Министерство образования и науки Российской Федерации

Министерство образования и молодежной политики Ставропольского края

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Ставропольский государственный педагогический институт»

Факультет специальной педагогики

Кафедра специальной педагогики и предметных методик

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

**Тема: «Ранняя диагностика дислексии и её коррекция в общеобразовательной школе»**

студентки 4 курса группы СП4Л

направления подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

профиль «Логопедия»

**Захаровой Ольги Михайловны**

Научный руководитель:

кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и предметных методик

**Бережная Ольга Владимировна**

Рецензент:

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и предметных методик

**Акименко Валентина Михайловна**

Работа допущена к защите Дата защиты

«\_\_\_\_\_»\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2017 г. «\_\_\_\_\_\_»\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2017 г.

Зав. кафедрой \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Оценка «\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_»

Ставрополь, 2017г.

**СОДЕРЖАНИЕ**

|  |  |
| --- | --- |
| ВВЕДЕНИЕ…………………………………………………………………… |  3 |
| ГЛАВА Ⅰ. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЛЕКСИИ У ШКОЛЬНИКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ1.1. Физиологические, лингвистические, психологические основы овладения навыком чтения…………………………………………………. |  8 |
| 1.2. Дислексия как вид нарушения письменной речи………………….. | 18 |
| 1.3. Современные подходы к ранней диагностике дислексии…............. | 26 |
| ГЛАВА Ⅱ. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО БАЗИСА ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ2.1. Организация и методики исследования ……………............................ | 34 |
| 2.2. Программа по коррекции функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи …………….……… | 43 |
| 2.3. Анализ полученных результатов……………………………………... | 47 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ……………………………………………………………….. | 63 |
| СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ…………………………………………………….ПРИЛОЖЕНИЯ | 66 |

**ВВЕДЕНИЕ**

Интерес к проблемам раннего выявления, предупреждения и коррекции специфических нарушений чтения 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 в научных трудах, посвященных исследованию нарушений чтения у младших школьников, отмечается, что дислексия является следствием недостаточной сформированности функциональной основы процесса чтения, т.е. вербальных и невербальных высших психических функций, обеспечивающих становление данного навыка (А.Н.Корнев, Р.И. Лалаева, Н.С.Старжинская, Т.Б.Филичева и др.). К числу психических функций, лежащих в основе формирования навыка чтения, ученые относят устную речь (ее фонетико-фонематическую сторону и лексико-грамматический строй), пространственные представления, зрительный гнозис, зрительно-моторную координацию, сукцессивные операции, слухоречевую и зрительную память, а также профиль латеральной организации (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 и др.). Исследователями особо подчеркивается, что становлению навыка чтения препятствует совокупность нарушений указанных психических функций, поскольку в этом случае сразу несколько компонентов функционального базиса чтения оказываются дезорганизованными.

По данным разных авторов, дислексия выявляется у 3-10% учащихся в возрасте 7-9 лет (Р.Беккер, А.Н.Корнев и др.).

Высокая распространенность нарушений чтения у младших школьников, недостаточная эффективность логопедической работы, направленной на выявление, предупреждение и коррекцию указанных расстройств, зачастую

обусловливают серьезные трудности обучения в целом и препятствуют полноценному овладению детьми академическими знаниями.

В связи с этим особую актуальность приобретает проблема выявления предрасположенности к дислексии у детей дошкольного возраста и младшего школьного возраста (А.П.Вороно­ва, Л.Ф. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко, Т.Б.Филичева и др.). Для решения данной проблемы необходимо разрабатывать специальные комплексные программы обследования младших школьников, направленные на выявление группы риска возникновения дислексии (А.Н.Корнев). Комплексность таких программ должна состоять в том, что в них следует включать исследование как вербальных, так и невербальных функций, лежащих в основе формирования навыка чтения. Сведения о сформированности каких-либо отдельных показателей психического развития ребенка, как правило, не позволяют достоверно оценить состояние функционального базиса чтения. В то же время комплексное изучение у младших школьников уровня развития указанных функций поможет выявить группу риска возникновения дислексии и обоснованно использовать адекватные пропедевтические меры для оказания помощи каждому ребенку (А.Н.Корнев, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова).

Таким образом, на сегодняшний день потребностям практики дошкольных и школьных образовательных учреждений отвечает создание научно обоснованных комплексных диагностических методик, направленных на выявление детей группы риска возникновения дислексии. Однако до сих пор такие методики практически отсутствуют. Данное противоречие определило проблему исследования: каким образом можно выявить у ребенка предрасположенность к дислексии до начала обучения чтению? В рамках этой проблемы была избрана тема: «Ранняя диагностика дислексиии её коррекция в общеобразовательной школе».

**Целью** выпускной квалификационной работы является разработка и апробация программы коррекционно-развивающей работы по формированию функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста.

**Объект исследования -** чтение, как вид письменной речи

**Предмет исследования –** особенности нарушения чтения у детей младшего школьного возраста

**Гипотеза исследования:** мы предполагаем, что комплексное изучение устной речи, слухоречевой памяти и ряда невербальных психических функций у младших школьников позволяет выявить группу риска возникновения дислексии.

**Задачи исследования:**

1. Проанализировать лингвистическую и психолингвистическую литературу по проблеме исследования.
2. Определить параметры и критерии оценки предпосылок овладения навыком чтения.
3. Подобрать методики обследования функционального базиса, лежащего в основе чтения
4. Провести экспериментальное исследование  состояния предпосылок овладения навыком чтения у детей в общеобразовательных учреждениях
5. Разработать и апробировать программу по коррекции функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями
6. Обобщить результаты иссследования

**Теоретическими основами исследования** являются положения философии и психологии о языке как важнейшем средстве общения и познания (Л.С. Выготский, С.Д. Кацнельсон, А.Р. Лурия, А.Н.Соколов), концепция 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 психологии и педагогики о единстве речевого и психического развития, комплексном подходе к его изучению (Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л.Рубинштейн).

Для решения поставленной цели и задач, в соответствии с объектом, предметом и гипотезой были использованы следующие **методы** исследования:

- теоретический анализ научной литературы,

- эксперимент,

- методы математической обработки экспериментальных данных.

**Исследование проводилось в три этапа**:

I этап. Подготовительный: изучение и анализ отечественной и зарубежной литературы по изучаемой проблеме.

II этап. Основной: подбор диагностических методик, разработка, проведение коррекционно-развивающей программы и внедрение ее в образовательный процесс, оценка ее эффективности.

III этап. Завершающий: анализ результатов, формулировка основных выводов.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в :

 - исследовании проблемы комплексного подхода к выявлению предрасположенности к дислексии у младших школьников с учетом современногопонимания особенностей формирования процесса чтения;

 - расширение теоретических представлений о патогенетических меха-­
низмах дислексии, что способствует разработке более эффективных приемов
диагностики, предупреждения и коррекции нарушений чтения

**Практическая значимость** исследованиясостоит в разработке комплексной диагностической методики, направленной на выявление младших школьников, относящихся к группе риска возникновения дислексии.

**База эксперимента:**

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение гимназия № 30 города Ставрополя.

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

**ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

* 1. **Физиологические, лингвистические, психологические основы овладения навыком чтения**

Письменная речь является величайшим достижением человечества. Благо­даря ей становятся возможными фиксация, сохранение, передача информации во времени и на расстояние. Это позволяет отнести письменную речь к особой форме коммуникации, которая осуществляется с помощью системы графиче­ских знаков.

Письменная речь обладает огромной значимостью для социальной адапта­ции человека. Овладение ей обеспечивает «расширение средств взаимодействия индивида со средой».

Письменная речь существует в двух формах: в форме письма и в форме чтения.

Чтение – сложный психофизиологический процесс. В его акте принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. В основе этого процесса, как пишет Б.Г. Ананьев (1950г), лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем» [33].

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.

Современные научные данные свидетельствуют о том, что чтение является сложным психофизиологическим процессом, имеющим многозвенное и много­уровневое строение. Для его осуществления необходимо четкое взаимодейст­вие зрительного, речедвигательного, кинестетического и речеслухового анали­заторов, составляющих психофизиологическую основу процесса чтения. Со­вместное функционирование затылочных, заднелобных, нижнетеменных, ви­сочных отделов коры доминантного по речи полушария служит мозговой ос­новой для обеспечения данного процесса.

Психофизиологическая структура процесса чтения представляет собой тесное взаимодействие его технической и смысловой сторон.

Техническую сторону процесса чтения составляет ряд взаимосвязанных звеньев: звуко-буквенный анализ и синтез; удержание получаемой информации в оперативной памяти. Указанные психофизиологические операции обеспечи­вают скорость, точность и объем восприятия [5].

Осуществление технической стороны процесса чтения возможно при со­хранности деятельности, с одной стороны, и при наличии сложного движения глаз читающего - с другой. Движения глаз бывают прогрессивными (слева на право) и регрессивными (справа налево). Последние не носят регулярного ха­рактера, однако они необходимы для проверки возникающих в процессе чте­ния гипотез Нарушение движения глаз затрудняет процесс чтения на всех этапах его формирования [8].

Многие исследователи пишут о том, что техническая сторона процесса чтения лежит в основе правильного понимания читаемого.

В.П.Белянин, Т.Г.Егоров, А.А.Леонтьев представляют модель восприятия пись­менного сообщения следующим образом: на базе перцептивного анализа, который носит избирательный характер, и параллельно происходящего содер­жательного анализа речевой цепи, включающего смысловое прогнозирование, происходит поэтапный синтез смыслового содержания читаемого.

В.П.Белянин, Т.А.Борисова, В.Г.Горецкий, Л.И.Тикунова, Н.И.Жинкин, О.Д.Кузьменко-Наумова, Н.Г.Морозова, Л.С.Цветкова и др. выделяют ряд ус­ловий, от которых зависит смысловая сторона процесса чтения. По мнению данных авторов, на нее оказывают существенное влияние условия чтения, специфические задачи усвоения информации, особен­ности структуры читаемых текстов. Различие восприятия повествовательных и описательных текстов обусловлено тем, что в первом случае план изложения представлен в виде последовательного развертывания событий и вынесен на­ружу. Во втором - этот план нужно вычленить, анализируя при этом не только содержание, но и структуру текста, что требует от субъекта значительно боль­шей активности.

Понимание текстов зависит и от особенностей их стиля. Чтение научно-публицистической литературы отличается лишь поиском информации, в то время как при чтении художественной литературы необходим не только смы­словой синтез знакового материала, но и оценочно-эмоциональный анализ ху­дожественного образа.

На быстроту и точность понимания текста влияют знакомство читателя с тем предметом, о котором ведется речь, его речевой и читательский опыт:

степень овладения значением слова и словосочетания, которое позволяет пони­мать фактическое, предметное содержание; характер овладения ритмико-интонационными компонентами словесной речи, без которых группировка слов оказывается случайной и трудно воспринимаемой; умение устанавливать смы­словые и грамматические связи между различными частями письменного со­общения.

Немаловажное значение для понимания текста имеет и стратегия чтения: сукцессивность или симультанность процессов восприятия и логико-смысло­вой обработки прочитанного материала. Стратегия чтения, в свою очередь, за­висит от степени овладения данным навыком.

У читающего  человека чтение – это сформировавшееся действие, навык. Как всякий навык, чтение в процессе своего формирования происходит ряд этапов, качественно своеобразных ступеней. Каждый из этих этапов тесно  связан с предыдущим и последующим, постепенно переходит из одного качества в другое. Формирование навыка чтения осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения.

Проблема становления навыка чтения у детей глубоко разработана и под­робно освещена в работах многих отечественных и зарубежных исследовате­лей. В период своего формирования данный навык проходит ряд качественно своеобразных этапов, каждый из которых имеет свои задачи и приемы.

Т.Е.Егоров выделяет следующие четыре ступени  формирования навыка чтения:

- овладение звукобуквенными обозначениями;

- пословное чтение;

- становление систематических приемов чтения;

- систематическое чтение.

Каждая  из этих ступеней характеризуется своеобразием, качественными особенностями, определенной психологической структурой, своими трудностями, задачами и приемами овладения.

На ступени овладения звукобуквенными обозначениями осуществляется овладение звукобуквенными обозначениями  в течение всего  добукварного и букварного периодов. Вместе тем психологическая структура этого процесса в добукварный  период и в начале букварного будет иная, чем в его конце [24].

На  ступени овладения звукобуквенными  обозначениями дети анализируют речевой поток, выделяют предложения  и слова, делят на слоги и звуки. Выделив звук из речи, ребенок соотносит его с определенным графическим изображением, буквой. Затем в процессе чтения он осуществляется синтез букв в слоги и слова, соотношение прочитанных слов со словами устной речи [24].

В процессе чтения в первую очередь  зрительно воспринимаются графические  изображения, различаются и узнаются буквы, которые соотносятся с их звуковыми значениями. Однако восприятие и различение есть лишь внешняя сторона процесса чтения, за который скрываются самые существенные и основные действия со звуками языка.

Не  звук является названием буквы, а  наоборот, буква представляет собой знак, символ обозначения 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 зрительным изображением звуков [31].

Учитывая эту сторону процесса овладения звукобуквенными изображениями, можно  утверждать, что буква будет правильно и успешно усвоена в следующих  случаях:

1. Когда ребенок дифференцирует звуки речи, т.е. когда у  него имеется четкий образ звука – когда звук не смешивается с другими ни на слух, ни артикулярно. В том случае, когда нет четкого звукового образа, соотнесение звука с буквой становится затруднительным. Одна и та же буква может, соотносится не с одним, а с двумя или несколькими смешиваемыми звуками. И наоборот, разные буквы могут называться одним и тем же звуком. Усвоение буквы в этом случае происходит замедленно, за буквой не устанавливается определенного значения [54, 56].
2. Когда у ребенка имеется представление об обобщенном звуке речи, о фонеме. Известно, что звук в потоке речи и звук, произнесенный изолированно, не тождественны. Звук речи обладает определенными физическими свойствами, определенными признаками, как значимыми для данного языка, так и незначимыми (И. Бодуэн де Куртенэ, Л. В. Щерба и др.) [50].

Значительными являются смыслоразличительные признаки звука, которые служат передачи значения слов, т.е. при изменении которых  меняется и смысл слова  (например, глухость и звонкость: «коза» и  «коса», твердость и мягкость: «был» и «бил»). Кроме того, в каждом отдельном случае произношения звука в нем имеются индивидуальные качества: высота, тембр, интонация. На его характер оказывают влияние и соседние звуки, особенно последующие. Один и тот же звук в потоке речи звучит по-разному в зависимости от положения в слове и от характера соседних звуков: например, звук «С» остается глухим, твердым, фрикативным, переднеязычным. И вот эти признаки звука, имеющие смыслоразличительное значение и взятые независимо от других, незначимых качеств звука и составляют фонему.

При выделении звука из речи ребенок  должен во всем многообразии его звучания, уловить некоторое основное качество вариантов звука, т.е. выделить фонему. Только при этом условии в процессе обучения чтению формируются представления о фонеме, о соответствии буквы с фонемой. В этом случае, когда процесс овладения буквой начинается с восприятия ее зрительного образа, усвоение и соотношение ее со звуком носит механический характер [43, 12].

Для ребенка, начинающего читать, буква не является простейшим графическим элементом. Она сложна по своему графическому составу, состоит из нескольких элементов, различно расположенных в пространстве по отношению друг к другу. В русском алфавите существует всего несколько вариантов печатного шрифта: Т т с С .

Вследствие  этого в русском алфавите очень  много букв, сходных по своему начертанию. Можно выделить две группы графически сходных букв:

- буквы, состоящие из одних и  тех же графических элементов, но различно расположенных в пространстве (Н-П-И, Ь-Р и др.);

- буквы, отличающиеся друг от  друга каким- либо элементом  (Ь-Ы, З-В, Р-В и др).

В психологической литературе отмечается тот факт, что ребенок легче  устанавливает сходство различных  элементов, чем различие сходных  элементов (Б.Г. Ананьев). Это объясняется тем, что в основе установления различия лежит процесс дифференцированного торможения, который развивается у ребенка позднее и является более слабым, чем возбудительный [17].
Для того, чтобы отличить изучаемую букву  от всех других букв, в том числе и от сходных по начертанию, необходимо осуществить, прежде всего, оптический анализ каждой буквы на составляющие ее элементы. Поскольку отличие букв заключается в различном пространственном расположении одних и тех же элементов, то усвоение оптического образа буквы возможно лишь при достаточном развитии пространственных представлений у ребенка.

Процесс усвоение оптического образа осуществляется также на основе способности запоминать и воспроизводить в памяти зрительные образы. Узнавание буквы, как всякий процесс узнавания, происходит при соотношении непосредственно воспринятого зрительного образа с представлением о нем [21, 14].

Таким образом, успешное и быстрое усвоение букв возможно лишь при достаточной  сформированности следующих функций:

- фонематического восприятия;

- фонематического анализа;

- пространственных представлений;

- зрительного мнезиса (возможности  запоминания зрительного образа  буквы).

Усвоив  букву, ребенок читает слоги и слова с ней. Однако в процессе чтения  слога, единицей зрительного восприятия на этой ступени является буква. Ребенок сначала воспринимает первую букву, затем синтезирует их в единый слог. Таким образом, в этот период, он зрительно воспринимает сразу не целое слово или слог, а лишь отдельную букву.  А.Трошин назвал эту ступень «послоговым чтением».

Однако современная методика обучения чтению обоснованно предусматривает с  самого начала послоговое воспроизведение  читаемого. После зрительного узнавания  букв слога ребенок прочитает  этот слог слитно и целиком. Отсюда основной трудностью этой ступени, как и всего процесса овладения чтением, является слияние звуков в слоги. При чтении слога в процессе слияния звуков, ребенок должен перейти от изолированного обобщенного звука к тому звучанию, которое звук приобретает в потоке речи, т.е. произнести слог так, как он звучит в устной речи.

 Чтобы слитно прочитать слог, необходимо представить этот слог устной речи, который состоит из тех же звуков, причем эти звуки следуют друг за другом в той же последовательности, в какой даны буквы в слоге. Это значит, что ребенок должен уметь анализировать звуковой состав слога, слова устной речи [5, 21].

Таким образом, для преодоления трудностей слияния в слоги, необходимо сформировать у детей умение различать и  выделять звуки, четкие представления о звуковом составе слова устной речи, т.е. достаточный уровень фонематического развития [3].

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

Процесс понимания читаемого характеризуется определенными

особенностями. Так, понимание читаемого отдалено во времени от зрительного восприятия слова. Осознание слова лишь после  того, как читаемое слово произнесено  в слух. 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 при чтении предложения. Так как, каждое предложение читается изолированно, поэтому понимание предложения, связь некоторых слов в нем происходит с большим трудом.

В процессе чтения слов в предложении  почти не используется смысловая  догадка. На это ступени догадка  имеет место лишь при чтении конца  слова и определяется не ранее прочитанным, а лишь предыдущей его частью [34, 28].

На ступени слогового чтения узнавание букв  и слияние звуков в слог осуществляется без затруднений. Слоги в процессе чтения довольно быстро  соотносятся  с соответствующими звуковыми комплексами.  Единицей чтения является слог. Темп чтения на этой ступени довольно медленный – в 3,5 раза медленнее, чем на последующих ступенях [26, 28].

На  этой ступни уже имеет место смысловая  догадка, особенно при чтении конца  слова. Характерным является стремление повторять только что прочитанное слово. Особенно часто повторяются длинные и трудные слова. Это объясняется тем, что слово, прочитанное по слогам, является искусственно разделенным на части не похожим на соответствующее слово устной речи. Поэтому оно не сразу узнается, осмысливается. Путем повторения ребенок пытается узнать прочитанное слово, соотнести его с определенным известным ему словом устной речи. Повторение слов при чтении предложения объясняется часто и стремлением восстановить потерянную смысловую часть. 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 [24, 28].

Ступень становления целостных приемов восприятия является переходной от аналитических  к синтетическим приемам чтения. На этой ступени простые  и знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и трудные по своей звукослоговой структуре читаются еще по слогам [26, 54].

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

 Ступень синтетического чтения  характеризуется целостными приемами чтения: словами, группами слов. Техническая сторона чтения теперь уже не затрудняет чтеца. Главная  задача - осмысливание читаемого. Процессы осмысливания содержания преобладают над процессами восприятия. На этой ступени чтец осуществляет не только синтез фраз в едином контексте. Смысловая догадка определяется как содержание 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 [26, 54].

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

На последних ступенях формирование навыка чтения все еще имеет место трудность синтеза слов в предложения 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. Понимание прочитанного возможно лишь при достаточном уровне развития лексика - грамматической стороны речи.

Основными условиями успешного овладения  навыком чтения являются сформированность устной речи, фонетико-фонематической (произношения, дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза) и лексико-грамматической стороны речи; достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительного мнезиса [1, 13].

Таким образом:

- как всякий навык, чтение в процессе своего формирования проходит ряд этапов, качественно своеобразных ступеней. Каждый из этих этапов тесно связан с предыдущим и последующим, постепенно переходит из одного качества в другое. Формирование навыка чтения осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения.

- основными предпосылками успешного овладения навыком чтения являются сформированность устной речи: фонетико-фонематической и лексико-грамматической ее сторон; достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительного мнезиса.

- при обучении навыку чтения детей, имеющих речевые нарушения, ведущим является аналитико-синтетический метод. Особое внимание уделяется работе по развитию предпосылок чтения, а также профилактике нарушений письменной речи.

* 1. **Дислексия как вид нарушения письменной речи**

Есть дети, которые, имея сохранный интеллект, неспособны овладеть чтением. Если ребенку сложно овладеть чтением, то констатируется наличие дислексии – неспособность (или затрудненность) овладения чтением при сохранном интеллекте и физическом слухе. Полная неспособность читать носит название алексии.

О сложности проблемы дислексий говорит разнообразие научных толкований природы нарушений чтения.

Существуют различные подходы к определению понятия «дислексия». 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» [33, 34].

По данным отечественных авторов, в общеобразовательной школе дислексия встречается в 3-4,8% случае. Однако 32% учеников с недостатками устной речи и неречевых процессов, непосредственно или опосредованно связанных с речью, с несформированными предпосылками учебной деятельности испытывают серьезные трудности при обучении чтению. В школе для детей с тяжелыми нарушениями речи количество учащихся с дислексиями достигает 22% [8, 12].

Таким образом, расхождение количественных показателей может зависеть и от отсутствия четких критериев отграничения дислексии от неспецифических нарушений чтения: от ошибок, закономерно встречающихся на первых этапах овладения чтением, от нарушений чтения у детей с педагогической запущенностью, минимальной мозговой дисфункцией, задержкой психического развития, умственной отсталостью, сенсорными дефектами. Из общей массы детей с нарушениями чтения случаи дислексии составляют от 20-25% до 50%.

По данным А.Н.Корнева, соотношение числа случаев дислексии у девочек и мальчиков составляет 1:4,5. По мнению Z.Matejcek, причиной преобладания мальчиков среди данной клинической группы является повышенная уязвимость мозга плода мужского пола к перинатальным повреждающим факторам. Кроме того, для мальчиков характерна большая степень специализированности полушарий, а также менее выраженное межполушарное взаимодействие по сравнению с девочками. [42, 15].

Для  дифференциальной диагностики нарушений чтения необходимо, прежде всего, уточнить представления о механизмах и симптоматике дислексий [1].

Вопрос  о механизмах нарушения  самый  сложный для всех речевых

нарушений. Чаще всего механизмы рассматриваются  в двух аспектах- психологическом и психолингвистическом.

В психологическом аспекте дислексия  понимается как нарушение, вызванное  неформированностью психических функций, осуществляющих процесс чтения в  норме. Выделяют следующие механизмы [54, 36, 7]:

1) недоразвитие, нарушение зрительного гнозиса (узнавания):

- нарушение зрительного восприятия;

- нарушение зрительного представления;

- нарушения зрительного анализа  и синтеза.

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

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

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

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

5) нарушение устной речи (связано с фонематическим слухом):

- недоразвитие звукопроизношения;

- недоразвитие грамматического строя;

- недоразвитие лексического словаря;

- недоразвитие фонематических понятий.

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

7) недоразвитие зрительно- моторных координаций.

8) недоразвитие тактильного восприятия.

9) недоразвитие эмоционально-волевой сферы.

10) 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).

Дислексия проявляется в замедлении процесса овладения чтением, в замедленном  темпе чтения (брадилексии), в нарушении  движения глаз по строке в процессе чтения, в стойких и повторяющихся  ошибках при чтении [ 32, 34]. определенным

Р.И. Лалаева выделяет следующие виды дислексии:

- фонематическая;

- семантическая;

- аграмматическая;

- мнестическая.

Фонематическая дислексия связана с недоразвитием функций фонематической системы, т.е. системы фонем языка, в который каждая единица характеризуется определенной совокупностью смыслоразличительных признаков. В русском языке этими признаками являются твердость или мягкость, звонкость или глухость, способ образования, место образования, участие небной занавески. Каждая фонема отличается от всякой другой либо одним смыслоразличительным признаком, либо несколькими. В тех случаях, когда фонемы отличаются несколькими смыслоразличительными признаками, говорят о звуках далеких, не сходных между собой. Например, звуки [К] и [З] отличаются рядом признаков: способом, местом образования, участием голосовых связок. В тех же случаях, когда звуки различаются только одним смыслоразличительным признаком, то эти звуки рассматриваются как близкие, оппозиционные. Например, звуки [З] и [C] отличаются одним признаком ([C]- глухой, [З]- звонкий). В языке выделяются целые группы оппозиционных фонем (твердые и мягкие, звонкие- глухие, и т.д.) [32].

В словах условно можно выделить сочетание  фонем, следующих друг за другом в  определенной последовательности, которое  связано с семантикой, смыслом. Изменение одной из фонем в слове («козы»-«косы») или изменение последовательности (пила – липа) приводит к изменению смысла или разрушению его. В связи с этим В.К. Орфинская выделила следующие функции фонематической системы:

- смыслоразличительная функция (изменение одной фонемы или одного смыслоразличительного признака приводит к изменению смсла);

- слухопроизносительная дифференциация фонем (фонематическое

восприятие: каждая фонема отличается от всякой другой фонемы акустически и артикуляторно).

- фонематический анализ, т.е. разложение  слова на составляющие его  формы.

В процессе формирования устной речи у  детей опора на семантику является одним из основных условий развития речевой функции (т.е. смыслоразличительная функция у говорящих детей сформирована).

У детей в ряде случае могут быть недоразвитие функции фонематического восприятия, анализа, синтеза [27].

С учетом несформированности основных функций  фонематической системы фонематическую дислексию подразделяют на две формы.

Первая  форма связана с недоразвитием фонематического восприятия
(слуховой  дифференциации фоном) и проявляется в заменах фонетически близких при чтении, в трудностях усвоения  букв, обозначающих акустически и артикуляторно сходные звуки  ( б-п, д-т, с-ш, ж-ш) в их смещении [36].

Вторая форма фонематической дислексии связана с недоразвитием фонематического анализа и синтеза.

Нарушение формирования фонематического анализа  проявляет-ся в специфических  ошибка при чтении, искажении звуко - слоговой структуры слова. Искажения  звуко - слоговой структуры слова проявляется в пропусках согласных при стечении (марка- «мара»); во вставках гласных между согласными при их стечении (пасла – «пасала»); в перестановках звуков (утка – «тука»); в пропусках и вставках звуков при отсутствии стечения  согласных  в слове; в пропусках, перестановках слогов (лопата – «лата», «лотапа») [33].

Семантическая дислексия (механическое чтение). Эта форма дислексий проявляется в нарушении понимания читаемого при технически правильном чтении (послоговом, целыми словами) особенно, при чтении предложений и текста [33, 36].

Нарушение понимания прочитанного обусловлено  двумя факторами:

трудностями звукослогового синтеза и нечеткостью, недифференцированностью  представлений о синтаксических связях слов в предложении, несформированностью  грамматических обобщений.

Поэтому ребенок с недоразвитием звукослогового синтеза не всегда может синтезировать, объединить в своем представлении  отдельно звучащие слоги в единое слово, не узнает слова. Вследствие несформированности представлений о синтаксических связях, ребенок часто читает предложение как сумму изолированных слов, не улавливает связи между словами в предложении и поэтому не понимает прочитанного [4].

Дети  с семантической дислексией затрудняются в выполнении следующих заданий:

- слитно произнести слова, предъявленные в виде последовательно про-

изнесенных изолированных звуков с короткой паузой между ними (л, у, ж, а);

- воспроизвести слова и предложения, предъявленные по слогам  (де-во-чка со-би-ра-ет цве-ты).

Аграмматическая дислексия обусловлена недоразвитием грамматического строя речи, несформированностью морфологических и систаксических обобщений [54. 33].

Этот вид дислексии проявляется в аграмматизмах при чтении, преимущественно морфологических и морфосинтаксических, в нарушении  согласования, управления. В процессе чтения, у детей, страдающих аграмматической дислексией, наблюдается:

- изменение падежных окончаний  существительных (открыл форточка, из-под листьях);

- изменение числа имени существительного, местоимения (все-весь,

письма- письмо);

- неправильное согласование в роде, числе и падеже существительного и местоимения (такая город, веселый девочка, моя платье);

- изменение окончаний глаголов  третьего лица прошедшего времени  (промчалась ветер);

- изменение формы, времени и  вида глаголов (облетел, хочу, влетел, влетал).

Аграмматическая дислексия чаще всего наблюдается у детей с систем-ным недоразвитием  речи разного патогенеза на аналитико-синтетическом  и синтетическом этапе формирования навыка чтения [26].

Мнестическая  дислексия  проявляется в нарушении усвоения букв, в трудностях установления ассоциаций между звуком и буквой. Ребенок не запоминает, какая буква соответствует тому или иному звуку.

Дети не могут воспроизвести в определенной последовательности ряд из 3-5 звуков или слов, а если и воспроизведут, то нарушат порядок их следования, сокращают количество, пропускают звуки, слова [54].

Нарушение ассоциации между зрительным образом  буквы и слухо -произносительным образом звука проявляется на этапе овладения звуко - буквенными обозначениями [27].

Оптическая  дислексия проявляется в заменах и смешениях графически сходнях букв при чтении. Смешиваются и взаимозаменяются буквы, как отличающиеся дополнительными элементами (Л-Д, З-В, Ь-Ъ), так  и состоящие из одинаковых элементов, но различно расположенных в пространстве (Т-Г, Ь-Р, Х-К, П-И-Н и др.) [33].

 Оптическая  дислексия связана с несформированностью  зрительно-пространственных функций: зрительного гнозиса, зрительного  анализа и синтеза, пространственных представлений.

Наблюдается некоторое нарушение оптико-пространственного гнозиса и праксиса на неречевом уровне. Так, в процессе рисования и конструирования у детей часто наблюдаются неточности, искажения, проявляющиеся в упрощении фигур, уменьшении количества элементов по сравнению с образцом [1, 19].

Выделяют  литературную и вербальную оптическою дислексию. При литературной оптической дислексии наблюдаются нарушение узнавания изолированных букв. При вербальной дислексии узнавание изолированных букв не вызывают затруднений, трудности проявляются при чтении [15].

В отечественной литературе до недавнего времени дислексию связывали, главным образом, с расстройствами устной речи, ее фонетико-фонематической стороны и лексико-грамматического строя [17, 24].

Исследования последних лет указывают на тесную связь нарушений чтения не только с недостатками речи, но и с несформированностью таких психических функций и процессов, как интеллектуальная деятельность, память, зрительно-пространственные представления, зрительно-моторные и слухо-моторные координации, сукцессивные операции, а также с особенностями функциональной асимметрии [23].

Несмотря на то, что в специальной литературе имеются данные о монофакторных формах дислексии, обусловленных несформированностью отдельных компонентов функционального базиса чтения, большинство исследователей в качестве этиопатогенетических факторов дислексии у детей рассматривают совокупность нарушений высших психических функций, которые осуществляют процесс чтения в норме. Каждое из них, существующее изолировано, может быть компенсировано. При сочетаниях различных недостатков реализация компенсаторных механизмов затруднена, а иногда бывает невозможна, поскольку в данном случае дезорганизуется сразу несколько разных компонентов функционального базиса чтения. Это и приводит к возникновению дислексии [33].

Поликаузальная модель применительно к нарушениям чтения позволяет не только осмыслить взаимоотношения различных факторов, обусловливающих дислексию, но и дает возможность выработать научно обоснованный подход к профилактике подобных состояний [43].

Таким образом, уточняя представления о дислексии, ее механизмах, симптоматике, можно сказать, что:

- дислексия - это частичное расстройство процесса овладения чтением, проявляющееся в многочисленных повторяющихся ошибках стойкого характера, обусловленное несформированностью психических функций, участвующих в процессе овладения чтением.

- основными особенностями дислексических ошибок являются типичность, повторяющийся стойкий характер, а также то, что дислексия является следствием нарушений или несформированности ряда вербальных и невербальных высших психических процессов и функций, лежащих в основе формирования навыка чтения.

- у детей с дислексией очень часто встречаются нарушения устной речи. В литературе отмечается разнообразный характер нарушений устной речи при дислексии: 1) нарушения темпа и ритма речи (заикание, очень быстрая речь); 2) задержка появления речи; 3) недостаточность вербальной функции (неточность употребления слов); 4) нарушения грамматического строя устной речи; 5) нарушения звукопроизношения; 6) нарушения фонематического развития.

 - ошибки чтения при дислексии являются стойкими, и без специфической коррекционной работы они могут сохраняться у ребенка в течение многих месяцев и лет.

- уровень готовности к началу обучения чтению зависит от развития речевых и неречевых процессов, составляющих функциональный базис чтения.

* 1. **Современные подходы к ранней диагностике дислексии**

 Трудности усвоения тех или иных школьных предметов являются наиболее частой причиной школьной дезадаптации, резкого снижения учебной мотивации, возникающих в связи с этим трудностей в поведении, а иногда даже и криминального поведения. Среди них на первом по частоте месте стоят нарушения чтения и письма [55].

Повышение эффективности и качества обучения учащихся общеобразовательных школ предполагает своевременное выявление, предупреждение и устранение имеющихся недостатков устной и письменной речи. Чем раньше начинается их коррекция, тем выше результативность устранения собственно речевых недостатков, не осложненных вторичными последствиями и сопутствующей им педагогической запущенности. Вот почему особое внимание учитель – логопед общеобразовательной школы должен уделять школьникам первых классов. Своевременное выявление среди них учащихся с речевой патологией, правильная квалификация имеющихся дефектов устной речи и организация адекватного дефекту коррекционного обучения позволяет не только предупредить появление у этих детей нарушение чтения и письма, но и не допустить отставания в усвоении программного материала по родному языку. Из вышесказанного следует, что эффективность коррекционного воздействия определяется уровнем ранней диагностики всех проявлений речевой неполноценности, в том числе и нарушение чтения. Поэтому основная задача учителя – логопеда правильно оценить все проявления речевого нарушения каждого ученика [29].

Русский язык очень сложен по своей структуре, и поэтому чем раньше начать выявлять недостатки устной и письменной речи у детей, устранять их, тем легче будет ребенку учиться в школе.

Психологами и педагогами выявлена закономерность: если ребенок к концу 1 класса бегло читает, то он успевает по всем предметам, и наоборот. Скорость чтения у отстающих, неуспевающих детей гораздо ниже нормы, а это вызывает негативное отношение к самому процессу чтения, т. к. информация плохо усваивается, чтение становится механическим с множественными ошибками, без понимания материала. Нарушения процесса чтения отрицательно влияет не только на процесс обучения, но и на психическое развитие ребенка в целом.

Отечественные и зарубежные исследователи подчеркивают важность своевременного выявления предрасположенности школьников к нарушениям чтения. Оно должно основываться на обнаружении отклонений в речевом и психическом развитии детей, которые впоследствии могут препятствовать формированию навыка чтения [32].

Готовность к обучению чтению начинает формироваться до поступления ребенка в школу. Она включает в себя становление в ходе онтогенетичеческого развития необходимых для этого психических процессов и функций.

В отечественной литературе до недавнего времени основное внимание уделялось речевой готовности школьников к овладению чтением. Считалось, что изучение уровня развития речи ребенка поможет сделать прогноз относительно дальнейшего обучения чтению. Существовало мнение о том, что, если у дошкольника выявлены нарушения речи, он имеет предрасположенность к дислексии. Поэтому основное внимание уделялось профилактике возможных нарушений чтения у детей с речевыми расстройствами [7].

Однако не всегда можно установить прямую зависимость между уровнем развития устной речи и успешностью овладения навыком чтения. Это связано с тем, что дислексия является следствием системного нарушения высших психических функций, затрагивающего не только речь, но и невербальные психические функции и процессы: пространственные представления, сукцессивные операции, зрительный гнозис, мнестическую деятельность, внимание, а также процесс формирования профиля латеральной организации.

Ряд западных исследователей подчеркивают генетическое происхождение специфической эволюционной дислексии и необхомость, в связи с этим, выявлять при обследовании ребенка факты наличия аналогичных нарушений у его ближайших и дальних родственников.

Поэтому только на основе комплексного изучения степени сформиро-ванности у школьников вербальных и невербальных психических функций, а также наследственности и анамнестических данных можно сделать вывод о наличии или отсутствии у него предрасположенности к нарушениям чтения. Такое изучение должно строиться на основе специально разработанных методик обследования, которые будут использоваться для выявления детей, относящихся к «группе риска» по дислексии. Данные методики должны соответствовать следующим требованиям: 1) иметь диагностическую направленность на выявление трудностей овладения навыком чтения; 2) обладать формализованной процедурой исследования, стандартным набором заданий, единообразными критериями интерпретации результатов с указанием пороговых значений, разделяющих норму и патологию, и возрастных норм; 3) обеспечивать равные условия для детей, посещающих различные типы дошкольных образовательных учреждений и воспитывающихся дома; 4) иметь незначительную по времени протяженность обследования; 5) отличаться простотой использования.

В настоящее время существует большое количество методик обследования, выявляющих уровень психического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. Кроме того, опубликован ряд тестов, оценивающих готовность ребенка к школьному обучению, т.е. изучающих состояние различных сторон психической деятельности, значимых для адаптации к школе. Однако с помощью этих методик нельзя выявить предрасположенность к какому-либо нарушению, симптомы которого могут быть обнаружены только в ходе учебного процесса [55].

Разрабатываемые скрининговые методики должны удовлетворять определенным общепринятым требованиям. Основная их задача — выявлять при массовых обследованиях группу детей, подозрительных в отношении возможности возникновения того или иного расстройства (так называемую «группу риска»). В связи с этим каждая подобная методика должна иметь диагностическую направленность на определенное заболевание или группу заболеваний, объединенных сходными механизмами возникновения или похожей симптоматикой. Методики подобного рода должны быть просты в использовании и занимать в ходе исследования минимальное количество времени. Для надежности и единообразия заключений метод оценки и получение окончательного вывода должны быть четко формализованы с указанием пороговых значений результата, разделяющих норму и патологию [27].

В настоящее время доказано, что у ребенка в возрасте от 2 до 6 лет можно выявить ряд признаков, свидетельствующих о возможных трудностях формирования навыка чтения еще до начала обучения в школе. Зарубежные ученые относят к таким признакам генетическую предрасположенность (наследственную отягощенность по дислексии); задержку моторного развития ребенка, нарушения общей и мелкой моторики; несформированность сукцессивных процессов; нарушения слухоречевой памяти; недостатки оптического восприятия; трудности ориентировки в пространстве и вербализации пространственных представлений; отставание в речевом развитии; нарушение латерализации сенсомоторных функций.

Подчеркивается, что подобные признаки могут быть характерными для многих детей в раннем возрасте. Однако у дошкольников с предрасположенностью к дислексии такие отклонения отличаются выраженностью и стойкостью проявлений.

В настоящее время в Великобритании наиболее распространены два скрининговых теста, направленных на раннее выявление дислексии: Dyslexia Early Screening Test (DEST) и Cognitive Profiling System (CoPS 1).

Скрининговый тест DEST разработан RJ.Nicolson и AJ.Fawcett (1995). Он может использоваться учителями и врачами, не имеющими опыта психологического тестирования, для обследования детей 4,5-6,5 лет. Его проведение занимает около 30 минут. Тест состоит из 10 заданий, выявляющих различные стороны психического развития ребенка. Однако заключение о предрасположенности к дислексии не может основываться только на результатах данного обследования. Поэтому перед тестированием должна быть собрана информация, касающаяся состояния моторной сферы ребенка, сформированности его сукцессивных функций, зрительного восприятия, памяти и речи.

Выявление детей, имеющих предрасположенность к дислексии, позволяет приступить к проведению специальной работы, направленной на коррекцию вербальных и невербальных высших психических функций, лежащих в основе процесса чтения. Такая работа, по мнению T.R.Miles, E.Miles, должна начинаться до 7 лет [55].

А.Н.Корнев, P.Ott пишут о том, что в случае позднего выявления нарушения чтения достигают значительной степени тяжести и требуют длительного коррекционного вмешательства. При раннем выявлении специфических трудностей отмечается большая эффективность коррекционной работы: медикаментозного вмешательства, развития речи, других высших психических функций, небходимых для обучения чтению, также удается предотвратить вторичные эмоциональные нарушения и трудности поведения. По данным N.A.Badian, достижение положительных результатов в этом случае наблюдается у 80% детей. Именно у такого количества школьников отмечается незначительная и средняя степень предрасположенности к дислексии. Значительная по тяжести проявлений степень предрасположенности к дислексии не может быть предотвращена в полной мере [38].

В логопедии для раннего выявления предрасположенности к дислексии используются задания, оценивающие готовность к овладению анализом звукового состава слова (Спирова Л. Ф., 1970; Бессонова Т. П., Грибова О. Е., 1994). Данный метод обладает довольно надежным прогнозом, но только относительно тех нарушений письменной речи, происхождение которых непосредственно связано с несформированностью фонематического анализа. Для оценки риска возникновения дислексии его прогностическая ценность незначительна. Недостатком этого метода является то, что он ставит в неравные условия детей, посещавших дошкольные детские учреждения, и тех, кто воспитывался дома. Последние, не имея возможности получить необходимую подготовку в этих навыках в детском саду, разумеется, хуже справляются с данными заданиями и без достаточных оснований могут быть отнесены к группе риска. Строго говоря, указанные приемы не являются методикой, так как процедура исследования не формализована, не определен стандартный набор заданий, отсутствуют единообразные критерии интерпретации и возрастные нормы [ 24, 34].

Отечественные и зарубежные специалисты подчеркивают важность обнаружения у детей предрасположенности к специфическим нарушениям чтения еще до поступления в школу или в самом начале школьного обучения. Для этого необходимо разрабатывать специальные комплексные программы обследования дошкольников, направленные на выявление «группы риска» по дислексии. Комплексность таких программ должна состоять в том, что в них следует включать исследование как вербальных, так и невербальных процессов и функций, лежащих в основе формирования навыка чтения. Изучение отдельных показателей психического развития ребенка не позволит достоверно оценить степень сформированности функционального базиса чтения. Данные психолого-педагогического обследования необходимо дополнять результатами нейропсихологического, клинического изучения ребенка, анализом анамнестических данных.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- раннее выявление предрасположенности к дислексии позволит применить соответствующие пропедевтические меры для оказания помощи ребенку;

- своевременно начатая специальная работа, направленная на предупреждение нарушений чтения, занимает меньше времени и является максимально эффективной и также она позволяет сформировать функциональный базис чтения и тем самым предотвратить возможные трудности обучения или значительно уменьшить их;

- преодоления дислексии актуальны для практики современной начальной школы, так как позволяют разнообразить коррекционные занятия, сделать их более интересными и активными;

- в связи с ростом нарушений письменной речи у детей младшего

школьного возраста следует внедрять в логопедическую практику профилактические и логопедические технологии по предупреждению и преодолению данных дефектов.

**ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО БАЗИСА ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**2.1. Организация и методики исследования**

Теоретический анализ научной и методической литературы по исследованию уровня сформированности навыка чтения у младших школьников, показал необходимость и целесообразность их практического изучения.

В связи с этим было организовано и осуществлено исследование по изучению уровня сформированности функционального базиса чтения у младших школьников.

Экспериментальное исследование по выявлению сформированности предрасположенности к дислексии у детей младшего школьного возраста проводилось на базе МБОУ гимназии № 30, г. Ставрополя.

В эксперименте приняло участие 24 ребёнка:

12- контрольная группа – дети с нормальным речевым развитием.

12-экспериментальная группа - дети с нарушениями речи

Целью констатирующего эксперимента стало выявление особенностей сформированности функционального базиса чтения у детей с нарушениями речи.

Цель была конкретнезирована следующими задачами:

1) подобрать методики для диагностики уровня сформированности функционального базиса чтения у детей с речевыми нарушениями;

2) подобрать критериальную базу для анализа и оценки уровня сформированности функционального базиса чтения у детей с нарушениями речи;

3) осуществить исследование уровня сформированности функционального базиса чтения у детей с нарушениями речи;

4) провести качественный и количественный анализ результатов.

Экспериментальное исследование осуществлялось на основе соблюдения принципов:

1. Принцип комплексного изучения развития психики ребенка предполагал рассмотрение глубоких внутренних причин и механизмов возникновения речевого отклонения, всестороннее обследование особенностей развития познавательной деятельности, в том числе развитие диалогической речи.

2. Принцип системного подхода опирается на представления о системном строении речи и предполагает анализ результатов речевой деятельности ребенка на каждом из ее этапов.

3. Принцип динамического подхода предполагает прослеживание речевого изменения, которое происходят в процессе развития ребенка, а также учета его возрастных особенностей.

4. Принцип выявления и учет потенциальных возможностей детей школьного возраста с ОНР.

6. Принцип единства диагностики и коррекционной помощи отражает необходимость использования полученных данных в системе коррекционной помощи детям с общим недоразвитием речи.

Исследование проводилось в три этапа**:**

- подготовительный - проанализирована педагогическая и методическая литература по проблеме исследования, определены научно-теоретические основы и подобраны критерии исследования сформированности функционального базиса, обеспечивающего формирование навыков чтения у младших школьников.

- констатирующий – отбор детей для участия в констатирующем эксперименте. В ходе исследования изучался уровень сформированности функционального базиса чтения у младших школьников.

- формирующий - проводилась разработка и апробация программы по коррекции функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи в процессе логопедической работы.

- заключительный - систематизировались, обобщались и интерпретировались результаты эксперимента, осуществлялась проверка гипотезы, формулировались выводы.

На основании анализа теоретической части исследования, для проведения констатирующего эксперимента, нами были выделены параметры исследования:

1. Обследование неречевых процессов:

- зрительно-пространственные представления

- речеслуховая и зрительная память

- сукцессивные функции

2.Обследование речевых процессов:

- фонематический слух

- звуковой анализ и синтез

- слоговая структура слова

В соответствии с параметрами исследования нами были подобраны методики исследования уровня сформированности функционального базиса чтения, которые представлены в таблице 1.

**Таблица 1**

**Методики исследования уровня сформированности**

**функционального базиса чтения**

|  |  |
| --- | --- |
| **Критерии**  | **Методики исследования** |
| Зрительно-пространственные представления | «Узнавание «зашумленных» букв», Узнавание букв правильно и зеркально написанных» Р.И.Лалаева и Л.В.Венедиктова, «Незавершенные изображения» |
| Речеслуховая и зрительная память | «Запоминание картинок », «Заучивание 10 слов» А.Р.Лурия |
| Сукцессивные функции | « Рядоговорение», «Ритмы», «Повторение цифр». А.Н.Корнев |
| Фонематический слух | «Повторение слогов» Г. Г. Голубева |
| Звуковой анализ и синтез | «Послушай», «Соедини слово» Г. Г. Голубева |
| Слоговая структура слова | «Повторяй за мной! Фотекова Т.А. |

Методика 1. «Рядоговорение». Автор: А.Н.Корнев

Цель: выявление уровня развития сукцессивных функций

Инструкция:  перечисли по порядку времена года и (после ответа) дни недели.

Критерии оценки: (в штрафных баллах):

3 балла - правильно ответил на оба вопроса

2 балла - правильно ответил на один вопрос

1 балл - не ответил ни  на один вопрос

Методика 2.  «Ритмы». Автор: А.Н.Корнев

Цель: выявление уровня развития сукцессивных функций

Инструкция: послушай, как я постучу и после того, как я закончу, постучи так же (однократное предъявление ритмичных ударов по столу карандашом или палочкой с длинными и короткими интервалами)

Простые ритмы - !! !     !  !!     !! ! !      !!! !  Если задание выполняется верно переходят к сложным ритмам, если допущено больше одной ошибки – прекращают

Сложные ритмы -  !!!   ! !       !  !!  !!       !  !!! Критерии выполнения – те же.

Критерии оценки:

3 балла - правильно выполнены оба задания

2 балла - выполнены только простые ритмы

1 балл - не выполнено ни одного задания

Методика 3. «Повторение цифр». Автор: А.Н.Корнев

Цель: выявление уровня развития сукцессивных функций

Инструкция: сейчас я назову какие-нибудь  несколько цифр, я ты, как только я закончу, повтори их в том же порядке. Экспериментатор ровным голосом не меняя интонации называет ряд из трех цифр. При ошибочном воспроизведении предъявляется другой ряд из трех цифр. При правильном воспроизведении переходят к ряду из 4 и затем 5 цифр. Экспериментатор фиксирует количество цифр в наибольшем правильно воспроизведенном ряду. Это является предварительной оценкой за 1 часть задания

Инструкция: я назову цифры, повтори их начиная с конца, повторяй их в обратном порядке. Пояснение на примере. Я говорю 1-2, ты – 2-1. Предлагается ряд из 2 цифр, затем из трех и т.д. Оценивается 2 часть задания. Итоговой является сумма предварительных оценок.

Цифровые ряды:

Прямой счет:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № 3 | 3-8-6 | 6-1-2 |
| № 4 | 3-4-1-7 | 6-1-5-8 |
| № 5 | 8-4-2-3-9 | 5-2-1-8-6 |

Обратный счет:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № 2 | 2-5 | 6-3 |
| № 3 | 5-7-4 | 2-5-9 |
| № 4 | 7-2-9-6 | 8-4-9-3 |

Оценка:

3 балла - итоговый результат больше 6

2 балла - итоговый результат равен 6

1 балл - итоговый результат меньше 6

Методика 4. Узнавание букв правильно и зеркально написанных. Авторы: Р.И.Лалаева и Л.В.Венедиктова

Цель: выявление уровня зрительно-пространственных представлений

Материал исследования: карточки с буквами написанными правильно и зеркально.

Процедура и инструкция: Ребенку предлагается карточка с буквами написанными правильно и зеркально, он должен назвать какая буква написана и правильно ли она написана.

Инструкция: «Какая буква изображена? Правильно ли она написана?»

Критерии оценки:

3 балла - правильно названы все предложенные буквы и объяснено правильно или нет, они написаны. Хорошо отличает правильно и зеркально написанные буквы.

2 балла – 1 - 4 ошибки в узнавании букв. Затруднение в объяснении правильности написания букв.

1 балл - 5 и более ошибок в узнавании правильно написанных или зеркально расположенных букв. Угадывание правильного изображения букв.

Методика 5. Узнавание «зашумленных» букв, изображенных пунктиром, наложенных друг на друга. Авторы: Р.И.Лалаева и Л.В.Венедиктова.

Цель: выявление уровня зрительно-пространственных представлений

Материал исследования: изображения «зашумленных» букв.

Процедура и инструкция: Ребенку предъявляются карточки с изображением зашумленных букв, изображенных пунктиром, наложенных друг на друга. Он должен назвать их. Экспериментатор дает инструкцию: «Посмотри внимательно и назови, какие написаны буквы».

Критерии оценки:

3 балла - правильно выполнено задание, названы буквы изображённые «зашумлено», пунктиром, наложенных друг на друга. Затруднений в выполнении заданий не было.

2 балла - допущено 1-3 ошибок в выполнении задания.

1 балл - допущено 4 и более ошибок в узнавании «зашумленных» букв, изображенных пунктиром, наложенных друг на друга.

Методика 6. «Повторение серии слогов». Автор: Г.Г.Голубева

Цель: выявление уровня фонематического слуха

Материал исследования:

1. Серии из двух слогов: ба-па, га-ка, та-да, за-са, ша-са, са-ца, жа-ша, за-ша, жа-за;
2. Серии из трех слогов: ба-па-ба, га-ка-га, да-та-да, та-да-та, за-са-за, са-ша-са, ша-са-ша, жа-ша-жа.

Процедура и инструкция: Ребенку зачитывается серия из двух или трех слогов, которую он должен правильно повторить, затем дается следующая инструкция: «Слушай внимательно и повторяй за мной»

Критерии оценки:

3 балла - правильно повторяет все предложенные варианты

2 балла – правильно повторяет все предложенные варианты из первого ряда, две комбинации из второго ряда

1 балл - путает слоги, их последовательность из второго ряда (безошибочно только первый ряд), затрудняется в повторении комбинаций любой сложности.

Методика 7. «Послушай» . Автор: Г.Г.Голубева

Цель: выявление уровня языкового анализа

Инструкция: «Послушай. Определи первый звук во всех словах и подними соответствующую букву».

Речевой материал: обувь, искра, астры, узкий, игры, аист, огненный, умный, эхо, окунь.

Критерии оценки:

3 балла – правильно выделяет звук во всех предложенных вариантах

2 балла - ошибается один или два раза

1 балл – допускает от трех до девяти ошибок

Методика 8. Автор: Изучение языкового синтеза. Г.Г.Громова

Цель: выявление сформированности языкового синтез

Инструкция: «Прослушай звуки. Какое получится слово, если их соединить? Назови это слово».

 «к», «о», «т» - кот

«л», «у», «н», «а» - луна

«с», «о», «к» - сок

«н», «о», «т», «ы» - ноты

«з», «у», «б», «ы» - зубы

Критерии оценки:

3 балла – правильно называет все полученные слова

2 балла - ошибается один раз

1 балла – допускает две и более ошибок

Методика 9. Исследование  сформированности звуко-слоговой структуры  слова. Автор: ФотековаТ.А.

Инструкция:повторяй за мной слова:

 - танкист;

- космонавт;

- сковорода;

- аквалангист;

- термометр.

Слова предъявляются до первого воспроизведения.

Оценка:

3 балла - правильное и точное воспроизведение в темпе предъявления;

2 балла – замедленное послоговое воспроизведение;

1 балл – искажение звуко-слоговой  структуры слова (пропуски и перестановка звуков и слогов внутри слова);

# Методика 10. «Заучивание 10 слов». Автор: [А.Р.Лурия](http://yandex.ru/clck/jsredir?from=yandex.ru%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B&text=&etext=1332.tDOSRZUqzBIDFeEqMlahORr759z2wJiNatJx3fUqbYXaDOUF87ccpmsLZCbN9DqU-7By5ZW4DbEaL3H0m6MLRV4-8g1gpbzbQf8iWdXsGSJF7wF802PdBVEAofPoYrNS.484f4ae2d3399dec48a73fac145a3f829df819a8&uuid=&state=PEtFfuTeVD5kpHnK9lio9bb4iM1VPfe4W5x0C0-qwflIRTTifi6VAA&data=UlNrNmk5WktYejR0eWJFYk1LdmtxdXZUa2M2RUxwVzdEVnFRY0RxLWxuV0UwMkZ2TWtDVVBwUDEwdi1aRjBIWFdUZ2NUVGNJN3l0V0prdVo1dkwzQlU2c1ZzZDFvb3pzcmNIYkJDOTNEMlp2RnJ1UGQyNFphSXVPbUw5Uk5PWmhLNFJxbzlUS2RfZF9kVEo0ZmdYVkQ3MmJ1d0p3RTkxYVNjYzlJY1gtc2ZKQVFMWThVRGhxbW9LMDdaUmlEdTB0VkV5Y1pzZ0YxcUdtbVNQRFMtcThvYkZHMElaS2g5c29rOG5vanVwd1B2VnN4ZEgydHlhSFdVaXNjQVZLUjJpaw&b64e=2&sign=9c8bb6c589ef83254c70cc2948c2d6e1&keyno=0&cst=AiuY0DBWFJ4EhnbxqmjDhcDmNAPHKEQZM8LkHrLuIGEDldrQ9kqsSBP1x2JtT8s6lcIWG7930u9Ls49d7pN16BHohLp6ylIErVwtLLf75Qut5QhThL6OPQRBLXzCPxbCzeZZasB3FiQSHdZUsPFCux95L5yiGS4eD0SUiaMsBaDFqBrqphqIX5f2t_A5RG8mFB8oTGwUnfaodW0meQAewOITObqGgATd5RCaGVsy6jbTtIvBHZ3oN98P3jErjq1LZQCOBvBrltSd306JRBphNjU1qrwdocTiy1m8KBn_Ft_dzBIKiNOS_9x7wHhMdGnhw-2xh38vf_8&ref=orjY4mGPRjk5boDnW0uvlrrd71vZw9kp-hc71u5aWupxdWBQJjk7tjsncwwrqHxQfw3yVli2pCjAOZClrcBSi1agxO7ztnvtGkeOEIkwAmRL6Nvu3ASH85xcFL6Ik-hwiQLC53dUaFrjg44y3lZPVyQGfx87I4jqzsyXjrh43CBWaZxsEz8xLHFL2gZ8lStybvGkTFDgALC3sJchgsLuRNy1vROCo_-EQT2ZJaG-VY5G675Fm7cSX1A8Tn8M_Dct97sTAFeaaIrnpdA1LnVBunoSf2GJZmL1YyYTIVHHJsf8e_pS_3L6y7nNatCSFYO01OarnqqfEOgOM1KBtOFaHXJ2hIcibAfNHT-NWQntVax4DkGVBZHBzGO6mGjAhfggzrSPqKp0xM3-BI8-yL7qZcLQqWX7pYCVmRnrJNdkFY3Vt1Dp6H7Twsz5pItxIp-74fSdTYW-fcajOTVOU7sikQ&l10n=ru&cts=1487187927097&mc=4.23788969651751)

Цель: оценка состояния слуховой памяти на слова.

Материал: текстовый материал с примерным набором слов (Стол, вода, кот, лес, хлеб, брат, гриб, окно, мёд, дом)

Инструкция: «Сейчас мы проверим твою память. Я назову тебе слова, ты прослушаешь их, а потом повторишь сколько сможешь, в любом порядке». Слова зачитываются испытуемому четко, не спеша. «Сейчас я снова назову те же самые слова, ты их послушаешь и повторишь – и те, которые уже называл, и те которые запомнишь сейчас.

Критерии оценки:

3 балла – [ребенок](http://pandia.ru/text/categ/wiki/001/217.php) запомнил и записал 5-7 слов;

2 балла – ребенок запомнил и записал 3-4 слова;

1 балл – ребенок запомнил и записал 1-2 слова;

Методика 11 ««Незавершенные изображения». Автор: М.М.Семаго.

Цель: выявить характер зрительного восприятия

Материал:  лист с шестью недорисованными картинками, располагающихся в два ряда.

Инструкция: «Посмотри, перед тобой лежит лист, на нем изображены недорисованные предметы. Твоя задача узнать эти предметы и назвать их. Тебе все понятно? Тогда начинай».

Критерии оценки:

3 балла – ребенок правильно назвал все незавершенные предметы

2 балла – ребенок смог опознать половину предметов

1 балл - ребенок назвал только один предмет

Их три:

I уровень (высокий) – 33-28 баллов;

Характеризуется развитыми психологическими и речевыми предпосылками процесса чтения. Ребенок достаточно успешно справился с выполнением заданий. У ребенка в достаточной мере сформированы такие составляющие функционального базиса чтения, как зрительное восприятие и зрительно-предметная память. Отсутствуют грубые нарушений слухо-речевой памяти. Ребенок воспроизводит слова сложной слоговой структуры. Фонематические представления соответствуют возрастной норме.

II уровень (средний) – 27-21 баллов;

Характеризуется недостаточно сформированными пространственными представлениями. Объем речеслуховой и зрительной памяти ограничен. Недостаточный уровень зрительного и слухового восприятия, пространственного мышления, сужение объема внимания (замедленность темпа выполнения задания, увеличение ошибок к концу работы),

 III уровень (низкий) – менее 20 баллов.

Объем зрительной и речеслуховой памяти находится на низком уровне. Низкий уровень сформированности акустического гнозиса (преобладание ошибок при воспроизведении сложного ритма); речеслуховой памяти (неравномерность воспроизведения с тенденцией к уменьшению количества слов. Допускают ошибки в воспроизведении слов сложной слоговой структуры. Фонематический слух грубо нарушен.

Таким образом, нами были подобраны ряд методик, направленных на развитие речевых и неречевых компонентов, лежащих в основе чтения.

* 1. **Программа по коррекции функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи**

Работа по коррекциифункционального базиса чтениядолжна носить комплексный характер и развивать все познавательные процессы.

В процессе коррекции должна соблюдаться некая иерархичность. То есть, сначала формируются простые способы (пространственное мышление, речеслуховая и зрительная память, слуховое восприятие). Затем первичные навыки закрепляются с использованием разноуровневых заданий с повышением трудности, которые направлены на закрепление результата.

Цель экспериментальной программы: развитие речевых и неречевых компонентов, лежащих в основе чтения, у детей с нарушениями речи.

Задачи экспериментальной программы:

1) развитие сукцессивных способностей;

2) развитие пространственных представлений;

3) развитие зрительного восприятия

4) развитие речеслуховой и зрительной памяти;

5) развитие фонематического слуха;

6) развитие слоговой структуры слова;

7) развитие звукового анализа и синтеза.

Форма организации занятий: подгрупповая, индивидуальная. Используется подгрупповая и индивидуальная формы проведения занятий, так как именно в группе можно плодотворно провести игру, что является ведущей деятельностью данного возрастного этапа.

Продолжительность: частота занятий 2 раза в неделю. Продолжительность 30 минут. Количество занятий с детьми 12.

Данная экспериментальная программа основана на следующих принципах:

1. Принцип наглядности. Данный принцип предполагает привлечение различных наглядных средств, в процессе усвоения учащимися знаний.

2. Принцип доступности. В данной программе учитываются возрастные особенности ребенка, ведущая деятельность младшего школьника.

3. Принцип системности и последовательности. Учитывая данный принцип, при составлении программы предполагалась преемственность в процессе обучения, т.е. логическая последовательность и связь между изучаемым и новым учебным материалом.

4. Принцип комплексности. В данной экспериментальной программе используются методы и приемы коррекционно-педагогической деятельности.

5. Принцип индивидуального подхода. В экспериментальной программе данный принцип направлен на создание благоприятных условий обучения, учитывая индивидуальные и типологические особенности, свойственные детям школьного возраста с общим недоразвитием речи.

6. Принцип опоры на разные уровни организации психических процессов. Учитывая данный принцип, при составлении программы следует опираться на наиболее развитые психические процессы ребенка школьного возраста с общим недоразвитием речи.

7. Принцип усложнения. В данной работе предложенные задания и упражнения постепенно усложняются.

Этапы проведения экспериментальной программы:

 1. Ориентировочный этап.

Цель: установление эмоционально-позитивного контакта с ребенком.

2.Конструктивно - формирующий этап.

Цели:

1) развитие сукцессивных способностей;

2) развитие пространственных представлений;

3) развитие зрительного восприятия

4) развитие речеслуховой и зрительной памяти;

5) развитие фонематического слуха;

6) развитие слоговой структуры слова;

7) развитие звукового анализа и синтеза.

3. Обобщающий - закрепляющий этап.

Цель: практическое применение знаний и умений младших школьников с нарушениями речи.

Разделы программы по коррекции фукнционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи представлены в таблице 2.

**Таблица 2**

**Разделы программы по коррекции функционального базиса**

**чтения у детей младшего школьного возраста с нарушениями речи**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Тема | Виды деятельности, игры |
| 1 | Развитие сукцессивных функций | «Продолжить ряд», «Телефон», «Телеграфист». |
| 2 | Развитие пространственных представлений | «Создай картинку», «Дотронься до…», «Покажи»,  |
| 3 | Развитие зрительного восприятия |  «Найди отличия», «Зашумленные изображения», «Зашумленные буквы», «Урок в лесной школе», «Спрятанные изображения» |
| 4 | Развитие слухоречевой и зрительной памяти | "Запомни слова», «Бусы» |
| 5 | Развитие фонематического слуха | «Лишнее слово», «Найди ошибку», «Цепочка слов», «Звуковые прятки, «Эхо» |
| 6 | Развитие слоговой структуры слова  | «Одинаковый слог», «Лишнее слово», «Поезд», «Назови правильно», «Подбери слово» |
| 7 | Развитие звукового анализа и синтеза. | «Четвертый лишний», « Слово рассыпалось |

В соответствии с разработанным тематическим планом, было проведено 12 занятий. Для каждого занятия мы разработали примерную структуру, в которую входит работа по всем направлениям (приложение 2)

При развитии сукцессивных функций обращается внимание на формирование последовательности действий и планирования. У детей вырабатывается способность к удержанию в памяти плана действий в заданной последовательности и его реализации.

В процессе развития зрительного восприятия детей обучают рисовать и срисовывать по клеточкам, анализировать зашумленные изображения, искать отличия, находить спрятанные изображения и т.д. Большое внимание уделяется развитию буквенного гнозиса.

При разработке и подборе упражнений для формирования фонематического восприятия у младших школьников, можно выделить  несколько ступеней:

- различение слов, близких по звуковому составу;

- дифференциация слогов;

- дифференциация фонем;

- развитие навыков звукового анализа и синтеза.

Параллельно с развитием фонематического восприятия необходимо проводить работу над развитием фонематического восприятия.

В работе над развитием фонематического восприятия необходимо следить за тем, что бы ребенок осуществлял слуховой контроль за собственной речью.

В процессе над развитием зрительно-пространственного восприятия и наглядно-образного мышления необходима организованная и последовательная работа. У детей должны быть сформированы следующие умения:

- ориентироваться на поле листа бумаги;

- различать пространственное располо­жение фигур, деталей в пространстве и на плос­кости (над — под, на — за, перед — возле, свер­ху — внизу, справа — слева и т. п.);

- различать и выделять простые геомет­рические фигуры (круг, овал, квадрат, ромб и т. п.) и сочетания фигур;

- классифицировать фигур по форме, ве­личине;

- различать и выделять буквы и цифры, написанные разным шрифтом;

- мысленно находить часть от целой фи­гуры, достраивать фигуры по схеме, конструиро­вать фигуры (конструкции) из деталей.

В результате коррекционной работы по предложенной программе у детей сформируются следующие умения:

1. развитие сукцессивных способностей;
2. развитие пространственных представлений;
3. развитие зрительного восприятия
4. развитие речеслуховой и зрительной памяти;
5. развитие фонематического слуха;
6. развитие слоговой структуры слова;
7. развитие звукового анализа и синтеза

**2.3 Анализ результатов исследования**

Экспериментальное исследование было построено по следующей схеме: констатирующий этап, формирующий и контрольный этап исследования.

В результате проведенного исследования в контрольной группе, мы получили следующие качественные результаты.

При предъявлении методики 1 «Рядоговорение», 9 детей без особых трудностей выполнили задание. Они правильно перечислили по-порядку времена года и дни недели. 3 ребенка проявили небольшие трудности при выполнении задания. Дети путались при перечислении дней недели, но сразу же сами исправлялись.

При предъявлении методики 2 «Ритмы» только 9 детей , безошибочно справились с заданием. Они правильно выполняли задание в соответствии с инструкцией, самостоятельно. 3 ребенка при выполнении задания столкнулись с трудностями воспроизведения сложных ритмов.

При выполнении задания методики 3 «Повторение цифр» 9 детей все задания выполнили быстро и правильно. 2 ребенка при выполнении задания ошибочно воспроизводили цифровые ряды обратного счета и в замедленном темпе. 1 ребенок не смог справиться с заданиями. Ошибался в воспроизведении цифрового ряда обратного и прямого счета. Был невнимателен.

При предъявлении методики 4 «Узнавание букв правильно и зеркально написанных» 7 детей в контрольной группе правильно назвали и объяснили написание всех предложенных букв. 4 детей допускали ошибки в узнавании букв, затруднялись в объяснении правильности написания букв. 1 ребенок допустил более 5 ошибок в узнавании правильно написанных или зеркально расположенных букв.

 При предъявлении методики 5 «Узнавание зашумленных букв, изображенных пунктиром, наложенных друг на друга» 7 детей правильно выполнили задание. Назвали все буквы изображенные «зашумлено», пунктиром, наложенных друг на друга. Затруднений в выполнении заданий не было. У 5 детей наблюдались затруднения в выполнении заданий. Допускали ошибки при узнавании «зашумленных» и наложенных друг на друга букв.

Выполняя задание методики 6 «Повторение серии слогов» 10 детей абсолютно правильно справились с заданием. Дети правильно повторяли все предложенные серии слогов. 2 детей испытывали небольшие трудности при выполнении задания. Затруднялись в повторении комбинации серии из трех слогов .

При предъявлении методики 7 «Послушай» 9 детей правильно выполнили задание. Безошибочно выделяли звук во всех предложенных вариантах. У 3 детей возникали трудности при определении первого звука в словах.

Выполняя задание методики 8 «Прослушай звуки»» целью, которой являлась оценка уровня сформированности языкового синтеза, 8 детей справились с заданием отлично, без ошибок. Правильно называли все полученные слова. 3 детей испытывали небольшие трудности при выполнении задания. Допускали только единичные ошибки. Один ребенок выполнил задание с довольно большим количеством ошибок.

При предъявлении методики 9 «Повторяй за мной» 8 детей правильно и точно выполнили задание. Все слова воспроизводили правильно, в темпе. 4 детей  допускали незначительные ошибки при выполнении задания. Отмечалось замедленное послоговое воспроизведение(перестановка звуков и слогов внутри слова).

При предъявлении методики 10 «Заучивание слов», целью которой являлось оценка состояния слуховой памяти на слова, 7 детей контрольной группы назвали 10 слов в правильной последовательности с первого раза. 4 ребенка смогли запомнить и назвать лишь половину слов в правильной последовательности с первого раза. 1 ребенок назвал слова с добавлением лишних слов, которые не присутствовали в списке.

Выполняя задание методики 11 «Незавершенные изображения» 8 детей без особых трудностей узнали недорисованные предметы и дали им название. Так же дети смогли образно дорисовать изображения. 4 ребенка затруднялись в узнавании предметов и прибегали к вспомогательным приемам, обводили контуры пальцем.

Количественная оценка результатов исследования в контрольной группе отражена в таблице 3.

**Таблица 3**

**Количественная оценка результатов исследования в контрольной группе**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № методикФ.И. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | Бал-лы | Уровень |
| Дима С. | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 30 | высокий |
| София Л. | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 29 | высокий  |
| Карина К. | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 25 | средний |
| Вова Т. | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 31 | высокий |
| Денис Д. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 33 | высокий |
| Вика А. | 3 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 21 | средний |
| Анаста-сия Н. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 33 | высокий |
| Тимур Ш. | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 31 | высокий |
| Руслан Г | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 27 | средний |
| Сергей В | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 31 | высокий |
| Артем Д. | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 30 | высокий |
| Саша А. | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 29 | высокий |
| Общий балл | 33 | 33 | 30 | 32 | 31 | 34 | 33 | 31 | 31 | 30 | 32 |  |  |

Общее количество баллов при выполнении каждой методики в контрольной группе представлено в виде рисунка (рис. 1)

****

 **Рис.1 Общее количество баллов при выполнении каждой методики в контрольной группе**

В результате проведенного исследования в экспериментальной группе, нами были получены следующие качественные результаты.

При предъявлении методики 1 «Рядоговорение», 5 детей без особых трудностей выполнили задание. Они правильно перечислили попорядку времена года и дни недели. 5 детей проявили небольшие трудности при выполнении задания. Дети путались при перечислении дней недели, но сразу же сами исправлялись. Остальные 2 ребенка не смогли справиться с заданием. Они не по порядку перечисляли времена года и дни недели. Исправляли ошибки после стимулирующей помощи. У них отсутствовал интерес к выполнению задания, они были невнимательны.

При предъявлении методики 2 «Ритмы» только 4 ребенка, безошибочно справились с заданием. Они правильно выполняли задание в соответствии с инструкцией, самостоятельно. 6 детей при выполнении задания выполняли только простые ритмы. Они испытывали небольшие трудности в понимании инструкции. Остальным детям было очень трудно справиться с заданием. Дети ошибочно выполняли и сложные и простые ритмы

При выполнении задания методики 3 «Повторение цифр» 4 ребенка все задания выполнили быстро и правильно. 6 детей при выполнении задания ошибочно воспроизводили цифровые ряды обратного счета и в замедленном темпе. 2 ребенка не смогли справиться с заданиями. Они ошибались в воспроизведении цифрового ряда обратного и прямого счета

При предъявлении методики 4 «Узнавание букв правильно и зеркально написанных» только 1 ребенок в экспериментальной группе правильно назвал и объяснил написание всех предложенных букв. 7 детей допускали ошибки в узнавании букв, затруднялись в объяснении правильности написания букв. Остальные дети допускали более 5 ошибок в узнавании правильно написанных или зеркально расположенных букв.

 При предъявлении методики 5 «Узнавание зашумленных букв, изображенных пунктиром, наложенных друг на друга» только 1 ребенок правильно выполнил задание. Назвал все буквы изображенные «зашумлено», пунктиром, наложенных друг на друга. Затруднений в выполнении заданий не было. У 7 детей наблюдались затруднения в выполнении заданий. Допускали ошибки при узнавании «зашумленных» и наложенных друг на друга букв. 4 ребенка допускали более 4 ошибок при выполнении заданий.

Выполняя задание методики 6 «Повторение серии слогов» только 4 ребенка, абсолютно правильно справились с заданием. Дети правильно повторяли все предложенные серии слогов. 7 детей испытывали небольшие трудности при выполнении задания. Затруднялись в повторении комбинации серии из трех слогов .Остальные дети не справились с заданием, путали слоги, затруднялись в повторении комбинаций любой сложности.

При предъявлении методики 7 «Послушай» 4 ребенка правильно выполнили задание. Безошибочно выделяли звук во всех предложенных вариантах. У 7 детей возникали трудности при определении первого звука в словах. Остальные дети ошибались, правильно не выделяя звук ни в одном из вариантов.

Выполняя задание методики 8 «Прослушай звуки»» целью, которой являлась оценка уровня сформированности языкового синтеза, 1 ребенок справился с заданием отлично, без ошибок. Правильно называл все полученные слова. 6 детей испытывали небольшие трудности при выполнении задания. Допускали только единичные ошибки . Остальные дети выполнили задание с довольно большим количеством ошибок.

При предъявлении методики 9 «Повторяй за мной» 2 ребенка правильно и точно выполнили задание. Все слова воспроизводили правильно, в темпе. 6 детей  допускали незначительные ошибки при выполнении задания. Отмечалось замедленное послоговое воспроизведение. 4 ребенка более половины задания выполнили неверно, искажали звуко-слоговую структуру слова(пропуски и перестановка звуков и слогов внутри слова).

При предъявлении методики 10 «Заучивание слов», целью которой являлось оценка состояния слуховой памяти на слова, ни один ребенок в экспериментальной группе не назвал 10 слов в правильной последовательности с первого раза. 9 детей смогли запомнить и назвать лишь половину слов в правильной последовательности с первого раза. Остальные дети назвали слова с добавлением лишних слов, которые не присутствовали в списке.

Выполняя задание методики 11 «Незавершенные изображения» только 2 ребенка, абсолютно правильно, без подсказок справились с заданием. Дети правильно назвали все незавершенные предметы и смогли образно «дорисовать» изображения. 5 детей испытывали небольшие трудности при выполнении задания. Они смогли узнать только половину изображенных предметов и дать им названия. Остальные дети не справились с заданием и смогли опознать только одно незавершенное изображение.

 Количественная оценка результатов исследования в экспериментальной группе отражена в таблице 4.

**Таблица 4**

**Количественная оценка результатов исследования в**

**экспериментальной группе**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № методикФ.И. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | Бал-лы | Уровень |
| Игнат С. | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 26 | средний |
| Иван С. | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 22 | средний |
| Артем Ш | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 16 | низкий |
| Михаил М. | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 22 | средний |
| Полина Ч. | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 23 | средний |
| Евгений К. | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 17 | низкий |
| Толя О. | 1 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 17 | низкий |
| Лиза М. | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 24 | средний  |
| Вика Н. | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 22 | средний |
| Святослав Т | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 26 | средний |
| Руслан В | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 16 | низкий |
| Даниил О. | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 24 | средний |
| Общий балл | 25 | 26 | 26 | 21 | 21 | 25 | 25 | 20 | 22 | 21 | 21 |  |  |

 Общее количество баллов при выполнении каждой методики в экспериментальной группе представлено в виде рисунка (рис. 2)



**Рис.2. Общее количество баллов при выполнении каждой методики в экспериментальной группе**

Сводные результаты констатирующего эксперимента отражены в таблице 5.

**Таблица 5**

**Сравнительная характеристика результатов исследования**

**контрольной и экспериментальной групп**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  УровеньГруппа | Высокий | Средний | Низкий |
| Контрольная | 75 % | 25 % | - |
| Экспериментальная | - | 67 % | 33% |

Соотношение правильно выполненных заданий детьми контрольной и экспериментальной групп отражены на рисунке 3.

****

**Рис. 3 Соотношение правильно выполненных заданий детьми контрольной и экспериментальной групп**

Для апробации разработанной нами программы по коррекции дислексии у детей младшего школьного возраста, экспериментальную группу мы разбили на 2 группы – экспериментальную группу 1 и экспериментальную группу 2.

В завершении формирующего эксперимента был проведён контрольный эксперимент, направленный на проверку эффективности разработанной коррекционной программы.

На контрольном этапе экспериментальной работы нами были использованы те же методики, что и на констатирующем этапе. Подобранные игры и упражнения в разработанной нами экспериментальной программе проводились с детьми экспериментальной группы 1.

Рассмотрим результаты, полученные в ходе контрольного эксперимента.

В результате проведенного контрольного исследования в экспериментальной группе 1, мы получили следующие качественные результаты.

При предъявлении методики 1 «Рядоговорение», 3 детей справились сзаданием. Они правильно перечислили по-порядку времена года и дни недели. 3 ребенка проявили небольшие трудности при выполнении задания. Дети путались при перечислении дней недели, но сразу же сами исправлялись.

При предъявлении методики 2 «Ритмы» все дети, безошибочно справились с заданием. Они правильно выполняли задание в соответствии с инструкцией, самостоятельно воспроизводили простые и сложные ритмы

При выполнении задания методики 3 «Повторение цифр» 2 детей все задания выполнили быстро и правильно. 4 ребенка при выполнении задания ошибочно воспроизводили цифровые ряды обратного счета и в замедленном темпе.

При предъявлении методики 4 «Узнавание букв правильно и зеркально написанных» все дети допускали ошибки в узнавании букв, затруднялись в объяснении правильности написания букв.

 При предъявлении методики 5 «Узнавание зашумленных букв, изображенных пунктиром, наложенных друг на друга» 1 ребенок правильно выполнил задание. Назвал все буквы изображенные «зашумлено», пунктиром, наложенных друг на друга. Затруднений в выполнении заданий не было. У 5 детей наблюдались затруднения в выполнении заданий. Допускали ошибки при узнавании «зашумленных» и наложенных друг на друга букв.

Выполняя задание методики 6 «Повторение серии слогов» 4 ребенка абсолютно правильно справились с заданием. Дети правильно повторяли все предложенные серии слогов. 2 детей испытывали небольшие трудности при выполнении задания. Затруднялись в повторении комбинации серии из трех слогов .

При предъявлении методики 7 «Послушай» 5 детей правильно выполнили задание. Безошибочно выделяли звук во всех предложенных вариантах. Только у одного ребенка возникли трудности при определении первого звука в словах.

Выполняя задание методики 8 «Прослушай звуки»» целью, которой являлась оценка уровня сформированности языкового синтеза, 2 ребенка справились с заданием отлично, без ошибок. Правильно называли все полученные слова. 4 ребенка испытывали небольшие трудности при выполнении задания. Допускали только единичные ошибки.

При предъявлении методики 9 «Повторяй за мной» 4 ребенка правильно и точно выполнили задание. Все слова воспроизводили правильно, в темпе. 2 ребенка  допускали незначительные ошибки при выполнении задания. Отмечалось замедленное послоговое воспроизведение (перестановка звуков и слогов внутри слова).

При предъявлении методики 10 «Заучивание слов», целью которой являлось оценка состояния слуховой памяти на слова, у всех детей отмечались некоторые трудности, они смогли запомнить и назвать лишь половину слов в правильной последовательности с первого раза.

Выполняя задание методики 11 «Незавершенные изображения» 1 ребенок, абсолютно правильно, без подсказок справился с заданием. Ребенок правильно назвал все незавершенные предметы и смог образно «дорисовать» изображения. 5 детей испытывали небольшие трудности при выполнении задания. Они смогли узнать только половину изображенных предметов и дать им названия.

Количественная оценка результатов контрольного исследования в экспериментальной группе 1 отражена в таблице 6.

|  |
| --- |
|  |

**Таблица 6**

**Количественная оценка результатов контрольного исследования в экспериментальной группе 1**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № методикФ.И. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | Бал-лы | Уровень |
| Игнат С. | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 30 | высокий |
| Иван С. | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 28 | высокий |
| Артем Ш | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 26 | средний |
| Михаил М. | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 27 | высокий |
| Полина Ч. | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 28 | высокий |
| Евгений К. | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 23 | средний |

В результате проведенного контрольного исследования в экспериментальной группе 2, мы получили следующие качественные результаты.

При предъявлении методики 1 «Рядоговорение», 2 ребенка зехошибочно выполнили задания. Они правильно перечислили по-порядку времена года и дни недели. 2 ребенка проявили небольшие трудности при выполнении задания. Дети путались при перечислении дней недели, но сразу же сами исправлялись. Остальные не смогли справиться с заданием. Они не по порядку перечисляли времена года и дни недели. Исправляли ошибки после стимулирующей помощи.

При предъявлении методики 2 «Ритмы» только 2 ребенка, без особых трудностей справились с заданием. Они правильно выполняли задание в соответствии с инструкцией, самостоятельно. 4 ребенка испытывали небольшие трудности в понимании инструкции. при выполнении задания выполняли только простые ритмы.

При выполнении задания методики 3 «Повторение цифр» 2 ребенка все задания выполнили быстро и правильно. 3 ребенка при выполнении задания ошибочно воспроизводили цифровые ряды обратного счета и в замедленном темпе. 1 ребенок не смог справиться с заданиями. Отмечались ошибки в воспроизведении обратного и прямого счета, состоящего из пяти чисел.

При предъявлении методики 4 «Узнавание букв правильно и зеркально написанных» только 1 ребенок правильно назвал и объяснил написание всех предложенных букв. У 3 детей наблюдались затруднения в выполнении заданий, они допускали ошибки в узнавании букв, затруднялись в объяснении правильности написания букв. 1 ребенок допускал более 5 ошибок в узнавании правильно написанных или зеркально расположенных букв.

 При предъявлении методики 5 «Узнавание зашумленных букв, изображенных пунктиром, наложенных друг на друга» у всех детей наблюдались затруднения в выполнении заданий. Они допускали ошибки при узнавании «зашумленных» и наложенных друг на друга букв.

Выполняя задание методики 6 «Повторение серии слогов» только 2 ребенка, абсолютно правильно справились с заданием. Дети правильно повторяли все предложенные серии слогов. 3 ребенка испытывали небольшие трудности при выполнении задания. Затруднялись в повторении комбинации серии из трех слогов. Только один ребенок не справился с заданием, затруднялся в повторении комбинаций любой сложности, путал и переставлял слоги.

При предъявлении методики 7 «Послушай» один ребенок правильно выполнил задание. Без ошибок выделял звук во всех предложенных вариантах. У 3 детей возникали трудности при определении первого звука в словах. Остальные дети ошибались, правильно не выделяя звук ни в одном из вариантов.

Выполняя задание методики 8 «Прослушай звуки»» целью, которой являлась оценка уровня сформированности языкового синтеза, 4 ребенка испытывали небольшие трудности при выполнении задания. Допускали только единичные ошибки .

Остальные дети выполнили задание с довольно большим количеством ошибок.

При предъявлении методики 9 «Повторяй за мной» 2 ребенка правильно и точно выполнили задание. Все слова воспроизводили правильно, в темпе. 3 ребенка  допускали незначительные ошибки при выполнении задания. Отмечалось замедленное послоговое воспроизведение. 1 ребенок более половины задания выполнил неверно, искажал звуко-слоговую структуру слова.

При предъявлении методики 10 «Заучивание слов», целью которой являлось оценка состояния слуховой памяти на слова, ни один ребенок не назвал 10 слов в правильной последовательности с первого раза. 4 ребенка смогли запомнить и назвать лишь половину слов в правильной последовательности с первого раза. 1 ребенок назвал слова с добавлением лишних слов, которые не присутствовали в списке.

Выполняя задание методики 11 «Незавершенные изображения» только 1 ребенок, абсолютно правильно, без подсказок справились с заданием. Дети правильно назвал все незавершенные предметы и смог образно «дорисовать» изображения. 2 ребенка испытывали небольшие трудности при выполнении задания. Они смогли узнать только половину изображенных предметов и дать им названия. Остальные дети не справились с заданием и смогли опознать только одно незавершенное изображение.

Количественная оценка результатов контрольного исследования в экспериментальной группе 2 отражена в таблице 7.

**Таблица 7**

**Количественная оценка результатов контрольного исследования в экспериментальной группе 2**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № методикФ.И. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | Бал-лы | Уровень |
| Толя О. | 1 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 17 | низкий |
| Лиза М. | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 24 | средний  |
| Вика Н. | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 22 | средний |
| Святослав Т | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 26 | средний |
| Руслан В | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 16 | низкий |
| Даниил О. | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 24 | средний |

Результаты полученные в ходе формирующего эксперимента, отражены в таблице 8.

**Таблица 8**

**Сравнительная характеристика результатов исследования экспериментальной группы 1 (ЭГ 1) и экспериментальной группы (ЭГ 2)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  **Уровень****Группа**  | **ЭГ 1** |  **ЭГ 2** |
| Высокий | 67% | 0% |
| Средний | 33% | 67 % |
| Низкий | 0 % | 33% |

Соотношение полученных уровней детьми экспериментальной группы 1 и экспериментальной группы 2, отражены на рисунке 4.



**Рис. 4 Соотношение полученных уровней детьми экспериментальной группы 1 и экспериментальной группы 2**

Анализируя полученные результаты можно увидеть улучшение уровня сформированности функционального базиса в экспериментальной группе 1 (ЭГ 1). В данной группе отмечается высокий уровень сформированности речевых и неречевых процессов, лежащих в основе чтения и наблюдается у 67% детей, в то время как в экспериментальной группе 2 (ЭГ2) этот показатель составляет 0 %.

Средний показатель сформированности функционального базиса у младших школьников с общим недоразвитием речи наблюдается у 33% детей экспериментальной группы 1 (ЭГ1) и у 67% детей экспериментальной группы 2 (ЭГ2). Данные показатели говорят об улучшении уровня сформированности речевых и неречевых процессов у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи. Дети экспериментальной группы 1 (ЭГ1), имеют средний и высокий уровень сформированности функционального базиса. Это говорит об эффективности использования экспериментальной программы в работе логопеда.

Таким образом, дети младшего школьного возраста в экспериментальной группе 1, с которыми проводилась экспериментальная программа, улучшили свои результаты, что говорит об эффективности работы, с использованием разработанной нами программы по коррекции функционального базиса чтения у детей с нарушениями речи, в процессе логопедической работы

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Проблема специфических нарушений чтения у детей являет­ся одной из актуальных в современной логопедии. До настоящего времени не­достаточно изученным остается вопрос о механизмах возникновения данных расстройств. Однако, имеются сведения о том, что дислексия возникает вслед­ствие недостаточной сформированности функциональной основы процесса чтения, т.е. устной речи, вербальных и невербальных 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, А.Н.Корнев, Р.И.Лалаева, Н.С.Старжинская, Т.Б.Филичева и др.).

По данным исследований (Р.Беккер, А.Н.Корнев и др.), дислексия выявляется у 3-10% учащихся в возрасте 7-9 лет. Помимо сведений о распространенности специфических нарушений чтения, в специальной литературе имеются указа­ния на то, что около трети учеников начальных классов общеобразовательных школ сталкиваются с трудностями формирования навыка чтения уже на на­чальных этапах обучения (Н.В.Новоторцева).

Высокая распространенность нарушений чтения у младших школьников делает актуальной проблему выявления предрасположенности к дислексии у детей дошкольного возраста (А.П.Воронова, Л.Ф.Ефименкова, Г.Г.Мисаренко, А.Н.Корнев, Т.Б.Филичева и др.). Для выявления группы риска возникновения дислексии необходимо разрабатывать специальные комплекс­ные программы обследования дошкольников, которые позволят определить степень сформированности устной речи, вербальных и невербальных психиче­ских функций, лежащих в основе становления навыка чтения. Комплексное изучение у детей уровня развития указанных функций поможет составить про­гноз успешности формирования навыка чтения.

Нами было проведено экспериментальное исследование по выявлению уровня сформированности функционального базиса, лежащий в основе чтения у детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями

Экспериментальное исследование по изучению уровня сформированности функционального базиса у детей младшего школьного возраста проводилось на базе МБОУ гимназии № 30, г. Ставрополя.

В эксперименте приняло участие 24 ребёнка:

12- контрольная группа – дети в норме.

12-экспериментальная группа - дети с нарушениями речи

Результаты оценивались нами по критериям оценки уровней сформированности речевых и неречевых компонентов, которые обеспечивают становление такого навыка, как чтение: зрительно-пространственные представления, речеслуховая и зрительная память, произвольность внимания, сукцессивные функции, фонематический слух, звуковой анализ и синтез, слоговая структура слова.

Исследование проходило в три этапа. На первом, констатирующем этапе исследования мы провели диагностику уровня сформированности функционального базиса у младших школьников в экспериментальной и контрольной группе исследования. Результаты констатирующего эксперимента показали, что уровень сформированности функционального базиса у большинства детей в экспериментальной группе низок и требует развития.

На втором, формирующем этапе исследования нами была разработана и апробированна программа по коррекции функционального базиса у детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями в процессе логопедической работы.

Проведенные нами занятия формирующего этапа, которые включали в себя игры на развитие речеслуховой и зрительной памяти, фонематического и зрительного восприятия, пространственных представлений, сукцессивных функций, звуко-буквенного анализа и синтеза способствовали развитию функционального базиса у детей младшего школьного возраста. Можно сделать вывод, что у детей увеличился объем речеслуховой и зрительной памяти. Повысился уровень сукцессивных функций. Дети стали воспроизводить ритмы, последовательно называть времена года, месяцы, дни недели. Улучшилось состояние фонематического восприятия и зрительного гнозиса.

Дети начали лучше ориентироваться в окружающем пространстве и на листе бумаги. Научились определять пространственные отношения между предметами.

Следует так же отметить, что у детей повысился уровень буквенного гнозиса. Они стали называть буквы печатного шрифта, данные в беспорядке; находить буквы предъявляемые зрительно, среди ряда других букв; показывать буквы по заданному звуку; узнавать буквы в условиях зашумления; узнавать буквы, изображенных пунктирно, в неправильном положении, зеркально.

Важное значение в процессе коррекции функционального базиса чтения у младших школьников играет проведение специального комплекса занятий, направленных на устранение определенных нарушений.

Разработанная коррекционная программа по коррекции функционального базиса чтения у детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями в процессе логопедической работы, способствовала повышению уровня развития речевых и неречевых компонентов, которые обеспечивают развитию функционального базиса, лежащий в основе чтения.

Таким образом, гипотеза исследования подтверждена, цель исследования достигнута, задачи реализованы.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Алексеева, А.Е. Формирование готовности к овладению чтением и письмом: проблемы и пути их решения / А.Е. Алексеева // Дошкольное воспитание. – №2. – 2007. – С. 72 – 78.
2. Ахутина Т.В., Иншакова О.Б. Нейропсихологическая дигностика, обследование письма и чтения младших школьников: методическое пособие. – М.: В. Секачев. 2008г. — 128 с
3. Белякова Л.И., Иншакова О.Б. Нарушения письма и чтения у учащихся неправшей / Дети с проблемами в развитии: исследования и коррекция. СПб. -Санкт-Петербургский Государственный университет педагогического мастерства. 1999. С. 53-59.
4. Брежнева Е.А. Из опыта работы логопеда // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2003. №2. С.43-48.
5. Визель, Т. Г. Нарушения чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учебно - методическое пособие. — М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2005. — 127 с.
6. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. — СПб.: Детство-пресс, 2003. — 144 с.
7. Волкова Л.С. Фонетико - фонематическое и общее недоразвитие речи. Пособие для логопедов и студ. дефектол. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 480 с.
8. Городилова В.И., Кудрявцева М.З. Чтение и письмо М., 1995
9. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения. — СПб.: КАРО, 2006. — 304 с.
10. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М, Просвещение, 2001. — 224 с.
11. Ефименкова, Л. Н., Мисаренко Г. Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте: Пособие для логопеда. — М.: Просвещение, 1991. — 239 с.
12. Жовницкая, О. Н. Фонетико-фонематическое восприятие у младших школьников // Начальная школа. — 2001. — № 11. — с. 41–46.
13. Завгородняя А.С., Никулина Е.А. Некоторые вопросы обучения детей дошкольного возраста с ОНР // Недоразвитие и утрата речи. М., 2005
14. Иваненко С.Ф. К диагностике нарушений чтения и письма у младших школьников (логопедический аспект) // Дефектология. 1994. № 1. - С. 52-55.
15. Иншакова О.Б. Нарушения письма и чтения учащихся правшей и неправшей: Дис. . канд. пед. наук. М., 1995. - 169 с.
16. Калягин В. А. Фонемные нарушения в письменной речи и способы их анализа // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. — М.; Воронеж, 2001. - С. 67-78
17. Карачевцева И.Н. Пропедевтика нарушений чтения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи //Дошкольная педагогика – 2009. - № 3. – С. 32 – 34.
18. Каше Г.А. Предупреждение нарушений письма и чтения у детей с недостатками произношения. – М., 1965. – 234 с. Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/>. (Дата обращения: 12.02.2016).
19. Кирьянова Р.А. Учимся играя. Система игр и упражнений по обучению детей чтению //Дошкольная педагогика – 2005. - № 3. – С. 7 – 12.
20. Киселева, Н.Ю. Чтение в системе педагогического исследования причин академической неуспешности учащихся / Н.Ю. Киселева // Чтение и познание: материалы 16 научно-практической конференции по психологии, философии и педагогике чтения. - СПб – М.: 2012. – C. 75–77
21. Киселева, Н.Ю. Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии: материалы второго международного теоретико-методологического семинара. Том II. - М.: 2010. – C. 51–54.
22. Кобзарева Л.Г., Кузьмина Т.И. Ранняя диагностика нарушения чтения и его коррекция. - М., 2000. - 64 с.
23. Колюцкий В.Н. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. – М., 2005. – 420 с.
24. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей. – Спб., 2003.- 330 с.
25. Корнев А.Н. Узловые вопросы дислексии // Дефектология. – 2007. - № 1. – С. 59-66.
26. Корнев А.Н., Ишимова О.А. Методика диагностики дислексии у детей /методическое пособие, Спб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010г. – 72 с.
27. Корнев А. Н. Дислексия и ее двойники: критерии дифференциации // Изучение нарушений чтения и письма. Итоги и перрспективы. – М., 2004. – С. 117 – 125.
28. Корчуганова Е.Ю., Смышляева Т.Н*.*Использование метода наглядного моделирования в коррекции общего недоразвития речи дошкольников. // Логопед. 2005. № 1. - С. 7-12.
29. Костромина С.Н., Нагаева Л.Г. Как преодолеть трудности в обучении чтению. - М., 2006. - 239 с.
30. Краузе Е.Н. Логопедический массаж и артикуляционная гимнастика. – Спб., 2005. - 80 с.
31. Кудрова Т.И. Моделирование в обучении грамоте дошкольников с недоразвитием речи // Логопед в детском саду 2007. - № 4. - С. 51 - 54.
32. Лалаева, Р.И., Венедиктова, Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. / Р.И. Лалаева / - Ростов н/Д: "Феникс", СПб.: "Союз", 2004. - 179с
33. Лалаева, Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. — Москва: Просвещение, 1983. — 136 с.
34. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. СПб.: Союз, 1998. - 224 с.
35. Лагутина А.В. Формирование функционального базиса чтения у детей 4-х лет с ОНР //Дефектология. – 2006. - №6. – С 49 – 58.
36. Левина, Р. Е. Недостатки чтения и письма у детей. — М.: ВЛАДОС, 2005. — 219 с.
37. Никашина, Н.А. Нарушения письменной речи у младших школьников. / Н.А. Никашина / - М., 2004. - 265с.
38. Поваляева М. Профилактика и коррекция нарушений письменной речи. Качество образования / М. Поваляева. – М.: Феникс, 2006. – 192 с.
39. Поникарова, В.Н. Формирование функционального базиса письма у детей с нарушением речи / В.Н. Поникарова, И.Н. Комкова // материалы XXI международной научно- практической конференции для студентов, аспирантов и молодых ученых. – М.: Московский научный центр психологии и педагогики, 2014. – С. 99 – 102.
40. Русецкая М.Н. Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования. Диссерт. на соиск. докт. пед. наук. – М., 2009. – 45 с.
41. Русецкая М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин. - СПБ.: Каро, 2007. – 192 с.
42. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников / И.Н. Садовникова. – М.: Владос, 1995. – 256с.
43. Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста. — М.: наука, 1985. – 168 с.
44. Спирова Л.Ф. Недостатки чтения у детей и пути их преодоления./ Л.Ф. Спирова // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. М., Просвещение, 1965. – 67-84с.
45. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи у младших школьников. – М.: Просвещение, 1997. - 111 с.
46. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. Учебное пособие для высших учебных заведений. – М., 2002. - 251 с.
47. Токарева О.А. Расстройства чтения и письма (дислексия и дисграфия). // Логопедия: методическое наследие, книга 4. / под ред. Волковой Л.С. - М.: Владос, 2003. - с. 208-223.
48. Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит. – Спб., 1997. - 48 с.
49. Трошин А.Я. Психологические основы процесса чтения. – СПб., 1990. – С. 15-27. Режим доступа: <http://www.rsl.ru/>. (Дата обращения: 12.11.2016).
50. Урунтаева Г. А. Детская психология: Учебное пособие. - М., 2006. - 368 с.
51. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. – М.: АРКТИ, 2002. - 136 с.
52. Хабарова С.П. Формирование готовности к овладению чтением у дошкольников с общим недоразвитием речи: Автореферат дис. канд. пед. наук. Минск, 2000. - 20 с.
53. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма, чтения: нарушение и восстановление. М.: Юристь, 1997. - 256 с. Режим доступа: <http://pedlib.ru/> . (Дата обращения: 14.11.2016).
54. Цветкова Л.С. Методика диагностического нейропсихологического обследования детей. – М., 1998. - 128 с. Режим доступа: <http://pedlib.ru/>/. (Дата обращения: 12.11.2016).
55. Цуканова С.П., Бетц Л.Л. «Формируем навыки чтения. Раздаточные таблицы для обучения грамоте и развития техники чтения». Издательство: "Гном и Д", 2015 г. - 33 с.
56. Чиркина Г. В. Современные тенденции в изучении дислексии у детей // Дефектология. – 2005. - № 1. – С. 89-91.
57. Чиркина Г. В. Теория и практика устранения дислексии – логопедический аспект проблемы //Дефектология. – 2007. - № 1. – С. 57-58.
58. Чиркина Г. В., Корнев А. Н. Современные тенденции в изучении дислексии у детей // Дефектология, 2005, с. 89 – 93.
59. Шипицына Л.М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста. – Спб., 2003. - 240 с.
60. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Под ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежновой. М.: ИНТОР, 1998. - 112 с. Режим доступа: <http://pedlib.ru/> . (Дата обращения: 10.02.2016) .
61. Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. М.: Знание, 1991. - 80 с. Режим доступа: <http://pedlib.ru/> . (Дата обращения: 14.12.2016) .
62. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. – М., 1984. - 158 с. Режим доступа: <http://www.studmed.ru/> . (Дата обращения: 15.01.2016) .

 **ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

Список детей экспериментальной группы:

1. Игнат С.
2. Иван С.
3. Артем Ш
4. Михаил М.
5. Полина Ч.
6. Евгений К.
7. Толя О.
8. Лиза М.
9. Вика Н.
10. Святослав Т
11. Руслан В
12. Даниил О.

Список детей контрольной группы:

1. Дима С.
2. София Л.
3. Карина К.
4. Вова Т.
5. Денис Д.
6. Вика А.
7. Анастасия Н.
8. Тимур Ш.
9. Руслан Г
10. Сергей В
11. Артем Д.
12. Саша А.

 **ПРИЛОЖЕНИЕ 2**

**Занятие 1-3**

I. Организационный момент

II. Основная часть

1. Развитие сукцессивных функций. Игра «Продолжить ряд».

**«Продолжить ряд»**

**Цель:** развитие последовательности

**Описание игры:** «Продолжить ряд, сохраняя принцип чередования» (картинки, фигуры или значки):

0 + + 0 + +.. .. .. .. ..

+ 0 0 + 0 0 + 0 0. .. .. .

0 + 0 0 0 + 0 0. .. . .

0 - + 0 0 - + 0. .. . .

0 + - 0 + - 0 +. . .

2. Развитие ориентировки в пространстве. Игра «Дотронься до..»

#### «Дотронься до...»

**Цель:** развитие ориентировки в собственном теле

**Описание игры:** логопед дает задания ребенку. Например, дотянись правой рукой через голову до левого уха,погладь левой рукой правое колено, почеши левой рукой левую ногу, надуй правую щёку и т.д. Ребенок должен выполнить их.

3. Развитие зрительного восприятия. Игра «Найди отличия»

**«Найди отличия»**

**Цель:** развивать зрительное восприятие и внимание

**Оборудование:** две картинки, на одной из которых не достает некоторых деталей.

**Описание игры:** ребенку предлагается две картинки. Он должен найти отличия и отметить их цифрами.

4. Развитие зрительной памяти. Игра «Запомни рисунки»

**«Запомни рисунки»**

**Цель:** развитие зрительного восприятия, расширение объема кратковременной зрительной памяти.

**Оборудование:** картинки

**Описание игры:** ребенок в качестве стимульного материала получает картинки. На верхней картинке представлены разные фигуры. Необходимо запомнить их. Затем закрыть верхнюю картинку листом бумаги и найти эти фигуры на нижней картинке. Время экспозиции верхней картинки составляет 20-30 сек.

5. Развитие фонематического восприятия. Игра «Лишнее слово»

**«Лишнее слово»**

**Цель:** развитие фонематического слуха

**Описание игры:** из четырех слов, отчетливо произнесенных логопедом, ребенок должен назвать то, которое отличается от осталь­ных:Например: канава—канава—какао—канава; ком—ком—кот—ком; утёнок—утёнок—утёнок—котёнок и т.д

6. Развитие слоговой структуры слова. Игра ***«***Одинаковый слог».

**«Назови одинаковый слог»**

**Цель:** закреплять умение сравнивать слоговую структуру слов.

Материал: картинки.

**Описание игры:** ребёнок должен найти одинаковый слог в предложенных словах (самолёт, молоко, прямо, мороженое).

1. Развитие звукового анализа и синтеза. Игра «Четвертый лишний»

**«Четвертый лишний»**

**Цель:** развитие звукового анализа

**Описание игры:**

В трех словах есть общий звук, а в четвертом - нет.

Щука, плащ, шерсть, клещи.

Кукла, мяч, чайник, чашка.

Овца, цыпленок, солнце, луна.

III. Итог занятия

**Занятие 4-6**

I. Организационный момент

II. Основная часть

1. Развитие сукцессивных функций.Игра «Телефон»

**«Телефон»**

**Цель:** развитие последовательности

**Оборудование:** телефон с наборным диском, кружочки разного цвета, геометрические фигуры

**Описание игры:** Ребенку **предлагается** (в ситуации игры) позвонить какому-нибудь зверю или сказочному персонажу. Наборный диск телефона вместо цифр имеет кружочки разного цвета, геометрические фигуры или какие-либо значки (для детей, плохо знакомых с цифровыми обозначениями). Номер телефона **представляет** собой ряд цветных кружков (геометрических фигур, значков, расположенных в **определенной последовательности**.

1. Развитие ориентировки в пространстве. Игра «Создай картинку»

**«Создай картинку»**

**Цель:** развитие ориентировки на листе бумаги

**Оборудование:** цветные карандаши, лист бумаги

**Описание игры:** попросить ребенка нарисовать в верхнем левом углу листа солнышко, в верхнем правом углу — тучку, в нижнем правом углу — елочку, в нижнем левом углу — будку, справа от будки — косточку. После этого в центре листа ребенок может нарисовать собачку и раскрасить картинку.

1. Развитие зрительного восприятия. Игра «Зашумленные изображения»

**«Зашумленные изображения»**

**Цель:** развитие зрительного восприятия

**Оборудование:** листы с контурными изображениями

**Описание игры:** ребенку предъявляют контурные изображения предметов, геометрических фигур, цифр, букв, которые зашумлены, т. е. перечеркнуты линиями различной конфигурации. Требуется их опознать и назвать.

4. Развитие зрительной памяти. Игра "Что где было?"

**"Что где было?"**

**Цель*:*** развитие восприятия положения в пространстве, развитие зрительной памяти.

**Оборудование:** изображения геометрических фигур

**Описание игры:** на столе раскладываются различные геометрические фигуры. Ребенку предлагают 10 секунд внимательно посмотреть и запомнить расположение фигур, затем логопед предлагает разложить фигуры в первоначальной последовательности.

5. Развитие фонематического восприятия. Игра «Найди ошибку»

**«Найди ошибку»**

**Цель:** развитие фонематического восприятия и внимание.

**Оборудование:** схемы слов, картинки.

**Описание игры:** ребенку дают карточки, на которых 4 картинки, начинающиеся на одну и ту же букву. Ученик определяет, на какую букву начинаются все слова, и кладут ее в середину карточки. Под каждой картинкой даны звуковые схемы слов, но в некоторых из них специально сделаны ошибки. Ребенку надо найти ошибки в схеме, если они есть.

***6.***  Развитие слоговой структуры слова. Игра «Лишнее слово»

**«Лишнее слово»**

**Цель:** учить различать слова с разной ритмической структурой.
Материал: картинки.

**Описание игры:** логопед называет серию слов, дети определяют лишнее слово (использовать картинки, если дети затрудняются).
Слова: бак, рак, мак, ветка. Вагон, бутон, батон, самолёт.

1. Развитие звукового анализа и синтеза. Игра **«Слово рассыпалось»**

**« Слово рассыпалось».**

**Цель:** развитие звукового синтеза

**Описание игры:** из букв, написанных на каждой строчке, нужно составить слова.

О,Н,К,О. А,Р,У,К. И,Р,А,Г.

К,А,Л,О,Ж. Ш,А,М,И,А,Н. А,Н,К,И,Г.

III. Итог занятия

**Занятие 7-9**

I. Организационный момент

II. Основная часть

1. Развитие сукцессивных функций. Игра «Телеграфист».

**«Телеграфист»**

Описание: отстукивание ритмов по образцу (на слух) или графической схеме:

симметричных -! !, !! !

асимметричных -! ,! ,! !, !, ! !

1. Развитие ориентировки в пространстве. Игра « Покажи».

**Игра «Покажи»**

**Цель:** закреплять умение находить правую и левую руку у самого себя.

**Описание игры:** среди детей выбирается ведущий, который располагается в центре круга в удобной для него позиции и даёт команду показать правую или левую руку. В дальнейшем игра усложняется тем, всем игрокам, кроме ведущего завязывают глаза.

1. Развитие зрительного восприятия. Игра «Зашумленные буквы»

**«Зашумленные буквы»**

**Цель:** формирование у детей буквенного гнозиса.
 **Описание игры:** ребенку предлагается узнать букву по контуру, находящемуся за контурным изображением различных предметов.
Игровая ситуация: «буквы опять спрятались за контурами разных предметов, но ты разгадаешь опять их загадку, правда? Найди, какую буквы спрятались? Обведи ее пальчиком и напиши на листочке».

1. Развитие речеслуховой памяти. Игра «Запомни слова»

**«Запомни слова»**

**Цель**: развивать слуховую память.

**Описание игры:**

Вариант 1:

Предложить ребёнку внимательно прослушать несколько слов (овал, треугольник, круг, ромб, прямоугольник, квадрат, пятиугольник) постараться их запомнить.

Вариант 2:

На какие две группы можно разделить эти слова.

1. Развитие фонематического восприятия. Игра «Звуковые прятки»

**«Звуковые прятки»**

**Цель:** развитие фонематического слуха; развитие внимания

**Материал:** мяч.

**Описание игры:** ведущий загадывает звук, который играющие будут искать в словах, например, звук «о». А затем, бросая мяч играющим произносит разные слова, например, «кошка», «стул», «почта», «сок», «карандаш» и т.д. Играющий, которому бросают мяч, должен внимательно прослушать слово и, если в этом слове есть нужный звук, то он ловит мяч, если нет отбивает. Выигрывает тот, кто меньше всех ошибётся.

1. Развитие слоговой структуры слова. Игра «Поезд»

**«Поезд»**

**Цель:** учить подбирать слова с заданной слоговой схемой.
Материал: поезд с вагончиками, набор предметных картинок, схемы слоговой структуры слов.

**Описание игры**: детям предлагается помочь «рассадить пассажиров» в вагоны в соответствии с количеством слогов.

1. Развитие языкового анализа и синтеза. Игра «Составь слово»

**«Составь слово»**

**Цель:** развитие звукового анализа и синтеза.

**Описание игры:**

1 вариант:

Ребенок называет первый звук  каждого слова и рисует под картинкой значок, обозначающий гласный или согласный ( мягкий или твердый ) звук.

2 вариант:

Ребенок называет первый звук  каждого слова и пишет под картинкой букву, обозначающую данный звук.

III. Итог

**Занятие 10-12**

I. Организационный момент

II. Основная часть

1. Развитие сукцессивных функций. Игра «Правильно ли это?»

**«Правильно ли это?»**

**Цель**: определение линейной схемы фразы.

**Описание игры:** «Слушай внимательно, правильно ли я сказала, если нет, скажи правильно».

Вербальные стимулы:

* утро - ночь — день — вечер;
* зима - лето - весна - осень;
* 123 5;
* 123 145;
* СОМ - МОС - СОМ - ОСМ - МСО - ЭМ-СМО-СОМ;
* Девочка разбила чашку и заплакала, плакала чашку и девочка разбила. Мы грибы  собирали в лесу. Мы были в лесу и собирали грибы. Дети сели в класс и вошли за парты. Дети шли в класс и сели за парты. Хозяйка, которую сварила каша, очень вкусная. Каша, которую сварила хозяйка, очень вкусная. Мужчина вошел в дом, на котором был синий плащ. Мужчина, на котором был синий плащ, вошел в дом.
1. Развитие ориентировки в пространстве. Игра « На лугу».

**« На лугу…»**

**Цель**: формировать умение ориентироваться на плоскости.

**Оборудование: м**агнитное поле размером 70-х50 см. животные с магнитом: коровы, козы, овцы.

**Описание игры:** детям предлагается магнитное поле, которое обозначает «луг». Каждому ребёнку раздаются животные (коровы, козы, овцы) и предлагается разместить их на «лугу» согласно инструкции педагога. Например, корову расположить вверху «луга», козу – в центре, овцу – внизу. После расположения животных на «лугу» дети дают словесный отчёт о выполненном действии, при этом друг друга проверяя.

1. Развитие зрительного восприятия. Игра «Урок в лесной школе»

**«Урок в лесной школе»**

**Цель:** формирование у детей буквенного гнозиса.
**Описание игры:** ребенку необходимо по элементам букв угадать, какой слог или слово написано на карточке.

Игровая ситуация: «В лесной школе учительница приготовила задание для детей, написав его на доске, но кто-то пошутил и половину букв стер. Помоги *восстановить слоги и слова, которые написала учительница».*

1. Развитие зрительной памяти. Игра «Бусы».

**«Бусы»**

**Цель:** развивать зрительную память.

**Описание игры:** попросите ребёнка внимательно посмотреть из каких геометрических фигур сделаны бусы, в какой последовательности они расположены, а затем нарисовать такие же бусы на листе бумаги.

5. Развитие фонематического восприятия. Игра «Эхо»

**«Эхо»**

**Цель:** развивать фонематический слух

**Описание игры:** перед игрой необходимо рассказать детям (ребёнку), что такое эхо. Вы слышали когда-нибудь про эхо? Чаще всего оно живёт в лесу и в горах, но его никто никогда не видел, его можно только услышать. Эхо любит подражать голосу людей, птиц, зверей. Если вы попадёте в горное ущелье и скажете: «Здравствуй , эхо!», — то оно ответит вам так же: «Здравствуй, эхо!», — потому что эхо всегда в точности повторяет то, что слышит». После этого, можно предложить игру, в которой дети (ребёнок) будет исполнять роль эха, т.е. они должны будут в точности повторять любой звук, который услышат.

1. Развитие слоговой структуры слова. Игра «Назови слово правильно»

**«Назови слово правильно»**

**Цель:** учить чётко произносить слова слоговой структуры 7-го типа, развивать слуховое внимание и память.

**Материал:** предметные картинки.

**Описание игры:** логопед показывает картинку и произносит звукосочетание. Ребёнок поднимает руку, когда услышит правильное название предмета и называет его.

Логопед:               Ребёнок:
Мосалёт
Ломасёт                         самолёт
Самолёт

1. Развитие звукового анализа и синтеза. Игра «Расставь по порядку»

**«Расставь по порядку»**

**Цель:** развитие звуко-буквенного анализа и синтеза

**Описание игры:** логопед предлагает детям расставить числа по порядку, затем соотнести с каждым числом букву, составить из букв слова. Задание может выполняться поэтапно (учащиеся записывают по букве, затем читают слово), детям более старшего возраста можно предложить самостоятельно составить слово и записать конечный результат.