса учит своих лисят правильно передвигаться по лесу, спасаться от врагов, добывать корм  Из меха лисы люди шьют шапки, шубки.  Мне нравится лиса, потому что она быстрая и ловкая. |

Третий этап работы – самостоятельное составление ребенком описательного рассказа по опорной схеме (приложение 1).

После того, как дети научились свободно оперировать моделью описания отдельных предметов или явлений, они составляли сравнительное описание двух объектов одной лексической темы, определяя между ними сходство и различия. Например, сравнительное описание собаки и кошки.

Составление *рассказов по сюжетной картине*, так же вызывало у детей определенные трудности, потому что такой рассказ требует от ребенка умения выделить основные действующие лица или объекты картины, проследить их взаимосвязь и взаимодействие, отметить особенности композиционного фона картины, а также умение додумать причины возникновения данной ситуации, то есть составить начало рассказа, и последствия ее – то есть конец рассказа.

Работа по формированию навыка рассказывания по картине состоит из 3-х этапов:

* выделение значимых для развития сюжета фрагментов картины;
* определение взаимосвязи между фрагментами картины;
* объединение фрагментов в единый сюжет.

В качестве элементов модели выступали, картинки – фрагменты, силуэтные изображения ведущих объектов картины и схематические изображения фрагментов картины (приложение 1).

Особым видом связного высказывания являются *рассказы-описания по* *пейзажной картине*. Если при составлении рассказа по сюжетной картине основными элементами наглядной модели являются персонажи – живые объекты, то на пейзажных картинах они отсутствуют или несут второстепенную смысловую нагрузку, а это вызывает трудности в понимании картины у детей с общим недоразвитием речи.

В данном случае объекты природы выступают в качестве элементов модели рассказа. Работа по таким картинам строилась так же в несколько этапов:

* выделение центральных объектов картины;
* рассматривание их и подробное описание каждого объекта;
* определение взаимосвязи между отдельными объектами картины;
* объединение мини-рассказов в единый сюжет.

Для облегчения формировании навыка составления рассказа по пейзажной картине, в качестве игрового момента мы предлагали детям «дорисовать» картину. Это делалось для того, чтобы сделать переход от составления рассказа по сюжетной картине к рассказыванию по пейзажной картине. Детям предлагалась картина с ограниченным количеством пейзажных объектов (поляна, берег реки, цветы, солнце, дерево и т.п.) и мелкие изображения живых предметов, которые могли бы оказаться в данной композиции (бабочка, жучки, животные и т.д.). Дети описывали пейзажные объекты, а динамичность и красочность их рассказов достигалась с помощью включения описаний и действий живых предметов. Это позволяло при использовании минимального количества наглядного материала достигать разнообразия рассказов детей по одной пейзажной композиции, а еще повышало интерес к формированию данного процесса и развивало творчество детей (приложение 1).

При составлении рассказов *по серии сюжетных картинок*, нами использовались такие приемы:

* рассмотреть все картинки серии;
* отметить главное на каждой из картинок;
* определить сюжетную линию.

Работа осуществлялась с помощью пиктограмм. Эти модели выставлялись при рассматривании каждой картинки, чтобы акцентировать внимание детей на определенном признаке или действии героя, развитии сюжета. Постепенно пиктограммы убирались, дети без подсказки определяли сюжетную линию и составляли рассказы.

Поскольку составление *творческих связных рассказов* предполагает умение ребенка создать особый замысел и развернуть его в полный рассказ с различными деталями и событиями, поэтому предлагалась модель рассказа, а он уже должен наделить элементы модели смысловыми качествами и составить по ним связное высказывание. Начальные умения составления творческих рассказов дети получали при «дорисовывании» пейзажных картин.

Последовательность работы по формированию навыка составления творческого рассказа, следующая:

* предлагается придумать ситуацию, которая могла бы произойти с конкретными персонажами в определенном месте, модель рассказа (сказки) задается педагогом;
* педагог предоставляет персонажей рассказа, а пространственное оформление модели ребенок придумывает самостоятельно;
* персонажи заменяются силуэтными изображениями, что позволяет ребенку проявить творчество оформлении героев рассказа;
* и, наконец, ребенок самостоятельно выбирает тему и героев своего рассказа.

Представленные приемы работы позволили повысить эффективность коррекции речи дошкольников, страдающих ее недоразвитием. (Материалы представлены в приложении 1).

Выше представлена работа логопедического блока.

Параллельно педагогом-психологом проводилась работа по развитию внимания, памяти, зрительно-пространственных функций, так как у детей с общим недоразвитием речи существуют проблемы в развитии этих функций. Здесь использовались различные игры, в том числе и с использованием наглядных моделей, проводились индивидуальные и групповые занятия (приложение 2).

Игры и упражнения:

* *внимание*: использовались такие игры и задания: «Астроном». Цель игры развивать зрительное внимание, умение ребенка концентрироваться на предмете. «Строитель». Цель: совершенствовать умение строить постройку по схеме, развивать зрительное внимание, мелкую моторику. «Найди отличия», «Вылечи буквы», «Путаница». Цель: развитие умения концентрировать внимание на деталях. «Сделай фигуру». Цель: увеличить объем внимания. «Полянка». Цель: формирование программного отыскивания цифр по порядку в таблице со случайным их расположением.
* *память*: «Мышка сладкоежка», «Запомни, назови», «Разложи картинки», «Путешествие колобка», «Что изменилось?», «Кукловод». Цель игры: активизировать двигательную память ребенка.
* *зрительно-пространственные функции*:

***«****Рисуем коврик».* Цель игры: развитие умения ориентироваться на листе бумаги. ***«****Загадочные рисунки****».*** Цель: развитие конструировать небуквенные изображения. *«Белоснежка идет к гномикам*». Цель: дифференциация правой и левой сторон. Ориентировка на листе бумаги.

*Групповое занятие на тему «Путешествие в страну игр».*

Цель: развитие слухового и зрительного восприятия, развитие внимания и памяти, развитие мышления и речи (расширение и активизация словарного запаса, совершенствование грамматического строя и навыков связной речи), развитие общей и мелкой моторики, совершенствование коммуникативных навыков, воспитание доброжелательного отношения к окружающим (приложение 2).

Вся коррекционно-развивающая работа проводилась в тесном взаимодействии с педагогами, обучающими и воспитывающими дошкольников с нарушением речи.

Взаимодействие осуществлялось в разных формах: совместное обсуждение результатов обследования детей; разработка системы коррекционно-педагогической работы; подбор форм, методов и приемов работы; взаимопосещение занятий; совместное проведение интегрированных комплексных занятий. Поскольку моделирование осуществляется в дошкольном возрасте в основном в продуктивных видах деятельности (лепке, конструировании, рисовании) педагогам было предложено ввести наглядные модели и в другие виды деятельности. Так для воспитателей логопедической группы было показано занятие по развитию речи. Тема: «Составление рассказа по картине «Белочка». Целью данного занятия являлось показать умение детей работать со схемами-моделями (приложение 3), проведена консультация на тему: «Использование знаково–символической деятельности (моделирования) в работе по формированию речевых навыков у старших дошкольников».

Работа с моделями осуществлялась не только в организованных видах деятельности, но и в свободное время. Как известно, дети любят стихи. Но не все могут их быстро запоминать. Для этих целей был показан мастер-класс заучивания стихотворений с применением приема мнемотехники и пиктограмм. В мнемотаблице схематически возможно изображение героев, явлений природы, некоторых действий. Все просто и понятно детям. Далее мы заучивали стихотворение по мнемотаблице, что помогало детям запоминать логическую последовательность символов (образов), помогало освоить элементы рассказывания. Таким же образом мы предлагали заучивать гимнастику для пальчиков, а музыкальному руководителю учить попевочки.

Для инструктора по физическому воспитанию нами были разработаны схемы-модели основных видов движений. Эти модели помогали в развитии координации движений и общей моторики (приложение 3).

Полноценная коррекционная работа невозможна была бы без участия в ней родителей. Поэтому мы с самой первой встречи объяснили необходимость сотрудничества родителей с воспитателями, логопедом, психологом, а также рассказывали о степени важности и необходимости выполнения домашних заданий на закрепление каких-либо полученных знаний, умений.

После проведения обследования детей на собрании с родителями обсуждались уровень развития детей, степень предрасположенности к дислексии. Также мы подробно рассказывали о целях и задачах коррекционно-педагогической работы. В течение периода проведения работы родители посетили открытое занятие на тему: «Составление рассказа «Осень» (приложение 3),на котором им было показано, как пользоваться наглядными моделями, проведен мастер-класс по использованию пиктограмм в заучивании стихотворений, проводились индивидуальные консультации по интересующим вопросам. В информационном уголке помещена информация о том, почему нужно использовать наглядные модели в работе с детьми с общим недоразвитием речи, а так же предлагаются дидактические игры, в которые родители могут поиграть с детьми дома, а это, как известно, помощь в коррекционной работе.

Это представлена работа третьего – консультационно-просветительского блока.

Таким образом, выше представлено описание системы коррекционно-педагогической работы по профилактике дислексии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием наглядных моделей, состоящей из трех блоков, взаимосвязанных между собой.

Проведенная нами опытно экспериментальная работа свидетельствует о широких возможностях использования наглядных моделей в работе по профилактике дислексии со старшими дошкольниками имеющими общее недоразвитие речи.

**2.3. Анализ результатов исследования**

Для проверки результатов формирующего этапа исследования был проведен контрольный эксперимент.

Цель эксперимента: изучение состояния функционального базиса чтения у детей, имеющих общее недоразвитие речи, после проведенной коррекционно-педагогической работы по профилактике дислексии с использование наглядных моделей.

Схема обследования, критерии оценки результатов, критерии оценки уровня состояния функционального базиса чтения применялись те же, что и на констатирующем этапе исследования.

Результаты представлены в таблице 2.2.

Таблица 2.2.

**Результаты обследования состояния функционального базиса чтения**

**и уровни его развития у детей с общим недоразвитием речи**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Имя  ребенка | Логопедический блок | | | | | | Нейропсихологический блок | | | | | | Уровень развития  функционального базиса  чтения, баллы |
| Звукопроизношение | Фонематические  процессы | Слоговая структура слова | Обогащение, активизация словаря | Грамматический строй  речи | Связная речь | Зрительный гнозис | Слуховой гнозис | Речеслуховая память | Зрительно-предметная память | праксис | внимание |
| 1. | Саша Б. | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 2 | 0,5 | 2 | 1 | 1 | 0,9 - В |
| 2. | Даниил. Б. | 1 | 0,5 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0,9 - В |
| 3. | Кирилл В. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1,2 - С |
| 4. | Алина Д. | 1 | 1 | 1 | 0,5 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0,5 | 1,1 - С |
| 5. | Ира Л. | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0,5 - В |
| 6. | Аня М. | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1,2 - С |
| 7. | Артем М. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1,2 - С |
| 8. | Сережа Н. | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0,5 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1,3 - С |
| 9. | Максим С. | 0 | 1 | 2 | 1 | 0,5 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1,3 - С |
| 10 | Даниил Х. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0,5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 – С |

Из полученных данных, можно сделать выводы:

* «Связная речь»: 1.5 балла имеют 6 детей (60%) – это дошкольники, которые выполнили задания с небольшими погрешностями, которые исправлял экспериментатор. Анализ результатов исследования связной монологической речи показал, что эти дошкольники не испытывали серьезных трудностей при пересказе. Они правильно, точно, полно и самостоятельно передавали основную мысль текста, используя при этом собственную и авторскую лексику и полные распространенные предложения.2 балла имеет 1 ребенок (10%) – выполнил задание после нескольких попыток.2.5 балла – 3 детей (30%) – дошкольники, выполнившие задания с помощью наводящих вопросов, подсказок.
* «Словарный запас» намного улучшился, дети используют слова в активной речи. Словарь у большинства детей данной группы характеризовался высоким уровнем развития.
* «Грамматический строй речи»: 2.5 балла имеет только 1 ребенок (10%), справился с заданием с нескольких попыток; остальные 9 детей (90%), справились с заданиями самостоятельно.
* «Фонематические процессы»: с заданиями этого раздела 9 детей (90%) справились самостоятельно, но с мелкими погрешностями, которые дети исправляли самостоятельно, 1 ребенок (10%) имеет низкий балл.
* «Звукопроизношение» - по данному направлению дети тоже показали хорошие результаты, но не все звуки еще поставлены и автоматизированы.
* «Слоговая структура слова»: 7 детей (70%) выполнили задания правильно, однако у них отмечались небольшие ошибки. Остальные дети испытывали трудности в выполнении заданий – 3 детей (30%).

Результаты обследования логопедического блока состояния функционального базиса чтения у детей с общим недоразвитием речи представлены на рисунке 2.6.

Рис. 2.6. Диаграмма состояния функционального базиса чтения детей с общим недоразвитием речи – логопедический блок.

Параметры:

* 1. звукопроизношение,
  2. фонематические процессы,
  3. слоговая структура слова,
  4. обогащение, активизация словаря,
  5. грамматический строй речи,
  6. связная речь.

На данном рисунке мы наглядно видим, что у данной группы детей остается проблемным такой параметр функционального базиса чтения как «Связная речь», так как 4 ребенка – 40%, при обследовании данного параметра испытывают трудности в выполнении заданий. Остальные дети – 60% показали хорошие результаты, что сделало средним показателем данного параметра 2 балла.

Средний балл остальных параметров 1. Это указывает на то, что все дети при обследовании справлялись с заданиями практически самостоятельно и показали хорошие результаты.

Результаты обследования нейропсихологического блока состояния функционального базиса чтения у детей с общим недоразвитием речи представлены на рисунке 2.7.

Рис. 2.7. Диаграмма состояния функционального базиса чтения детей с общим недоразвитием речи – нейропсихологический блок.

Параметры:

* 1. зрительный гнозис,
  2. слуховой гнозис,
  3. речеслуховая память,
  4. зрительно-предметная память,
  5. праксис,
  6. внимание.

Данные, представленные на рисунке, свидетельствуют о том, что эта группа детей практически справилась с заданиями обследования и показала хорошие результаты:

* зрительный гнозис – 6 детей 60% имеют 1 балл, у этих детей отмечались небольшие погрешности при выполнении заданий, которые исправлялись самими дошкольниками, без участия экспериментатора. 4 ребенка 40% показали высокие результаты;
* слуховой гнозис – 7 детей 70% при выполнении заданий испытывали затруднения и показали средний балл – 2. Остальные дети 30% справились с заданиями самостоятельно, что указывает на высокие результаты;
* речеслуховая память – 3 ребенка 30% имеют 2 балла, 5 детей 50% - 1 балл, 1 ребенок 10% - 0 баллов, 1 ребенок 10% - 0,5 балла;
* зрительно-предметная память – 2 балла имеют 2 ребенка 20%, 1 балл имеют 6 детей 60%, 0 баллов имеют 2 ребенка 20%;
* праксис – 1 балл – 5 детей 50%, 0 баллов – 5 детей 50%;
* внимание – 2 балла имеют 3 ребенка 30%, 1 балл – 6 детей 60%, 1 ребенок 10% имеет 0,5 балла

Выявленные особенности сформированности функционального базиса чтения у детей с общим недоразвитием речи, после проведенной коррекционно-развивающей работы, представлены на рис 2.8.

Рис. 2.8. Итоговая диаграмма состояния функционального базиса чтения детей с общим недоразвитием речи.

Параметры:

* 1. звукопроизношение,
  2. фонематические процессы,
  3. слоговая структура слова,
  4. обогащение, активизация словаря,
  5. грамматический строй речи,
  6. связная речь,
  7. зрительный гнозис,
  8. слуховой гнозис,
  9. речеслуховая память,
  10. зрительно-предметная память,
  11. праксис,
  12. внимание.

По результатам проведенного обследования стало видно, что у детей с общим недоразвитием речи, после проведенной комплексной коррекционно-развивающей работы по профилактике дислексии, достигнуты положительные результаты. Несмотря на то, что проблемными остаются такие параметры функционального базиса чтения как: «Связная речь» - логопедический блок, «Слуховой гнозис», «Речеслуховая память», «Внимание» - нейропсихологический блок, остальные показатели у данной группы детей улучшились.

Проанализировав результаты, полученные в ходе обследования можно сделать вывод об уровне состояния функционального базиса детей с общим недоразвитием речи, который представлен на рисунке 2.9.

Рис. 2.9. Диаграмма уровней развития функционального базиса чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Показатели:

* 40% - высокий уровень,
* 60% - средний уровень.

На представленном рисунке видно, что после проведенной коррекционно-педагогической работы уровень развития функционального базиса чтения у детей с общим недоразвитием речи улучшился. Так отсутствует низкий уровень, 4 ребенка 40% имеют высокий уровень, остальные дети имеют средний уровень.

Таким образом, на основании полученных данных можно сделать вывод о том, что разработанная и проведенная комплексная коррекционно-педагогическая работа по профилактике дислексии у детей с общим недоразвитием речи с использованием наглядных моделей имела хорошие результаты. У детей седьмого года жизни, имеющих общее недоразвитие речи, наметилась положительная динамика в формировании функционального базиса чтения, а это указывает на то, что риск возникновения дислексии у данной группы детей значительно уменьшился.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Чтение – сложный психофизиологический процесс, в основе которого лежат сложнейшие механизмы. В норме чтение в процессе своего формирование, как всякий другой навык, проходит ряд этапов (своеобразных ступеней), каждый из которых тесно связан с предыдущим и последующим, постепенно переходит из одного качества в другое. Отсюда следует, что навык чтения будет формироваться в процессе длительного и целенаправленного обучения, основными условиями которого являются: сформированность устной речи, сформированность фонетико-фонематических процессов (произношение, дифференциация фонем, фонематического анализа и синтеза), лексико-грамматической стороны речи; остаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, мнезиса.

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

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

Анализ литературы, данные экспериментальных исследований показали, что для успешного обучения чтению у детей должны быть сформированы речевые и неречевые функции и процессы, которые составляют функциональный базис чтения, в который входят такие параметры, как: связная речь, словарный запас, грамматический строй речи, фонематические процессы, звукопроизношение, слоговая структура слова, зрительный гнозис, слуховой гнозис, речеслуховая память, зрительно–предметная память, праксис, внимание. Дети дошкольного возраста с общим недоразвитием речи являются группой риска для возникновения дислексии, поэтому логопедическая работа по профилактике нарушений чтения должна осуществляться комплексно. Более целенаправленно и эффективно осуществлять данную работу поможет метод наглядного моделирования.

В результате проведения комплексного обследования состояния функционального базиса чтения у детей седьмого года жизни, имеющих общее недоразвитие речи было выявлено, что ни один компонент функционального базиса чтения не сформирован достаточно: 70% детей имеют средний уровень, 30% - низкий. Проведенные исследования показали, что необходимо разработать систему и организовать комплексную коррекционно-развивающую работу для улучшения состояния функционального базиса чтения, что в свою очередь послужит профилактикой дислексии у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Система логопедической работы по профилактике дислексии с использованием метода наглядного моделирования представляет собой несколько взаимосвязанных между собой блоков: диагностический; коррекционно-педагогический, который в свою очередь делится на логопедический и нейропсихологический блоки; консультативно-просветительский.

В результате проведенной работы выявлено, что уровень развития функционального базиса чтения у детей с общим недоразвитием речи повысился по сравнению с констатирующим этапом исследования. Так, отсутствует низкий уровень, 4 ребенка (40%) имеют высокий уровень, остальные дети имеют средний уровень развития функционального базиса чтения.

Разработанная и проведенная комплексная коррекционно-педагогическая работа по профилактике дислексии с использованием наглядных моделей достигла поставленных целей. У детей седьмого года жизни, имеющих общее недоразвитие речи, наметилась положительная динамика в формировании функционального базиса чтения, а это указывает на то, что риск возникновения дислексии у данной группы детей значительно уменьшился.

Таким образом, подтвердилась гипотеза о том, что профилактика дислексии у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи будет эффективна при проведении своевременной диагностики функционального базиса чтения с целью выявления группы риска возникновения дислексии и осуществлении комплексной коррекционно-педагогической работы с использованием наглядных моделей.

По результатам проведенного исследования можно сделать **выводы**:

современный взгляд на проблемы нарушений чтения основывается на понимании сложной психофизиологической структуры процесса чтения и особенностей усвоения этого навыка детьми в норме;

особенности состояния функционального базиса чтения при общем недоразвитии речи проявляются в различном соотношении речевой и неречевой симптоматики;

поэтапное развитие и формирование неречевых функций, постепенное усложнение языкового материала и видов работы с ним; индивидуальный подход с учетом психофизических особенностей дошкольников с речевой патологией повышает эффективность коррекционно-педагогической работы по профилактике дслексии;

использование наглядных моделей эффективно при осуществлении комплексной (логопедической и нейропсихологической) коррекционно-педагогической работы.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: методологические проблемы. - М., 1998.
2. Алтухова Т.А. Коррекция нарушения чтения у учащихся начальных классов с трудностями в обучении. – БелГУ, 1998.
3. Акименко В.М. Исправление звукопроизношения у детей. – Ростов н/Д., 2008.
4. Ананьев Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом //Известия АПНРСФСР. – Вып. 70. – С. 102 – 148.
5. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. – М., 1969.
6. Берман И.М. Чтение как речевой процесс и как предмет обучения. - Киев, 1977.
7. Брехунова Г.Н. Послушные буквы: программа профилактики дисграфии и дислексии у детей 5 – 7 лет с нарушениями речи //Логопед. – 2007. - № 4. – С. 76 – 80.
8. Венгер Л.А., Марцинковская Т.Д. Готов ли ваш ребенок к школе. – М., 1994.
9. Венгер Л.А., Венгер Н.Б., Пилюгина Э.Г. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет. - М., 1988.
10. Венгер А.Л., Стребелева Е.А. Специальная дошкольная педагогика. – М., 2002.
11. Ввозная В.М., Давьщова Т.Г*.* Использование опорных схем в работе с детьми //Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения 2008. - № 1.
12. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М., 2005.
13. Воробьева Т.А., Крупенчук О.И. Логопедические упражнения. – Спб., 2009.
14. Вренева Е. Готовим к школе детей с системным недоразвитием речи: [упражнения для детей с дисграфией и дислексией] //Здоровье детей. – 2007. - № 16. – С. 37-41.
15. Выготский Л.С. Анализ знаковых операций ребенка. - М., 2000.
16. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 1996.
17. Гаркуша Ю.Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушением речи. – М., 2007.
18. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. – Спб., 2006.
19. Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н. Формирование связной речи. – М., 1970.
20. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М., 1985.
21. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М., 1982.
22. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М., 1996.
23. Зинченко В.П., Мещерякова Б.Г., Большой психологический словарь. – Спб., 2006.
24. Карачевцева И.Н. Пропедевтика нарушений чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи //Дошкольная педагогика – 2009. - № 3. – С. 32 – 34.
25. Каше Г.А. Предупреждение нарушений письма и чтения у детей с недостатками произношения. – М., 1965.
26. Кирьянова Р.А. Учимся играя. Система игр и упражнений по обучению детей чтению //Дошкольная педагогика – 2005. - № 3. – С. 7 – 12.
27. Кобзарева Л.Г., Кузьмина Т.И. Ранняя диагностика нарушения чтения и его коррекция. - М., 2000.
28. Колюцкий В.Н. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. – М., 2005.
29. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. – Спб., 2003.
30. Корнев А.Н. Узловые вопросы дислексии //Дефектология. – 2007. - № 1. – С. 59-66.
31. Корчуганова Е.Ю., Смышляева Т.Н*.* Использование метода наглядного моделирования в коррекции общего недоразвития речи дошкольников. //Логопед. 2005. № 1. - С. 7-12.
32. Костромина С.Н., Нагаева Л.Г. Как преодолеть трудности в обучении чтению. - М., 2006.
33. Краузе Е.Н. Логопедический массаж и артикуляционная гимнастика. – Спб., 2005.
34. Кудрова Т.И. Моделирование в обучении грамоте дошкольников с недоразвитием речи //Логопед в детском саду 2007. - № 4. - С. 51 - 54.
35. Лагутина А.В. Формирование функционального базиса чтения у детей 4-х лет с ОНР //Дефектология. – 2006. - №6. – С 49 – 58.
36. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушения чтения и письма у младших школьников. – Спб., 2001.
37. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. – Спб., 1999.
38. Лалаева Р.И. Нарушения чтения. – Спб.,1998.
39. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников. - Спб., 2004.
40. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. – М., 1968.
41. Леон Лоренсо С., Хализева Л.М. Роль овладения наглядным моделированием в умственном развитии ребенка-дошкольника. - М., 1979.
42. Леонтьев А.А. Предисловие //Материалы Всесоюзной научно-практической конференции «Психолого-практические проблемы обучения технике чтения, смысловому восприятию и пониманию текста»: Тез. докл. – М., 1989. – С. 3-10.
43. Логопедия /Под ред. Л.С. Волковой. – М., 2004.
44. Немов Р.С. Психология: Кн. 3., 3-е изд., М., 1998.
45. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М., 2001.
46. Омельченко Л.В. Использование приемов мнемотехники в развитии связной речи // Логопед 2008. - № 4. - С. 102-115.
47. Оперенкова О.В. Я учусь читать. – Спб., 2000.
48. Расторгуева Н.И. Использование пиктограмм для развития навыков словообразования у детей с общим недоразвитием речи //Логопед. 2002. - № 2. - С. 50-53.
49. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Спб., - 2001.
50. Парамонова Л.Г. Говори и пиши правильно. - М., 1996.
51. Полянская Т.Б. Использование метода мнемотехники в обучении рассказыванию детей дошкольного возраста. - Спб., 2009.
52. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М., 2002.
53. Сергеева Е. В. Профилактика дисграфии и дислексии у детей с ОНР – это обучение и воспитание в логопедической группе //Логопедия. – 2007. - № 4. – С. 53-64.
54. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. – М., 1968.
55. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. - М., 1961.
56. Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит. – Спб., 1997.
57. Трошин А.Я. Психологические основы процесса чтения. – СПб., 1990. – С. 15-27.
58. Урунтаева Г. А. Детская психология: Учебное пособие. - М., 2006.
59. Шипицына Л.М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста. – Спб., 2003.
60. Чиркина Г. В. Современные тенденции в изучении дислексии у детей // Дефектология. – 2005. - № 1. – С. 89-91.
61. Чиркина Г. В. Теория и практика устранения дислексии – логопедический аспект проблемы //Дефектология. – 2007. - № 1. – С. 57-58.
62. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. – М., 1998.
63. Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. - М., 1991.
64. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. - М., 1974.
65. Ярбус А.Л. Роль движений глаз в процессе чтения. - М., 1965.
66. Ястребова А.В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений. - М., 1990.