**Резниченко Татьяна Семеновна. Обучение чтению как средство коррекции системных нарушений речи у дошкольников : диссертация... кандидата педагогических наук : 13.00.03 Москва, 2007 175 с. РГБ ОД, 61:07-13/1469**

**Московский педагогический государственный университет**

**Центр патологии речи и нейрореабилитации**

**Департамента здравоохранения г. Москвы**

**На правах рукописи**

**РЕЗНИЧЕНКО**

**Татьяна Семеновна**

**ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ**

**СИСТЕМНЫХ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У**

**ДОШКОЛЬНИКОВ**

**13.00.03 - Коррекционная педагогика (логопедия)**

**ДИССЕРТАЦИЯ НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ**

**КАНДИДАТА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК**

**Научные руководители:**

**академик РАО,**

**доктор психологических наук, профессор**

**заслуженный работник высшей школы РФ**

**кандидат педагогических наук, профессор**

**Москва - 2007**

**ОГЛАВЛЕНИЕ**

**ВВЕДЕНИЕ 4**

**ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУ-АЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРОГРАММ КОРРЕКЦИИ СИС-ТЕМНЫХ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ**

**1.1. Современные требования к коррекционным программам для до-школьников и их реализация 13**

**1.2. Обоснование содержания программы коррекции речевых рас¬**

**стройств у дошкольников в свете современных междисциплинарных представлений 18**

**1.3. Совокупность факторов, обусловливающая индивидуальную вариа-тивность программы коррекции при общем недоразвитии речи у до¬**

**школьников 31**

**1.4. Совокупность факторов, обусловливающая индивидуальную вариа-тивность программы коррекции заикания у дошкольников 38**

**1.5. Обоснование построения типовой программы обучения чтению.. .46 ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С СИСТЕМНЫМИ НА-РУШЕНИЯМИ РЕЧИ С ЦЕЛЬЮ ПОСТРОЕНИЯ ПРОГРАММЫ ОБУ-ЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ КАК СРЕДСТВА КОРРЕКЦИИ 62**

**2.1. Методы выявления психолого-педагогических характеристик до-школьников с системными нарушениями речи 65**

**2.2. Психолого-педагогические характеристики дошкольников с систем-ными нарушениями речи 69**

**2.3. Изучение особенностей нейродинамических процессов у дошкольни¬ков (констатирующий эксперимент) 73**

**2.4. Анализ познавательных предпочтений дошкольников 75**

**2.5. Типовая программа как инструментарий обучения чтению 79**

**ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ С ЦЕЛЬЮ КОРРЕКЦИИ СИСТЕМНЫХ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИ¬КОВ**

**3.1. Индивидуальная вариативность обучения чтению дошкольников с**

**системными нарушениями речи 88**

**3.2. Эффективность обучения чтению для коррекции заикания у дошко-льников 100**

**3.3. Эффективность обучения чтению для развития экспрессивной речи**

**у детей с ОНР 104**

**3.4. Обучение чтению неговорящих дошкольников**

**3.4.1. Активизация экспрессивной речи в процессе обучения чтению. ...113**

**3.4.2. Обучаемость чтению - информативный показатель для дифферен¬**

**циальной диагностики неговорящих детей 116**

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ 120**

**ВЫВОДЫ 126**

**СПИСОК ЦИТИРУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 128**

**ПРИЛОЖЕНИЕ 1 149**

**ПРИЛОЖЕНИЕ 2 153**

**ПРИЛОЖЕНИЕ 3 162**

**з**

**ВВЕДЕНИЕ**

**Актуальность проблемы исследования. Необходимость усовершенст-вования существующих коррекционно-развивающих программ обусловлена как начавшейся в последнее время модернизацией всей системы дошкольного обра-зования, так и значительным расширением научных представлений о законо-мерностях развития, воспитания и обучения как всех детей дошкольного воз¬раста, так и детей с нарушениями развития, в частности с нарушениями речи.**

**Важность оптимизации и совершенствования содержания, методов и прие¬мов коррекционного воздействия на дошкольников с нарушениями развития под-черкивается в настоящее время в целом ряде нормативно-правовых документов.**

**В литературе отмечена высокая распространенность нарушений речевого развития - от 15% до 43%, а у детей с минимальной мозговой дисфункцией - до 83% (Л.С. Волкова, Ч. Ньокиктьен, Н.К. Сухотина, 3. Тржесоглава, F. Gwerder и др.). Особенности психического развития, характерные для детей с нарушения¬ми речи, приводят к снижению адаптивных возможностей нервной системы, риску возникновения трудностей обучения, резкому снижению качества жизни (Л.С. Волкова, Е.И. Кириченко, В.В. Ковалев, В.М. Шкловский и др.). Таким образом, проблема приобретает не только педагогическую и медицинскую, но и социальную значимость. Это в особенности относится к работе с дошкольника¬ми, страдающими системными нарушениями речи: общим недоразвитием речи и заиканием. В соответствии с Международной классификацией болезней деся¬того пересмотра (МКБ-10) это рубрики F80.1, F80.2 (афазии развития) и F98.5. Обе формы речевой патологии относятся к наиболее сложным группам, нуж¬дающимся в целенаправленном медико-психолого-педагогическом воздействии (В.В. Ковалев, В.М. Шкловский и др.).**

**Общепринятые методики не всегда эффективны, что вызывает необхо¬димость разработки новых подходов. Поскольку чтение, по формулировке**

**Д.Б. Эльконина, включает в себя «процесс воссоздания звуковой формы слова на основе его графического обозначения», можно предположить, что обучение чтению детей с нарушениями речи должно способствовать развитию у них - на основе более сохранных зрительных и зрительно-пространственных функций - более слабых функций переработки слуховой, кинестетической информации и серийной организации речи.**

**Обучение чтению можно рассматривать как эффективный путь вынесения наружу расстроенных звеньев речевой системы и тем самым как средство ее коррекции. В основе такого подхода лежит представление, сформулированное Л.С. Выготским: «...объективирование расстроенной функции, вынесение ее наружу и превращение ее во внешнюю деятельность является одним из основных путей при компенсации нарушений» (1982, с. 174). Многие исследователи проблем детской речи рекомендуют применять обучение чтению при коррекции речевых нарушений (Л.П. Голубева, В.К. Орфинская и др.).**

**Положительный результат использования этого дидактического метода отмечается в исследованиях по сурдопедагогике (Л.А. Головчиц, К.В. Комаров, Б.Д. Корсунская, Э.И. Леонгард, Л.П. Носкова и др.). Однако научно обоснованной и всесторонне разработанной системы обучения чтению дошкольников с общим недоразвитием речи и заиканием, а также ее методического обеспечения практически нет. Более того, даже для дошкольников без нарушений развития нет до настоящего времени единой методической позиции в вопросе обучения чтению, что во многом обусловлено разными представлениями о возрасте начала обучения и его оптимальных формах.**

**Большинство авторов исследований, посвященных речевым расстройствам, выделяют следующие наиболее сложные проблемы:**

**■ проведение дифференциальной диагностики между умственной отсталостью и нарушением речевого развития (С.Д. Забрамная, В.И. Лубовский и др.);**

**■ стимулирование экспрессивной речи в случаях длительного ее отсутствия, по-скольку прямая активизация речи оказывается неэффективной (Б.М. Грин- шпун, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и мн. др.);**

**■ преодоление болезненной фиксации на речевом дефекте, которая затруд¬няет эффективное коррекционное воздействие (О.С. Орлова, В.И. Сели¬верстов, А.Б. Хавин и др.).**

**Перечисленные проблемы мы рассматриваем как стратегически наибо¬лее важные.**

**К нарушениям наиболее устойчивым, а потому особенно трудным для коррекционного воздействия, исследователи относят:**

**■ несформированность звуко-слоговой структуры слов, сопутствующая де¬тям с общим недоразвитием речи на протяжении долгого времени (В.А. Ковшиков, А.К. Маркова и др.);**

**■ неспособность к построению развернутого высказывания (В.К. Воробьева, Л.Р. Давидович и др.);**

**■ несформированность чувства языка, развить которое значительно слож¬нее, чем научить ребенка использовать в своей речи готовые образцы вы¬сказываний (Р.Е. Левина и др.).**

**С нашей точки зрения, к числу нарушений, резистентных к коррекци¬онному воздействию, следует также отнести отмечаемую многими авторами (Г.В. Гуровец, Р.Е. Левина, В.И. Лубовский, О.В. Усанова и др.) инертность в выборе языковых средств, обусловленную недостаточностью подвижности нервно-психических процессов.**

**Таким образом, в центре нашего внимания при выборе стратегии и так¬тики коррекционного воздействия является разработка методов, позволяю¬щих преодолевать устойчивые нарушения.**

**Проблема исследования: 1. Какова возможность использования обу¬чения чтению для повышения эффективности коррекционного воздействия на дошкольников с системными нарушениями речи? 2. Какова научно обос¬нованная и всесторонне разработанная система обучения чтению с целью коррекции речевых нарушений?**

**Цель исследования: повышение эффективности коррекционного воз¬действия на дошкольников с системными нарушениями речи посредством введения в содержание логопедической работы обучения чтению.**

**Объект исследования: коррекция системных нарушений речи у дошко-льников, ее содержание, методы и инструмент (дидактические материалы).**

**Предмет исследования: индивидуально-ориентированная коррекция системных нарушений речи у дошкольников с помощью обучения чтению.**

**В основу исследования положена гипотеза о том, что включение обу¬чения чтению в коррекционно-развивающую логопедическую работу будет способствовать формированию экспрессивной речи у детей с общим недо¬развитием речи (в том числе и у неговорящих) и окажет положительное воз¬действие на состояние речи заикающихся дошкольников.**

**Задачи исследования:**

**1. На основе анализа литературы по проблеме исследования обобщить со¬временные представления о необходимости комплексного междисципли¬нарного медико-психолого-педагогического воздействия при коррекции системных нарушений речи у дошкольников.**

**2. Обосновать возможность использования обучения чтению как средства коррекции системных нарушений речи.**

**3. Определить содержание типовой программы обучения чтению (с целью коррекции системных нарушений речи) на базе анализа основных подхо¬дов к обучению чтению.**

**4. Охарактеризовать основные факторы, определяющие вариативность ин-дивидуально-ориентированных программ.**

**5. Провести эмпирическое исследование роли чтения в коррекции систем¬ных нарушений речи.**

**6. Проанализировать и оценить дидактические материалы по обучению чте¬нию, и на основе этой оценки осуществить усовершенствование учебно¬методического обеспечения в целях коррекции системных нарушений речи.**

**В качестве методологической основы исследования выступают:**

**• культурно-историческая теория Л.С. Выготского, в частности его пред¬ставления о социальном генезе высших психических функций (ВПФ) и роли опосредования в их построении;**

**■ учение о системном строении и динамической организации и локализации ВПФ (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия);**

**■ представления об индивидуальной неравномерности развития ВПФ, раз-работанных в психофизиологии и нейропсихологии индивидуальных раз¬личий (Т.В. Ахутина, Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, В.Д. Небылицын, Е.Д. Хомская и др.);**

**• концептуальные положения Р.Е. Левиной, ФА Pay, В.М. Шкловского о системно-комплексном междисциплинарном воздействии коррекционно-развивающей среды;**

**■ педагогические идеи Л.Н. Толстого, в частности, его требования к мате¬риалам для обучения чтению, реализованные в учебнике «Новая азбука», являющемся кульминацией его педагогического творчества.**

**Для решения сформулированных нами задач использовались следую¬щие методы: теоретический анализ источников литературы по проблеме ис¬следования, наблюдение за поведением и деятельностью ребенка в естест¬венных условиях и в ходе выполнения специальных заданий; специальный анализ видео- и аудиозаписей, дневниковых записей и наблюдений родите¬лей и близких ребенка; анализ динамических наблюдений (в том числе - от¬даленного катамнеза); нейропсихологические тесты, анкетирование, беседа; оценка разработанных дидактических материалов и параметров коррекционно¬образовательной среды; анализ правовых документов; методы статистического анализа.**

**Организация исследования. Исследование проводилось в период с 1993 по 2005 год в детском отделении Центра патологии речи и нейрореаби¬литации (ЦПРиН), в Центре психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков Департамента образования г. Москвы, в детском куль¬турном центре «Орленок» при МГУ. В исследовании сопоставлялись дошко¬льники с системными нарушениями речи - экспериментальная группа (две подгруппы) и дошкольники без речевых нарушений - контрольная группа (три подгруппы). Всего 1259 детей в возрасте от 2 лет 8 мес. до 7 лет.**

**Критерии включения в исследование', наличие специфического рас¬стройства речи, соответствующего рубрикам F80.1, F80.2 и F98.5 (по МКБ- 10); отсутствие грубых сенсорных нарушений; информированное согласие родителей детей, включенных в эксперимент.**

**Наиболее существенные результаты исследования, полученные лич¬но соискателем, заключаются в том, что автором:**

**■ доказана эффективность обучения чтению в качестве средства коррекции системных нарушений речи у дошкольников;**

**■ разработаны способы выявления индивидуальных предпочтений детей при восприятии информации для определения оптимальных средств коррекции;**

**■ разработано и теоретически обосновано учебно-методическое обеспечение включения обучения чтению в программу устранения системных наруше¬ний речи у дошкольников;**

**• впервые выявлены статистически значимые различия в уровне инертности нервно-психических процессов у заикающихся и плавноговорящих до¬школьников, что открывает новые возможности понимания патогенетиче¬ских механизмов заикания;**

**■ продемонстрирована возможность использования обучения чтению в ка¬честве диагностического средства.**

**Достоверность и обоснованность результатов обусловлена использова¬нием теоретически обоснованных методов исследования, достаточным объемом выборки и применением методов математической статистики при обработке и анализе д анных.**

**Научная новизна исследования**

**1. Теоретически обоснована роль обучения чтению в качестве средства кор¬рекции системных нарушений речи у дошкольников и экспериментально верифицирована его эффективность. Дано научное обоснование выбора методов и средств обучения чтению.**

**2. Показано при экспериментальном обучении чтению детей с речевыми расстройствами, что как вербальные, так и невербальные ВПФ успешно развиваются в ходе усвоения графического образа слов (вопреки обще¬принятому мнению о том, что успешное обучение чтению возможно лишь при достаточной сформированности ВПФ.**

**3. Охарактеризованы основные факторы, совокупность которых обеспечива¬ет высокую вариативность коррекционно-развивающей программы.**

**4. Разработаны способы определения индивидуальных познавательных предпочтений детей при восприятии информации.**

**5. Выявлена взаимосвязь между снижением степени выраженности инертно¬сти нервно-психических процессов у дошкольников с системными нару¬шениями речи и эффективностью коррекционного воздействия.**

**Теоретическая значимость исследования. Разработан новый теоре-тико-методологический подход к коррекции системных нарушений речи у**

**дошкольников, исходя из современных тенденций когнитивной нейронауки.**

**Сформулированы критерии построения типовой и индивидуально-ориентированных**

**программ обучения чтению с целью коррекции системных нарушений речи.**

**Практическая значимость исследования**

**■ Верифицирована эффективность обучения чтению при преодолении заи¬кания у дошкольников.**

**■ Обосновано и доказано использование обучения чтению в качестве сред¬ства преодоления наиболее устойчивых нарушений речевого развития, та¬ких как несформированность звуко-слоговой структуры слов, неспособ¬ность к построению развернутого высказывания, отсутствие чувства язы¬ка, инертность в выборе языковых средств.**

**■ Найдены пути решения такой сложной для коррекционного воздействия проблемы, как активизация экспрессивной речи.**

**■ Отмечена возможность устранения болезненной фиксации ребенка на ре¬чевом дефекте в ходе обучения чтению.**

**■ Катамнестически подтверждена возможность использования обучения чтению в качестве информативного показателя для дифференциальной ди¬агностики нарушенного развития и прогнозирования обучаемости ребен¬ка, что позволяет интенсифицировать коррекционное воздействие и созда¬вать детям более благоприятную жизненную перспективу.**

**■ Разработаны средства обучения чтению с целью коррекции системных на¬рушений речи (комплект дидактических пособий).**

**Апробация работы и внедрение ее результатов в практику**

**Результаты исследования внедрены в практику диагностической и кор-рекционной работы логопедов детского отделения Центра патологии речи и нейрореабилитации Департамента здравоохранения города Москвы, Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков Департа¬мента образования города Москвы, отделения патологии голоса и речи Санкт-Петербургского научно-исследовательского института уха, горла, носа и речи; в дошкольно-образовательном учреждении № 85 Центрального рай¬она Санкт-Петербурга; использовались при чтении лекций и проведении практических занятий со студентами дефектологических факультетов Мос¬ковского педагогического государственного университета, Московского го¬сударственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова и др., а также в циклах повышения квалификации логопедов.**

**Положения, выносимые на защиту:**

**1. Использование чтения как полимодального процесса усвоения зрительной и слуховой информации позволяет развивать - на основе более сохранных зрительных и зрительно-пространственных функций - более слабые функции переработки слуховой и кинестетической информации, а также серийную организацию речи у детей с тяжелыми речевыми нарушениями.**

**2. Типовая программа обучения чтению включает научно обоснованную по-следовательность предъявления единиц чтения, выверенные методические приемы, адекватные дидактические пособия, рекомендации по технологии коррекционного воздействия.**

**3. Индивидуальную вариативность программы обучения чтению обеспечи¬вает учет совокупности следующих факторов: нервно-психическое со¬стояние ребенка, уровень сформированности различных ВПФ, индивиду¬альный стиль познавательной деятельности, фоновые знания.**

**4. Обучение чтению, включенное в комплексное медико-психолого¬педагогическое воздействие, при гибком использовании разных стратегий обучения, положительно влияет на эффективность преодоления систем¬ных нарушений речи у дошкольников, и тем самым является целесообраз¬ной частью коррекционного воздействия.**

**5. Способность к обучению чтению является значимым информативно-прогностическим показателем возрастной динамики нервно-психических процессов у дошкольников с нарушениями развития.**

**6. Разработанное учебно-методическое обеспечение (методы и средства обу¬чения, в том числе комплект дидактических пособий) соответствует реше¬нию коррекционных задач реабилитации дошкольников с системными на¬рушениями речи и дает возможность вариативного использования средств обучения в соответствии с особенностями ребенка.**

**По теме диссертационного исследования опубликовано 35 работ, в том числе комплект дидактических пособий, включающий букварь, тетради с пе¬чатной основой, аудиокурс. Этот комплект получил гриф «Рекомендован» Министерства общего и профессионального образования РФ.**

**Структура работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключе¬ния, библиографического списка и приложений. Работа представлена на 172 страницах, содержит 15 таблиц. Список литературы включает 393 наимено¬ваний, в том числе 38 на иностранных языках.**

**ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУ-АЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ПРОГРАММ КОРРЕКЦИИ СИС¬ТЕМНЫХ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ**

**Отраженные в классических работах по логопедии пути преодоления речевых расстройств по-прежнему имеют общепризнанную методологиче¬скую ценность и значимость. В задачу настоящего исследования входит не дистанцирование от накопленного теоретического и методического опыта, а новое его прочтение с учетом современных достижений психолингвистики, нейроп¬сихологии, социальной и когнитивной психологии и других смежных с логопедией наук.**

**1.1. Современные требования к коррекционным программам для до-школьников и их реализация**

**«Конвенция о правах ребенка» [138] утверждает, что воспитание детей должно быть направлено на развитие умственных, духовных и физических способностей в самом полном объеме. Это в той же мере относится к коррек¬ционно-развивающему обучению. Каждая программа обучения определяет содержание образования соответствующего уровня и направленности («За¬кон об образовании», статья 9). Основная характеристика разрабатываемой программы - то, что она создается для дошкольников и имеет коррекционно¬развивающую направленность. Главная цель коррекции - полная адаптация в микро- и макросоциуме детей с системными нарушениями речи, вплоть до способности обучаться по стандартным образовательным программам.**

**Точкой опоры при решении коррекционных задач является учет пси-хофизиологических и нейропсихологических особенностей дошкольников, понимание свойственного дошкольному возрасту характера взаимодействия с окружающим миром и своеобразия способов его познания (Л.И Божович, 1968; Л.С. Выготский, 1983, А.В. Запорожец, 1986; А.Н. Леонтьев, 1981; М.И. Лисина, 1982; Н.Н. Поддьяков, 1996; Д.Б. Эльконин, 1971;D.Bedyne, 1965 идр.).**

**Обсуждая нейропсихологические характеристики детей дошкольного возраста, следует рассмотреть современные представления об особенностях латеральной организации мозга у дошкольников. Хотя существует большое разнообразие противоречивых взглядов на роль правого и левого полушарий в развитии речи ребенка, большинство авторов приходят к выводу, что в дет¬ском возрасте правое полушарие играет значительно большую, чем у взрос¬лых, роль в формировании речевых и неречевых процессов (Э.Г. Симерниц- кая, 1985). Относительно речи высказывается точка зрения, что произволь¬ность и недостаточная осознанность детской речи на ранних этапах ее ста¬новления связана с активным участием именно правого полушария в органи¬зации речевого акта. В формировании же сознательного и произвольного применения речевых средств ведущая роль принадлежит структурам доми¬нантного по речи (чаще левого) полушария мозга, т.е. правое полушарие не дублирует левое, а вносит свой вклад в организацию речевых процессов. Описанные особенности межполушарного взаимодействия согласуются с ут¬верждением о том, что в дошкольном возрасте процессы интеграции доми¬нируют над процессами анализа и дифференциации (А.В. Запорожец, 1986; Ж. Пиаже, 1999; Н.Н. Поддьяков, 1996 и др.). Как отмечает Е.Д. Хомская (1999), при доминировании одного полушария усиливаются одни познава¬тельные стратегии и ослабевают другие, при доминировании другого — со¬отношение обратное. Поскольку оба полушария функционируют всегда со¬вместно, можно говорить лишь об относительном преобладании того или иного «набора стратегий».**

**По мнению психологов, для успешного обучения важно учитывать и эмоционально-поведенческие особенности дошкольников. Взаимодействие может достичь своих целей лишь при эмоциональной вовлеченности ребенка в совместную деятельность (Л.С. Выготский, 1996). Мотивационной основой знакомства ребенка с миром является его любознательность и познавательная активность, «в том числе активность бескорыстно познавательная» (Н.Н. Поддьяков, 1977), его исследовательское любопытство (А.Н. Поддьяков, 2000). А.Н. Леонтьев (1981) отмечает, что, как правило, у дошкольников ин¬терес заложен не в результате, а в самом процессе деятельности, наблюдается приоритет процесса деятельности над ее формальным результатом.**

**С точки зрения физиологии, одной из самых существенных особенно¬стей дошкольного возраста многочисленные исследователи называют фено¬мен возрастной чувствительности к воздействиям внешней среды. С этим феноменом связаны понятия о сензитивном и критическом периодах разви¬тия психики. На необходимость учитывать эти периоды в организации кор¬рекционной работы указывает В.И. Лубовский (1994), опираясь на мнение многих выдающихся психологов и педагогов (Л.С. Выготского, А.В. Запо¬рожца, Д.Б. Эльконина, М. Монтессори и др.) о роли раннего возраста в раз¬витии психических функций.**

**Сензитивный период развития представляет собой период повышенной пластичности, а потому рассматривается как оптимальный для педагогиче¬ского воздействия. Критический период - тот, после которого изменения психики могут приобрести необратимый характер. По образному выражению известного психофизиолога Т.М. Марютиной (2004), критический период оз¬начает «теперь или никогда», сензитивный же - «можно и в иное время, но лучше теперь».**

**Для достижения заявленной цели (полной адаптации детей с систем¬ными нарушениями речи в микро- и макросоциуме) коррекционная програм¬ма должна включать ряд специфических компонентов. К ним относятся: оценка уровня развития ребенка, составление индивидуального плана устра¬нения нарушений и развития ребенка (с определением задач, требующих ре¬шения в ближайший и отдаленный периоды времени); выбор условий реали¬зации коррекционного воздействия; нахождение адекватных критериев оцен¬ки эффективности (Е.А. Стребелева с соавт., 2002).**

**Для решения задач исследования нами проанализировано более два¬дцати программ обучения дошкольников и методических рекомендаций к ним. При этом мы рассматривали как коррекционные [59, 65, 73, 89,128,206, 244, 245, 246, 310, 311, 330], так и общеобразовательные программы [28, 86, 120, 146, 237, 242, 243, 247, 252, 279, 290, 301], поскольку методологической основой детской логопедии является опора на традиционную систему до¬школьного образования и основные программные требования этой системы. В первую очередь мы изучали базовые программы. Особое внимание уделя¬лось разделам программ «Развитие речи» и «Подготовка к обучению грамоте» для дошкольников, посещающих детские сады и группы подготовки детей к школе.**

**В настоящее время разработан ряд научно-обоснованных систем кор-рекционного обучения детей дошкольного возраста. Наиболее полно они представлены в действующих программах дошкольных образовательных уч-реждений. (Г.А. Каше, 1985; С.А. Миронова, 1991; Т.Б. Филичева, Г.В. Чир¬кина, 2004; Н.А. Чевелева, 1965 и др.). В общем виде в этих программах реа¬лизуются следующие задачи развития речи, сформулированные О.С. Ушако¬вой (2001): структурные, направленные на формирование разных уровней языка: фонетического, лексического, грамматического; функциональные, формирующие навыки владения речью в общении; когнитивные, с помощью которых формируется осознание языка и речи, последовательно усложняют¬ся интеллектуально-речевые действия. В обсуждаемых программах излагает¬ся содержание логопедического воздействия, направленного на решение пе¬речисленных задач. Рассматривается роль различных методических подхо¬дов: имитации, следования речевому образцу, повторного проговаривания, объ¬яснения, оценки детской речи, вопросов и др., но не содержится данных, отра-жающих влияние обучения чтению на коррекцию расстройств развития речи.**

**В наши дни появилось значительное количество работ, посвященных созданию эффективных средств обучения и отражающих новые методиче¬ские позиции и положительный педагогический опыт. В этих публикациях подробно освещаются следующие проблемы: стимулирование появления экспрессивной речи у неговорящих детей (Р.Д. Аванесян с соавт., 1997); формирование начального детского лексикона (О.Е. Громова, 2003); усвое¬ние грамматических категорий (Т.В. Туманова, 2005, Л.Б. Халилова,2005); формирование коммуникативных навыков (О.С. Павлова, 1998); профилакшка нарушений психического развитая (ТА Фотскова, Т.В. Ахугана, 2002); коррекция и развитие внимания (Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева, 2004); стимуляция творче¬ского потенциала детей (Е.В. Аханькова, 2004, В А Левин, 1993; А.Н. Под-дьяков, 2000); использование компьютерных технологий при коррекции ре¬чевых нарушений (О.И. Кукушкина, 2005).**

**Анализ литературы позволяет констатировать следующие важные моменты:**

**1. Дошкольное образование, как общее, так и коррекционное стало в послед¬нее время более вариативным, оно находится в состоянии поиска и реали¬зации новых идей и концепций.**

**2. Разработка основных направлений и концепций образования строится так, чтобы ориентировать педагогов на творческий подход к выбору темпа усвоения учеб¬ного материала, организационных форм занятий, методов и средств обучения.**

**3. Дошкольным учреждениям предоставлено право выбирать базисную про¬грамму воспитания и образования.**

**Остается нерассмотренным следующее:**

**1. Возможность использования обучения чтению в качестве средства кор¬рекции системных нарушений речи**

**2. Недостаточно учитывается специфика формирования познавательных процессов у дошкольников.**

**3. Не вполне раскрыты подходы к устранению системных нарушений речи с позиции нейропсихологии, в частности, нейропсихологии индивидуаль¬ных различий.**

**4. Ни в одной программе не охарактеризована совокупность факторов, обес-печивающих возможность их вариативного использования, несмотря на то, что именно на этом делается основной акцент в методических реко¬мендациях.**

**Среди многочисленных факторов (от генетических - до обстоятельств**

**жизни) мы выделили следующие, позволяющие гибко и оперативно вносить**

**изменения в индивидуальную программу, ориентируясь на динамику состоя¬ния ребенка.**

**1. Нервно-психическое состояние ребенка.**

**2. Уровень сформированности высших психических функций:**

**■ состояние речевой деятельности (уровень сформированности ЯЗЫКОВОЙ системы при общем недоразвитии речи и темпо-ритмические характе-ристики при заикании);**

**■ специфические особенности невербальных высших психических функ¬ций.**

**3. Индивидуальный стиль познавательной деятельности.**

**4. Объем фоновых знаний, обусловленный индивидуальным социальным опытом.**

выводы

1. Анализ новейших данных по проблеме коррекции системных нарушений речи позволил утверждать, что наиболее продуктивно задачи исследова­ния решаются при комплексном медико-психолого-педагогическом воз­действии, проводимом с позиций междисциплинарного подхода к анализу отклонений в развитии, в котором логопедия выступает как часть когни­тивной нейронауки.
2. Обучение чтению является средством коррекции речевых нарушений, по­скольку чтение как полимодальный процесс усвоения зрительной и слухо­речевой информации дает возможность развивать - на основе более со­хранных зрительных и зрительно-пространственных функций - более сла­бые функции переработки слуховой и кинестетической информации, а также серийную организацию речи.
3. Типовая программа обучения чтению включает научно обоснованную по­следовательность предъявления единиц чтения, выверенные методические приемы, адекватные дидактические пособия, рекомендации по технологии коррекционного воздействия.
4. Типовая программа обучения чтению предполагает гибкое использование двух систем обучения - методом целых слов и послоговым.
5. Совокупность факторов, обеспечивающая вариативное использование ти­повой программы обучения чтению, включает следующие индивидуаль­ные характеристики детей: нервно-психическое состояние, уровень сфор­мированное™ различных высших психических функций, индивидуальный стиль познавательной деятельное™, фоновые знания.
6. Обучение чтению может выступать в качестве необходимого компонента логопедических занятий, что статистачески подтверждено в ходе сопоста­вительных исследований:

■ Число заикающихся дошкольников, достагших основного критерия эф- фектавноста - полной адаптации в микро- и макросоциуме, - втрое выше среди тех, кто проходил курс лечения, включающий обучение чтению, по

сравнению с заикающимися детьми, одновременно проходившими тот же курс без обучения чтению. Отмечена возможность устранения в ходе обу­чения чтению болезненной фиксации заикающихся на речевом дефекте.

■ У дошкольников с системными нарушениями речи, обучавшихся чтению на логопедических занятиях, подвижность нервно-психических процессов через 6 месяцев приблизилась к норме, в отличие от детей, не обучавшихся чтению.

• Активизация экспрессивной речи у неговорящих детей при обучении чтению происходила от 2,6 до 7,5 раз быстрее, чем без обучения.

1. Обучение чтению способствует преодолению наиболее устойчивых нару­шений речевого развития: облегчает усвоение звуко-слоговой структуры слов, служит накоплению опыта использования грамматических катего­рий, способствует развитию связной речи и осознанию языковых явлений, что подтверждается результатами корреляционного исследования.
2. Катамнестические данные подтверждают возможность использования обучения чтению в качестве диагностического средства.
3. Эффективность использования разработанного комплекта пособий по обу­чению чтению с целью коррекции системных нарушений речи (как и весь предложенный комплекс учебно-методического обеспечения) подтвержда­ется нашим многолетним практическим опытом. В 1998 году комплект по­собий получил гриф Министерства общего и профессионального образова­ния РФ «Рекомендован». Все это позволяет рекомендовать разработанные дидактические материалы в широкую логопедическую практику.

Проведенное исследование не исчерпывает всех вопросов, касающихся анализируемой проблемы. Перспективу дальнейшей работы мы видим в изуче­нии роли чтения в комплексном медико-психолого-педагогическом воздейст­вии не только на дошкольников с системными нарушениями речи, но и с дру­гими нарушениями психического развития, а также в пропедевтике дислексии.