



Резниченко Татьяна Семеновна

**ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ
СИСТЕМНЫХ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ
У ДОШКОЛЬНИКОВ**

Специальность 13 00 03 – коррекционная педагогика
(логопедия)

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Москва – 2007

Работа выполнена в Московском педагогическом государственном университете на кафедре дошкольной дефектологии дефектологического факультета в детском отделении Центра патологии речи и нейрореабилитации Департамента здравоохранения города Москвы

Научные руководители:

академик РАО доктор
психологических наук, профессор
Шкловский Виктор Маркович
заслуженный работник высшей школы
РФ кандидат педагогических наук,
профессор
Селиверстов Владимир Ильич

Официальные оппоненты:

доктор педагогических наук,
профессор
Орлова Ольга Святославовна

доктор психологических наук,
профессор **Ахутина Татьяна**
Васильевна

Ведущая организация:

Российский государственный
педагогический университет (РГПУ)
имени А И Герцена

Защита состоится «21» 05 2007г. в 12 часов на заседании
Диссертационного Совета К 212 154 01 при Московском педагогическом
государственном университете по адресу 117571, г Москва, проспект
Вернадского, д 88, ауд 413

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке МПГУ по адресу
119992, Москва, ул Малая Пироговская, д 1

Автореферат разослан «20» 05 2007 года

Ученый секретарь
Диссертационного Совета



Веретенникова Л К

Общая характеристика работы

Актуальность проблемы исследования. Необходимость усовершенствования существующих коррекционно-развивающих программ обусловлена как начавшейся в последнее время модернизацией всей системы дошкольного образования, так и значительным расширением научных представлений о закономерностях развития, воспитания и обучения как всех детей дошкольного возраста, так и детей с нарушениями развития, в частности с нарушениями речи

Важность оптимизации и совершенствования содержания, методов и приемов коррекционного воздействия на дошкольников с нарушениями развития подчеркивается 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 Ньюкитсен, Н К Сухотина, З Тржегоглава, F. Gwerder и др.) Особенности психического развития, характерные для детей с нарушениями 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 дошкольниками, страдающими системными нарушениями речи общим недоразвитием речи и заиканием. В соответствии с Международной классификацией болезней десятого пересмотра (МКБ-10) это рубрики F80 1, F80 2 (афазии развития) и F98 5. Обе формы речевой патологии относятся к наиболее сложным группам, нуждающимся в целенаправленном медико-психолого-педагогическом воздействии (В В Ковалев, В М Шкловский и др.)

Общепринятые методики не всегда эффективны, что вызывает необходимость 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 сохраненных 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 чте-

* Постановление Правительства РФ от 12 марта 1997 г. №288 Об утверждении типового положения о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся воспитанников с отклонениями в развитии (с изменениями от 10 марта 2000 г., 23 декабря 2002 г.), о психолого-педагогической и социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями в системе образования. Концепция реформирования системы специального образования. Приложение №1 к решению коллегии от 09.02.99 №3/1 и т.д.

нию, 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, поскольку прямая активизация речи оказывается неэффективной (Б М Гриншпун, В А Ковшиков, Р Е. Левина, Т Б Филичева, Г В. Чиркина и мн др),
- преодоление болезненной фиксации на речевом дефекте, которая затрудняет эффективное коррекционное воздействие (О С Орлова, В И Селиверстов, А.Б Хавин и др)

Перечисленные проблемы мы рассматриваем как стратегически наиболее важные.

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

- несформированность звуко-слоговой структуры слов, сопутствующая детям 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 сложнее, чем научить ребенка использовать в своей речи готовые образцы **высказываний** (Р.Е.Левина и др.).

С нашей точки зрения, к числу нарушений, резистентных к коррекционному 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 тактики коррекционного воздействия является разработка методов, позволяющих преодолевать устойчивые нарушения

Проблема исследования: 1 Какова возможность использования обучения чтению для повышения эффективности коррекционного воздействия на дошкольников с системными нарушениями речи? 2 Какова научно обоснованная и всесторонне разработанная система обучения чтению с целью коррекции речевых нарушений?

Цель исследования: повышение эффективности коррекционного воздействия на дошкольников с системными нарушениями речи посредством введения в содержание логопедической работы обучения чтению

Объект исследования: коррекция системных нарушений речи у дошкольников, 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 обучения чтению в коррекционно-развивающую логопедическую работу будет способствовать формированию экспрессивной речи у детей с общим недоразвитием речи (в том числе и у неговорящих) и окажет положительное воздействие на состояние речи **зависающих** дошкольников.

Задачи исследования:

- 1 На основе анализа литературы по проблеме исследования обобщить современные представления о необходимости комплексного междисциплинарного 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 подходов к обучению чтению
- 4 Охарактеризовать основные факторы, определяющие вариативность индивидуально-ориентированных программ
- 5 Провести эмпирическое исследование роли чтения в коррекции системных нарушений речи.
- 6 Проанализировать и оценить дидактические материалы по обучению чтению, 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 представления 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, разработанных в психофизиологии и нейропсихологии индивидуальных различий (Т В Ахутина, Н К Корсакова и соавт., Ю В. Михайлов, В Д Небылицын, Е Д Хомская и др.),
- концептуальные положения Р Е Левиной, Ф А. Рау, В М Шкловского о системно-комплексном междисциплинарном воздействии коррекционно-развивающей среды;
- педагогические идеи Л Н Толстого, в частности, его требования к материалам для обучения чтению, реализованные в учебнике «Новая азбука», являющемся кульминацией его педагогического творчества

Для решения сформулированных нами задач использовались следующие методы: теоретический анализ источников литературы по проблеме исследования, наблюдение за поведением и деятельностью ребенка в естественных условиях и в ходе выполнения специальных заданий, специальный анализ видео- и аудиозаписей, дневниковых записей и наблюдений родителей и близких ребенка, анализ динамических наблюдений (в том числе – отдаленного 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 нейрореабилитации (ЦПРН), в Центре психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков Департамента образования г. Москвы, в детском культурном центре «Орленок» при МГУ. В исследовании участвовали дошкольники 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 расстройства 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 лично 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 нарушений речи у дошкольников;
- впервые выявлены статистически значимые различия в уровне инертности нервно-психических процессов у заикающихся и плавноговорящих дошкольников, что открывает новые возможности понимания патогенетических механизмов заикания,
- продемонстрирована возможность использования обучения чтению в качестве диагностического средства

Достоверность и обоснованность результатов обусловлена использованием теоретически обоснованных методов исследования, достаточным объемом выборки и применением методов математической статистики при обработке и анализе данных

Научная новизна исследования

1. Теоретически обоснована роль обучения чтению в качестве средства коррекции 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 общепринятому мнению о том, что успешное обучение чтению возможно лишь при достаточной сформированности ВПФ)
3. Охарактеризованы основные факторы, совокупность которых обеспечивает высокую вариативность коррекционно-развивающей программы
4. Разработаны способы определения индивидуальных познавательных предпочтений детей при восприятии информации
5. Выявлена взаимосвязь между снижением степени выраженности инертности нервно-психических процессов у дошкольников с системными нарушениями речи и эффективностью коррекционного воздействия

Теоретическая значимость исследования. Разработан новый теоретико-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 заикания у дошкольников
- Обосновано и доказано использование обучения чтению в качестве средства преодоления наиболее устойчивых нарушений речевого развития, таких как несформированность звуко-слоговой структуры слов, неспособность к построению развернутого высказывания, отсутствие чувства языка, инертность в выборе языковых средств
- Найден пути решения такой сложной для коррекционного воздействия проблемы, как активизация экспрессивной речи
- Отмечена возможность устранения болезненной фиксации ребенка на речевом дефекте в ходе обучения чтению
- Катамнестически подтверждена возможность использования обучения чтению в качестве информативного показателя для дифференциальной диагностики нарушенного развития и прогнозирования обучаемости ребенка, что позволяет интенсифицировать коррекционное воздействие и создавать детям более благоприятную жизненную перспективу

- Разработаны средства обучения чтению с целью коррекции системных нарушений речи (комплект дидактических пособий)

Апробация работы и внедрение ее результатов в практику

Результаты исследования внедрены в практику диагностической и коррекционной работы логопедов детского отделения Центра патологии речи и нейрореабилитации Департамента здравоохранения города Москвы, Центра психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков Департамента образования города Москвы, отделения патологии голоса и речи Санкт-Петербургского научно-исследовательского института уха, горла, носа и речи, в дошкольно-образовательном учреждении № 85 Центрального района Санкт-Петербурга, использовались при чтении лекций и проведении практических занятий со студентами дефектологических факультетов Московского педагогического государственного университета, Московского государственного 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 последовательность предъявления единиц чтения, выверенные методические приемы, адекватные дидактические пособия, рекомендации по технологии коррекционного воздействия
3. Индивидуальную вариативность программы обучения чтению обеспечивает учет совокупности следующих факторов: нервно-психическое состояние ребенка, уровень сформированности различных ВПФ, индивидуальный 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 системных нарушений речи у дошкольников, и тем самым является целесообразной 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 обучения, в том числе комплект дидактических пособий) соответствует решению коррекционных задач реабилитации дошкольников с системными нарушениями 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 печатной основой, аудиокурс. Этот комплект получил гриф «Рекомендован» Министерства общего и профессионального образования РФ.

Структура работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка и приложений. Работа представлена на 172 страницах, содержит 15 таблиц. Список литературы включает 393 наименования, в том числе 38 на иностранных языках.

Основное содержание работы

Во введении обосновывается актуальность темы, определяются проблема, объект, предмет, цель, задачи и методы исследования, характеризуется его научная, теоретическая и практическая значимость и формулируются положения, выносимые на защиту

Глава 1. «Теоретические основы построения индивидуально-ориентированных программ коррекции системных нарушений речи у дошкольников» представляет собой обзор литературы по теме исследования.

В первой части главы 1 рассмотрены психофизиологические и нейропсихологические особенности дошкольников, среди которых наиболее существенными для построения коррекционной программы являются особенности латеральной организации мозга (Э Г Симерницкая), феномен возрастной чувствительности к воздействиям внешней среды (Л С Выготский, А В Запорожец, В И Лубовский, Т М Марютина), специфика формирования познавательных процессов, в частности, бескорыстный исследовательский интерес (Л И Божович, А Н Леонтьев, Н Н Подьяков, Д Б Эльконин, D. Berlyne и др.)

В этом же разделе рассматриваются труды, отражающие новые методические позиции и положительный педагогический опыт, обсуждаются современные требования к коррекционно-образовательным программам для дошкольников с нарушениями развития. Наше внимание привлекли публикации, в которых подробно освещаются следующие проблемы: стимулирование появления экспрессивной речи у неговорящих детей (Р Д Аванесян с соавт.); формирование начального детского лексикона (О Е Громова), усвоение грамматических категорий (Т В Туманова, Л Б Халилова), формирование коммуникативных навыков (О С Павлова), профилактика нарушений психического развития (Т.А. Фотекова, Т В Ахутина), коррекция и развитие внимания (Т.В. Ахутина, Н М Пылаева), стимуляция творческого потенциала детей (Е В. Аханькова, В А Левин, А Н Подьяков), использование компьютерных технологий при коррекции речевых нарушений (О И Кукушкина). Анализ более чем 20 программ показал, что остаются нерешенными достаточно важные вопросы. Был сделан вывод о необходимости включить в коррекционные программы обучение чтению в качестве обязательного компонента, совершенствовать подход к коррекции системных нарушений речи с позиции нейропсихологии, в частности, нейропсихологии индивидуальных различий, учитывать специфику формирования познавательных процессов у дошкольников, охарактеризовать совокупность факторов, реально обеспечивающих возможность вариативного использования программ.

Среди многочисленных факторов (от генетических – до обстоятельств жизни) мы выделили следующие, позволяющие гибко и оперативно вносить изменения в индивидуальную программу обучения, ориентируясь на динамику состояния ребенка: 1) *нервно-психическое состояние*, 2) *уровень сформированности ВПФ*, 3) *стиль познавательной деятельности*, 4) *объем фоновых знаний*. Анализ литературы свидетельствует, что каждый из указанных факторов рассматривается в разных публикациях, очевидно, однако, что лишь учет их совокупности может привести к максимальной успешности коррекционной работы.

Отраженная в классических работах по логопедии система воздействия, имеющая целью преодоление речевых расстройств, по-прежнему сохраняет общепризнанную методологическую значимость. Задачей настоящего исследования является не дистанцирование от накопленного теоретического и методического опыта, а новое его прочтение с учетом современных достижений смежных с логопедией наук – возрастной психологии, нейропсихологии, социальной психологии, психолингвистики и др., от которых логопедия неотделима. Эти науки имеют в наши дни тенденцию к объединению в общую область знания – когнитивную нейронауку, предметом которой является изучение познавательных процессов, выработка единых представлений о характере их формирования, и мы рассматриваем логопедию как часть когнитивной нейронауки.

Во второй части главы 1 рассматривается значение ключевых представлений когнитивной нейронауки для постановки конкретных задач нашего исследования

Системный подход к пониманию речевых расстройств, предложенный Л С Выготским, детально разработанный А Р Лурия и развиваемый в отечественной логопедии школой Р Е Левиной, В М Шкловским и др., с позиций когнитивной нейронауки получил новое освещение Это определило необходимость совершенствования методик, предусматривающих одновременное воздействие на вербальные и невербальные ВПФ Многочисленные исследования в области психофизиологии и нейропсихологии индивидуальных различий (Т В Ахутина, Т В Ахутина и соавт., В Д Небылицын, Е Ф Хомская, Н К Корсакова и соавт., Ю В Микадзе) открыли возможность разграничения нормального и патологического характера неравномерности развития ВПФ, что, в свою очередь, позволило нам строить систему коррекционного воздействия с учетом сильных и слабых сторон ВПФ ребенка Психолингвистическая концепция речевой деятельности (Т В Ахутина, А А Залевская, И А Зимняя, А А Леонтьев), выявляющая механизмы порождения высказывания, сориентировала нас на разработку методических приемов, направленных на формирование у детей операций выбора и комбинирования языковых единиц С позиции когнитивной социологии (П И Панов, В В Рубцов, В А Ясвин), определены параметры и компоненты оптимальной организации коррекционно-развивающей среды В соответствии с современной концепцией оказания помощи больным с системными нарушениями речи* оптимальными условиями для осуществления комплексного воздействия и реализации индивидуально-ориентированной программы являются условия специализированной службы

Под влиянием достижений когнитивной нейронауки дидактические принципы, принятые в педагогике, приобретают в логопедической работе некоторое своеобразие в связи со спецификой задач В частности, представления когнитивной психологии о способах взаимодействия человека с миром привели к новому видению дидактического принципа индивидуального подхода, что подробно изложено в тексте диссертации

Третья и четвертая части главы 1 посвящены детальному рассмотрению совокупности факторов, обуславливающей индивидуальную вариативность программы коррекции Поскольку научное обоснование программы коррекции нарушенного развития базируется на понимании причин и механизмов системных нарушений речи, нами был сделан также обзор представлений об этиопатогенезе ОНР и заикания При рассмотрении этого вопроса мы опирались только на результаты исследований последних десятилетий, в течение которых взгляды на эту проблему претерпели наиболее существенные изменения Нам показались весьма убедительными работы зарубежных исследователей, посвященные изучению подвижности нервно-психических процессов у заикающихся

В пятой части главы 1 рассмотрена структура процесса чтения как возможного компонента коррекционных программ, обоснован выбор методов, средств и организационных форм обучения чтению Обосновав представления о необходимых средствах обучения и выделив критерии, которым они должны отвечать, мы не нашли соответствующих этим представлениям дидактических материалов. Это привело нас к необходимости разработки собственных средств обучения чтению с целью коррекции речевых нарушений

Глава 2. “Изучение дошкольников с системными нарушениями речи с целью построения программы обучения чтению как средства коррекции”

Для проверки нашей гипотезы о положительном влиянии обучения чтению на эффективность коррекционного процесса мы изучали следующие группы детей заикающиеся со средней и тяжелой степенью проявления речевых судорог; с ОНР II–III уровня (по Р Е Левиной) при равномерном характере нарушения языковых подсистем, с эмоцио-

* Приказ МЗ РФ № 323 от 28.12.98 г. О специализированной помощи больным при нарушениях речи и других высших психических функций

нальными расстройствами детского возраста, без речевых нарушений, с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), без речевых нарушений, **практически здоровые.**

Распределение детей в группах по полу и возрасту представлено в таблице 1

Таблица 1
Распределение детей в группах по полу и возрасту

Группы	Характеристика групп	Возраст детей. от 5 до 7 лет		
		Число Детей	Пол	
			Мальчики	Девочки
1	Заикание	302	208	94
2	Общее недоразвитие речи	104	69	35
3	Эмоциональные нарушения (неврозы)	56	38	18
4	Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ)	84	56	28
5	Практически здоровые	73	37	36
	Всего	619	408	211

Включение в группу сравнения не только практически здоровых детей обусловлено тем, что системные нарушения речи нередко сочетаются с неврозами и/или с СДВГ, а потому сравнительное исследование позволяет более обоснованно судить о психолого-педагогических характеристиках дошкольников с речевой патологией. Группа детей с ОНР, не обучавшихся чтению, составляла 75 человек (мальчиков – 52, девочек – 23). Мы проверяли также коррекционное воздействие обучения чтению на детей с отсутствием экспрессивной речи в процессе лечения на основном и ориентировочно-диагностическом курсах. На ориентировочно-диагностический курс (ОДК) принимались пациенты, родители которых не были согласны с диагнозом, поставленным их детям до обращения в детское отделение ЦПРИН, и хотели узнать мнение специалистов Центра. Всего были отобраны 260 детей (возраст от 3-х до 7 лет, 178 мальчиков и 82 девочки), проходивших основной курс лечения, и 153 ребенка (возрастной диапазон от 2 лет 8 месяцев до 7 лет, 98 мальчиков и 55 девочек), поступивших на ОДК. В группу сравнения входили 152 ребенка (возраст от 3 лет 2 месяцев до 7 лет, 99 мальчиков и 53 девочки) с основным курсом, чтению не обучавшиеся. Остальные направления коррекционного воздействия были идентичны.

Дети с речевыми нарушениями являлись пациентами Центра патологии речи и нейрореабилитации, дети с нарушениями поведения посещали коммуникативные группы коррекции поведения в Центре психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков г. Москвы, практически здоровые дети обучались в группе подготовки к школе в детском культурном центре «Орленок» при МГУ. Медико-психолого-педагогические характеристики каждого ребенка определялись в ходе многопрофильного обследования специалистами по методам, традиционным для дефектологии: наблюдение за поведением и деятельностью ребенка (в естественных условиях и в ходе выполнения специальных заданий); специальный анализ видео- и аудиозаписей, дневниковых записей и наблюдений родителей и близких ребенка. Более полную оценку, отражающую реальное состояние каждого ребенка, мы получали в ходе *динамических наблюдений*: результаты каждого десятого занятия отражались в речевой карте ребенка, при этом особо отмечались эффективность отдельных методических приемов обучения чтению, а также индивидуальный характер восприятия программы. В конце курса была проведена оценка результативности. Развитие речи детей прослеживалось в ходе дальнейшего коррекционного воздействия, как правило, в течение 2-3 лет. Катамnestические наблюдения проводились за 224 детьми.

С целью оптимизации условий, в которых живут дети, помимо стандартного многопрофильного обследования проводилась оценка выделенных нами параметров и компонентов коррекционно-развивающей среды ребенка: адаптированность ребенка к микро- и

макросоциуму, уровень психологической комфортности, предметно-информационная оснащенность; культурные ценности как контекст развития, степень участия родителей в коррекционном воздействии на детей, согласованность взаимодействия специалистов, позитивные взаимоотношения ребенка, родителей, специалистов, готовность специалистов к профессиональному росту; адекватный (этиопатогенетически обоснованный, индивидуально-ориентированный) вариант курсового лечения (по объему и содержанию медицинских, психологических и педагогических мероприятий) в адекватной организационной форме, гибкие и адекватные методы и средства обучения

В качестве инструментария нами была разработана *типовая программа обучения чтению* определена и научно обоснована её содержательная сторона (последовательность предъявления единиц чтения), изложены используемые методические приемы, виды и структура дидактических материалов, охарактеризовано коррекционное воздействие ~~каждого компонента программы~~ представлена организационная сторона занятий Типовая программа включает две системы обучения чтению методом целых слов и послоговым методом

В основу оценки результативности были положены адаптированные к условиям нашего исследования критерии клинической эффективности по следующим градациям 1) практическое выздоровление, 2) значительное улучшение, 3) улучшение, 4) незначительное улучшение, 5) без перемен Эти критерии раскрыты в тексте диссертации

В *первой части главы 2* охарактеризованы методы выявления психолого-педагогических характеристик дошкольников с системными нарушениями речи

При определении *уровня сформированности речевой деятельности* мы опирались на критерии (I, II, III уровень ОНР), разработанные Р Е Левиной Учитывалась равномерность/неравномерность характера нарушения языковой системы (по В А Ковшикову) Состояние связной монологической речи оценивалось по четырём параметрам смысловой адекватности, способности к программированию текста, его грамматическому и лексическому оформлению (Т.А Фотекова, Т В Ахутина, 2000) Для оценки состояния импрессионной речи мы использовали разработанные Н С Жуковой с соавт (1998) характеристики уровня понимания речи

Темпо-ритмические характеристики заикающихся – помимо выявления характера судорог, а также фонетических особенностей звуков, ритмических и семантических характеристик слов, провоцирующих запинки, мы проверяли способность детей к сегментации слов на составляющие слоги (аналогично тому, как проверяли нормально развивающихся дошкольников Н И Лепская, Е Н Винарская, Г М Богомазов, 1989)

Состояние невербальных ВПФ оценивалось в соответствии со схемами, предложенными М М Семаго и соавт (1999) Оценку подвижности нервно-психических процессов проводили, используя нейропсихологические тесты, разработанные в рамках школы А Р. Лурия Содержание тестов подробно изложено в тексте диссертации

Для выявления *стилевых особенностей познавательной деятельности* был проведен анализ наблюдений за дошкольниками в ходе экспериментального обучения чтению

Объем фоновых знаний дошкольника соотносился с изложенными в базовых общеобразовательных программах возрастными требованиями. Принималось во внимание, что крайне низкий объем фоновых знаний может являться следствием не только нарушений развития ребенка, но и педагогической запущенности.

Параметры и компоненты коррекционно-развивающей среды ребенка оценивались по трехбалльной шкале низкий, стандартный, высокий Адаптированность ребенка к микро- и макросоциуму, его уровень психологической комфортности, степень участия родителей в коррекционном воздействии – определялись согласно экспертной оценке специалистов, обследовавших детей Предметно-информационная оснащенность и культурный уровень в контексте психического развития оценивались по результатам ответов на разработанный нами опросник

Во втором разделе главы 2 рассмотрены те психолого-педагогические характеристики дошкольников с системными нарушениями речи, которые мы учитывали при построении программы обучения чтению как средства коррекции. Результаты обследования уровня сформированности вербальных и невербальных ВГФ соответствовал сложившимся в современной дефектологии представлениям о клинической картине системных нарушений речи. Помимо этого нами установлено, что определенный дефицит языковых возможностей выявляется у заикающихся дошкольников даже в привычной для них обстановке. Это в первую очередь проявляется в особенностях сегментации слов на составляющие слоги. Слоговое деление у заикающихся весьма сходно с тем, которое наблюдали Н И Лепская, Е Н Винарская и Г М Богомазов у нормально развивающихся, но малообщительных дошкольников с недостаточно развитой связной речью. Оценка объема фоновых знаний подтвердила, что а) для детей с ОНР характерны более длительные сроки формирования представлений и понятий об окружающем; б) у заикающихся детей наблюдается определенная диспропорция между интеллектуальным и речевым развитием.

В третьей части главы 2 излагается содержание констатирующего эксперимента с целью выявления специфики нейродинамических реакций у дошкольников с системными нарушениями речи. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнение показателей подвижности нервно-психических процессов дошкольников разных групп

Группы	Группы	Число Детей	Показатели подвижности (в баллах)
1	Заикание	302	2,5
2	Общеснижающее речи	104	3,1
3	Эмоциональные нарушения (невроты)	56	3,5
4	Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ)	84	3,0
5	Практически здоровые	73	4,6

Значения $p < 0,01$

СДВГ – синдром дефицита внимания и гиперактивности

Из таблицы видно, что у заикающихся самый высокий уровень инертности произвольной деятельности, одинаковый по группе, несмотря на ее крайнюю разнородность. Таким образом, подтверждается представление о том, что заикание протекает на фоне повышенной инертности нервно-психических процессов. С нейропсихологической позиции, это явление свидетельствует о дезорганизации речевого процесса на уровне его программирования.

В четвертой части главы 2 дан анализ наблюдений, проведенных в ходе экспериментального обучения чтению дошкольников разных групп, за их познавательными предпочтениями. Так как для выявления стилей наиболее информативны начальные этапы освоения нового вида деятельности, мы с первого же занятия чередовали задания и пособия различной когнитивной направленности. Наша задача состояла в предложении разнообразных дидактических материалов, а не в том, чтобы подчинить детей своей методической концепции. В результате целенаправленного изучения реакций детей на разные виды заданий были выделены следующие группы по способу восприятия информации: глобальные – предпочитали задания по запоминанию целых слов, аналитические – предпочтение отдавали выполнению заданий на послоговое чтение, по форме восприятия информации: контекстно-зависимые – при чтении лучше воспринимали слова в текстах, контекстно-независимые – с удовольствием читали списки слов.

Закономерности распределения этих предпочтений, отражающие психолого-педагогические характеристики детей каждой из групп, представлены в таблице 3

Таблица 3

Распределение когнитивных предпочтений по способу и форме восприятия и усвоения информации (% , $M \pm m$)

№	Группы	Число детей	Способ восприятия		Форма восприятия	
			Глобальные предпочтения	Аналитические предпочтения	Контекстно-зависимые	Контекстно-независимые
1	Заикание	302	68,8 $\pm$ 2,7	31,2 $\pm$ 2,7***	66,9 $\pm$ 2,7	33,1 $\pm$ 2,7***
2	Общие недоразвитые речи	104	97,1 $\pm$ 1,6	2,9 $\pm$ 1,6***	41,3 $\pm$ 4,8	58,7 $\pm$ 4,8***
3	Эмоциональные нарушения (неврозы)	56	26,8 $\pm$ 5,9	73,2 $\pm$ 5,9***	94,6 $\pm$ 3,0	5,4 $\pm$ 3,0***
4	Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ)	84	67,9 $\pm$ 5,1	32,1 $\pm$ 5,1***	58,3 $\pm$ 5,4	41,7 $\pm$ 5,4*
5	Практически здоровые	73	58,9 $\pm$ 5,8	41,1 $\pm$ 5,8*	78,1 $\pm$ 4,8	21,9 $\pm$ 4,8***

Значения p * <0,05, ** <0,01, *** <0,001

Статистически достоверно соответствуют этим характеристикам также следующие наблюдавшиеся нами особенности познавательной деятельности

1. Отношение к инструкции а) следование инструкции, б) игнорирование или видоизменение в) отказ от выполнения. При этом среди детей, игнорировавших инструкцию, одни делали беспорядочные попытки, не приводившие к выполнению задания (хаотичные), другие же, видоизменяя инструкцию, справлялись с заданием, осознанно находя самостоятельное решение (конструктивные)
2. Тип познавательной активности (активное или пассивное участие).
3. Коммуникативные характеристики (экстраверсия, интроверсия, амбиверсия)

Отмечена взаимосвязь активности познавательной деятельности с адекватностью организации коррекционно-развивающей среды и объемом фоновых знаний. Выявлены определенные эмоциональные и личностные особенности детей, которые необходимо учитывать при их обучении.

В пятой части главы 2 охарактеризованы компоненты типовой программы

При обучении глобальному чтению последовательность предъявляемых для чтения слов определяется основной целью – подвести ребенка от simultанного опознания написанного слова к осознанию звуко-буквенного соответствия звучащего и написанного слова. Обосновывая эту последовательность, мы исходили из общедидактического принципа от простого к сложному. На начальном этапе обучения предъявляются простые, максимально несходные по звучанию и написанию трех-четырёхбуквенные, одно-двухсложные слова, затем звуко-слоговой состав слов постепенно усложняется и, наконец, для опознания предлагаются слова, минимально отличающиеся по написанию. По освоении этого этапа можно считать, что ребенок овладел навыком осознанного чтения.

При обучении послоговому чтению мы знакомили ребенка не с названиями букв и правилами чтения, а демонстрировали, как читаются слоги. Последовательность предъявления единиц для чтения определялась с учетом следующих принципов

- от простого к сложному – начинать обучение следует со слогов типа согласный-гласный (СГ) и далее – в соответствии со степенью артикуляционной трудности (по А.К. Марковой), учитывая сложность ритмической структуры (по Л.И. Румянцевой),
- осмысленности единиц обучения (эффект превосходства слова, по Cattell J) – параллельно с обучением чтению слогов предлагать читать слова, составленные из них,
- частотности языковых единиц, которая определялась нами на материале орфографического и обратного словарей русского языка

Наш выбор методических приемов базировался на теории Н.А. Бернштейна, согласно которой формирование любого навыка осуществляется в два этапа: овладение навыком и его автоматизация. При формировании навыка используются алгоритмические

приемы. Для разработки алгоритма обучения чтению нами была привлечена методика формирования у детей навыков программирования и контроля за действиями Т В Ахутиной и Н.М. Пылаевой. В ее основе лежит организация совместной деятельности педагога и ученика, когда по мере формирования навыка осуществляется постепенное уменьшение помощи педагога – от совместного пошагового выполнения до самостоятельных действий ребенка по освоённой программе. Для автоматизации навыка мы предлагали методические приемы эвристического характера – предоставление возможности самостоятельно выполнять задание путем комбинирования дидактических материалов, побуждение придумывать новые задания.

Для нас были существенны следующие представления о характеристиках дидактических материалов, которые мы реализовали при подготовке комплекта пособий:

- букварь должен создавать условия для активной деятельности самих учащихся по открытию и осознанию устройства родного языка и практическому овладению им,
- организация материала в учебном комплексе должна способствовать осознанию алгоритма выполнения заданий,
- прочность усвоения зависит от многообразия информации и форм ее предъявления,
- использование иллюстраций в учебных целях должно служить дополнительным дидактическим средством,
- букварь должен служить повышению культурного уровня ребенка, что необходимо также и для успешного развития его познавательных способностей.

Определяя виды обучающих материалов, мы исходили из необходимости обеспечить усвоение информации как путем заучивания, так и в ходе целенаправленного действия. С этой целью в комплект были включены тетради с печатной основой (так называемые бланковые задания). В связи с полимодальностью процесса чтения потребовалась разработка пособий, обращенных к разным модальностям восприятия. При выборе текстов предпочтение отдавалось тем, в которых слова для чтения на конкретном этапе обучения повторялись (согласно принципу частотности), включались способствующие формированию речевых навыков диалоги, клишированные речевые обороты, стихи. Выбирались тексты, которые дают мотив для чтения – содержат интересную, интригующую информацию.

Все компоненты типовой программы рассматривались нами с современной нейропсихологической и психолингвистической позиции. Коррекционная направленность компонентов программы представлена в таблицах 4 и 5.

Таблица 4
Технология преодоления речевых нарушений

№№	ЗАДАЧИ	ПРИМЕНЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ
1	Преодоление отставания в фонетическом развитии	Чтение слов, сгруппированных на основе фонетического принципа
2	Преодоление несформированности звуко-слоговой структуры слов, нормализация процесса слогаделения	Послоговое чтение
3	Формирование грамматических умений	Чтение слов определенной грамматической модели
4	Развитие фразовой речи	Чтение клишированных или частично клишированных образцов речевого поведения
5	Улучшение процесса актуализации слов	Расширение семантических полей за счет чтения слов в контекстах Использование большого количества вариативного языкового материала.
6	Уточнение значений слов	Объяснение подписей к картинкам Обсуждение изображений юмористических ситуаций, помогающее понять подтекст
7	Повышение речевой активности, развитие коммуникативных способностей	Использование занимательных материалов Обсуждение образцов речевого поведения
8	Развитие ритмической организации речи	Акцентирование внимания на интонационной окраске текстов Чтение стихотворных текстов

Таблица 5
Технология преодоления неречевых нарушений

ЗАДАЧИ	МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ
Развитие зрительного восприятия, зрительно-пространственного гнозиса всех видов памяти	Мнемонические приемы для запоминания графического образа слов, слогов, букв Обучение специальным стратегиям запоминания
Улучшение мелкой моторики	Составление слов и фраз из отдельных карточек со слогами и словами
Повышение скорости восприятия, улучшение активности внимания	Особый контроль за сосредоточенностью ребенка Выполнение словесных инструкций с несколькими заданиями
Формирование навыков планирования и контроля за действиями	Обучение через конкретную систему совместных действий с постепенным свертыванием помощи со стороны педагога
Развитие творческих способностей	Задания, развивающие способности принять или самостоятельно определить стратегию способов выполнения заданий
Улучшение подвижности нервно-психических процессов	Использование разнообразных заданий, способствующих переключению с одной задачи на другую
Интеллектуальное развитие Расширение кругозора.	Использование заданий, способствующих формированию умозаключений по аналогии, установлению связей между предметами и явлениями Использование заданий, способствующих развитию познавательной сферы

Глава 3. Экспериментальное обучение чтению с целью коррекции системных нарушений речи у дошкольников (многофакторный эксперимент)

Для оценки эффективности коррекции системных нарушений у дошкольников мы провели многофакторный эксперимент, предоставляющий информацию не только о состоянии, но и о функционировании постоянно перестраивающейся системы, а также позволяющий изучать влияние исследовательского инструмента. В ходе этого обучения мы оценивали роль чтения как дидактического метода, а также разработанные нами пособия и используемые методические приемы. Решающим фактором для окончательного варианта содержания пособий и их методического обеспечения послужила успешность воздействия обучения чтению на формирование речи, что подтверждено нашим многолетним практическим опытом.

В первой части главы 3 рассматривается влияние каждого из факторов, определяющих медико-психолого-педагогическую характеристику ребенка, на выбор варианта индивидуальной программы обучения чтению. Нервно-психическое состояние определяет оптимальное количество и форму логопедических занятий, время их проведения и продолжительности, а также необходимую степень коррекции нарушений в эмоционально-поведенческой сфере. Уровень сформированности ВПФ. При выборе индивидуальной программы для обучения чтению мы в первую очередь учитываем варианты проявления ОНР (по Т.А. Фотековой и Т.В. Ахутиной, 2002, Т.А. Фотековой, 2003, А.Н. Корневу, 2006). Индивидуальная целесообразность введения слов для чтения, помимо возраста и фоновых знаний ребенка, зависит от уровня ОНР (I, II, III). В тексте исследования приводятся примеры занятий различной степени сложности. Индивидуальная вариативность заданий зависит также от уровня сформированности звукопроизношения. Определяя порядок предъявления лингвистических единиц для чтения заикающимся детям, мы исходили из того, какие фонетические особенности, какая ритмическая структура слова чаще всего вызывают запинки у конкретного ребенка. Наиболее трудные для него слова-провокаторы, предъявлялись для чтения в последнюю очередь. Также мы принимали во внимание, что заикание наблюдается как у детей с нормальным уровнем развития речи, так и у детей с нарушениями речевого развития. В соответствии с уровнем сформированности невербальных ВПФ конкретного ребенка мы варьировали в процессе обучения меру участия педагога, предлагая разные способы чтения. Нами разработаны разнообразные мнемотехнические приемы для развития активности внимания и увеличения объема всех видов памяти. Количество предлагаемых заданий для чтения близких по написанию букв, слогов, слов зависело, помимо выраженности нарушения гностических функций, от степени выраженности инертности нервно-психических процессов. Объем фоновых знаний и представлений ребенка об окружающем мире определял отбор материала для чтения и ди-

дактических пособий. Скорость приращения новых знаний зависела от успехов ученика и от того, насколько родители следовали предложенной нами программе культурного развития. Понимая, что не существует универсальных решений для всех возможных ситуаций, мы сформулировали некоторые значимые методические рекомендации для учета индивидуальных особенностей познавательной деятельности.

- 1 Наиболее перспективным подходом при обучении чтению в процессе коррекции речевых нарушений мы считаем индивидуально-ориентированное сочетание заданий, имеющих различную когнитивную направленность. С одной стороны, учет когнитивных предпочтений при выборе лингвистического материала, несомненно, повышает уровень мотивации познавательной деятельности. В то же время ориентация исключительно на когнитивные предпочтения ребенка нежелательна, так как в этом случае не выполняется задача компенсации лево- или правополушарной недостаточности.
- 2 Для детей, которым свойственна низкая когнитивная гибкость, учебный материал имеет смысл строить по концентрическому принципу, предусматривающему изучение одних и тех же разделов на новых ступенях обучения с постепенным наращиванием объема и сокращением участия педагога.
- 3 При выполнении бланковых заданий конструктивным детям желательно давать возможность как следовать инструкциям, так и пробовать найти решение самостоятельно (сочетание алгоритмических и эвристических приемов), а от хаотичных – добиваться выполнения инструкции.
4. При организации занятий необходимо учитывать эмоциональные и коммуникативные особенности детей.
- 5 Следует гибко варьировать задания различной когнитивной направленности в зависимости от динамических наблюдений.

В тексте диссертации даны примеры заданий, учитывающих индивидуальный способ и форму восприятия информации.

Для оптимизации коррекционно-развивающей среды следует обеспечить достаточный уровень предметно-информационной оснащенности и с этой целью родителям предлагался перечень необходимых игрушек, дидактических игр, кассет, книг и др. Для лучшей адаптации ребенка в микро- и макросоциуме его родители демонстрировали пример адекватного взаимодействия с ребенком.

Во второй части главы 3 сопоставляются показатели выраженности заикания у детей, обучавшихся и не обучавшихся чтению в ходе комплексного коррекционного воздействия, а также показатели подвижности нейродинамических процессов в обеих группах.

В исследовании принимало участие 302 человека. Дети были поделены на две подгруппы, относительно однородные по своему составу: 199 чел. – обучались чтению, 103 – нет. Все остальные направления медико-психолого-педагогического воздействия были идентичными. В конце комплексного курса занятий было проведено сравнение эффективности коррекционных подходов: у всех детей повторно исследовались показатели нейродинамических процессов с использованием той же процедуры тестирования и оценки.

Из таблицы 6 с очевидностью следует, что при включении обучения чтению в содержание логопедических занятий эффективность коррекционного воздействия повышалась втрое.

Таблица 6

Сравнение данных результативности разных методов коррекции заикания у детей

РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ	МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ				ЗНАЧЕНИЯ p (критерий Стьюдента)
	С обучением чтению n=199		Без обучения чтению n=103		
	n	%	n	%	
Практическое выздоровление	10	5	---	0	<0,01
Значительное улучшение	67	33,7	9	8,7	<0,01
Улучшение	86	43,2	29	28,2	<0,01
Незначительное улучшение	28	14,1	33	32	<0,01
Без перемен	8	4	32	31,1	<0,01

Нами статистически достоверно выявлено, что у детей, обучавшихся чтению, выраженность инертности нервно-психических процессов приблизилась к норме, в отличие от детей, не обучавшихся чтению. Таким образом, исследования показали, что обучение чтению, улучшая подвижность нервно-психических процессов, положительно влиял на степень выраженности заикания.

Несмотря на то, что, в силу волнообразного течения заикания, у детей случались периоды ухудшения состояния, это ни разу не проявлялось в ходе обучения чтению. Ни фонетические особенности звуков, ни ритмическая структура слов и фраз не провоцировали запинки. Определенный дефицит языковых возможностей, проявляющийся в нарушении слогаделения, устранялся при обучении послоговому чтению. Повышенная склонность заикающихся к регламентированности поведения (в частности, дети из этой группы чаще, чем другие, предпочитают следовать инструкциям) в некоторой степени преодолевалась в ходе обучения глобальному чтению с использованием эвристических приемов. Хотя при инициальном заикании акцент в коррекционной работе делался обычно на охранительном режиме, обучение чтению детей с инициальным заиканием этого режима не нарушало: судорожные запинки не появлялись, ни эмоционального напряжения, ни протестных реакций не наблюдалось. Обучение чтению оказалось хорошим психотерапевтическим средством для заикающихся дошкольников, поскольку ребенок не фиксировал внимание на своем дефекте, не концентрировал усилия на плавном произнесении, у него появлялось ощущение, что он делает успехи, и это повышало его самооценку.

В третьей части главы 3 изложены результаты корреляционного исследования, имевшего целью определение роли обучения чтению в преодолении наиболее резистентных к коррекционному воздействию речевых нарушений. Оценивались следующие параметры: 1) способность к усвоению звуко-слоговой структуры прочитанного слова; 2) умение устанавливать аналогии при усвоении грамматических категорий; 3) способность к построению текста; 4) сформированность чувства языка. Первые два параметра оценивались количественно (по числу правильных ответов), последние два – на основе наблюдений. Фиксировалась способность детей использовать полученные навыки в спонтанной речи. Объективность анализа обеспечивалась сопоставлением наблюдений логопеда и родителей.

На основе результатов исследования можно сделать следующие обобщения: использование обучения чтению облегчает усвоение звуко-слоговой структуры слов, служит накоплению опыта использования грамматических категорий, способствует развитию связной речи и осознанию языковых явлений. Наши практические наблюдения свидетельствуют о том, что применение этого дидактического средства повлекло за собой также улучшение процесса актуализации слов, преодоление отставания в фонетическом развитии, развитие ритмической организации речи.

Поскольку воздействие обучения чтению носило системный характер, закономерно, что и результат его был системным: у детей наблюдалось улучшение не только речевой деятельности, но и состояния невербальных ВПФ. Это подтверждается следующим сопоставительным исследованием. По окончании курса средняя общая оценка психологических и нейродинамических реакций у 75 детей, не обучавшихся чтению (при комплексном воздействии, идентичном по другим направлениям), была 3,6 балла, тогда как дети, обучавшиеся чтению (75 человек), имели 3,9–4,0 балла, что является нижней границей нормы.

В четвертой части главы 3 рассматривается обучение чтению как средство: 1) активизации экспрессивной речи у неговорящих детей, 2) оценки характера обучаемости детей (важного аргумента для уточнения диагноза). Сформулированы рекомендации к использованию этого дидактического средства.

Чтение слогов и слов облегчало поиск артикуляции в случаях кинестетической апраксии. Наблюдая, как логопед артикулирует, произносятся написанные слова и слоги, дети, как правило, пытались шевелить губами, повторяя за педагогом, а затем самостоятельно их называли. По мере того как дети учились узнавать и произносить слова, они начинали осознанно включать их в собственную речь. В ходе занятий мы могли наглядно видеть зарождение речи, процесс ее активизации. Приблизительно через полмесяца после появления первых слов все дети стали использовать новоприобретенные навыки и в других ситуациях речевого общения, а не только во время обучения чтению.

Экспрессивная речь начала появляться у детей в следующие сроки:

- У посещавших основной курс без обучения чтению (152 ребенка) через 2-3 недели – у 2 (1,3 %), через 8-10 недель – у 20 (13,1%), через 26 недель – у 69 (45,4 %), через 52 недели – у 61 (40,2 %)
- У посещавших основной курс и обучавшихся чтению (260 детей). через 2-3 недели – у 188 (72, 3%), через 8-10 недель – у 63 (24,3%), через 26 недель – у 9 (3, 4%)
- У посещавших ОДК (все обучались чтению – 141 ребенок: через 2-3 недели – у 32 (22,7%), через 8-10 недель – у 62 (44,0%), через 26 недель – у 47 (33,3%)

Среднестатистические показатели свидетельствуют, что при обучении чтению активизации экспрессивной речи у неговорящих детей происходила от 4,6 до 7 раз быстрее, чем без обучения.

Для 12 детей, посещавших ОДК, у которых не удалось активизировать экспрессивную речь был организован полугодовой пропедевтический курс. По окончании этого курса 6 детей смогли продолжить лечение на основном курсе, а ещё 6 были переведены в другие специализированные учреждения.

Четко прослеживалось, что при прочих равных факторах быстрее достигали положительных результатов дети, для которых была организована более адекватная коррекционно-развивающая среда. В первую же очередь обучаемость ребенка определялась степенью тяжести психоорганического синдрома. Следует отметить, что дети, быстрее достигшие положительных результатов, с самого начала работы проявляли интерес ко всем формам занятий, были открыты для восприятия. У менее продвинутых детей даже лепетные слова поначалу не удавалось вызвать во время специально создаваемых ситуаций речевого общения, а 47 из них негативно реагировали даже на игровые ситуации. При этом никто из указанных детей не проявлял негативных реакций во время занятий по обучению чтению.

Обучение чтению неговорящих детей не только послужило пусковым моментом активизации у них самостоятельной речи, но и дало важную информацию для более обоснованного подхода к постановке клинического диагноза. При наблюдении за процессом усвоения дидактических материалов педагог видел, насколько быстро ребенок понимает инструкцию, включается в задания, способен ли к переносу полученных знаний при выполнении новых заданий, каков оптимальный уровень требующейся ему помощи. Эта информация позволила врачам-психиатрам с достаточной степенью уверенности дифференцировать умственную отсталость от других нарушений психического развития. Обучаемость детей чтению и особенности этого процесса способствовали изменению диагноза умственной отсталости у 147 детей из 153, поступивших на ОДК на дисфазию развития 131 ребенку, на афазию развития – 16 детям.

Достоверность диагностики подтверждается катamnестическими данными. Длительность катamnестического наблюдения составила от 1 года до 5 лет после окончания курса лечения. Результаты сравнения данных отдаленного катamnеза приведены в таблице 7.

Таблица 7

Сравнение данных катамнеза детей, обучавшихся и не обучавшихся чтению в ходе логопедического воздействия (% , $M \pm m$)

Содержание логопедического Воздействия		Успешное обучение в школе		
		массовая школа	речевая Школа	школа VIII типа
С ОБУЧЕНИЕМ ЧТЕНИЮ n=141	Дисфазия развития	53,2±4,2**	36,9±4,1**	0**
	Афазия развития	4,3±1,7*	4,9±1,8*	0,7±0,7**
БЕЗ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ n=80	Дисфазия Развития	37,5±5,4**	15,0±4,0**	18,75±4,3**
	Афазия развития	3,75±2,1*	5,0±2,4*	12,5±3,7**

* - $p > 0,05$, ** - $p < 0,01$

Как видно из таблицы при дисфазии развития достоверно большее количество детей ($p > 0,01$), обучавшихся чтению, по сравнению с детьми из группы сравнения смогли успешно обучаться в массовой школе, тоже мы можем сказать и ^{в речевой школе} в речевой школе ($p > 0,01$)

Изложенные ниже специфические особенности формирования речи (в том числе, при обучении чтению) позволяют с достаточной степенью уверенности разграничить временное темповое отставание появления экспрессивной речи и системное ее недоразвитие

1 Временное темповое отставание появления экспрессивной речи Характер усвоения программы обучения (понимание инструкций, относительно высокая мотивация познавательной деятельности) у этих детей практически не отличался от характеристик, наблюдаемых в группе здоровых детей. У многих детей отмечалась несколько повышенная инертность нервно-психических процессов. Отличия состояли в темпах усвоения программы, работоспособности и устойчивости внимания. Обучение чтению послужило для детей этой группы толчком, позволившим раскрыть их возможности

2 Системное недоразвитие речи При накоплении номинативной лексики в процессе обучения чтению у детей этой группы практически не появлялась лексика глагольная, что затрудняло возможность формирования фразовой речи. Выраженные трудности овладения глагольной лексикой вызвали необходимость разработки специального пособия, первоначально не входившего в комплект. Дети учились узнавать изображенные действия, затем прочитывать подписи к ним, и, наконец, читать предложения, составленные из карточек-существительных и карточек-глаголов. Детей этой группы характеризует выраженная инертность нервно-психических процессов. Это вызывало необходимость по несколько раз выполнять четко обозначенные задания, читать одни и те же слова в разных пособиях. Из-за значительных трудностей при переходе от одного вида упражнений к другому понадобилось ввести большее количество новых заданий на дифференциацию близких по написанию слов и слогов

Таким образом, обучение чтению можно рекомендовать в качестве адекватного диагностического средства при нарушении развития. Динамические наблюдения логопеда должны отражать специфику обучаемости ребенка и патологический характер усвоения языковой системы в ходе обучения чтению

Итак, наши эксперименты убедительно подтвердили гипотезу об эффективности обучения чтению с целью коррекции системных нарушений речи, что вызывает необходимость включения этого дидактического средства в содержание логопедической работы

В заключении подведены итоги диссертационного исследования, сформулированы основные выводы

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 – на 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 сохраненных 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 сформированности различных ВПФ, индивидуальный стиль познавательной деятельности, фоновые знания
 6. Обучение чтению может выступать в качестве необходимого компонента логопедических занятий, что статистически подтверждено в ходе сопоставительных исследований
 - Число заикающихся дошкольников, достигших основного критерия эффективности – полной адаптации в микро- и макросоциуме, – втрое выше среди тех, кто прошел 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 4,6 до 7 раз быстрее, чем без обучения
 7. 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
 8. Катамнестические данные подтверждают возможность использования обучения чтению в качестве диагностического средства
 9. 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 профилактике дислексии.

Основное содержание диссертационного исследования отражено в следующих публикациях, общим объёмом 97,74 п.л

Учебно-методические пособия

1. Резниченко Т С Учебный комплект Занимательный букварь для детей с тяжёлыми нарушениями речи, Рабочие тетради, приложение к занимательному букварю – М. «Издательство ГНОМ и Д», 2001 – 32 п л
2. Резниченко Т С Чтобы ребенок не заикался Книга для родителей – М «Издательство ГНОМ и Д», 2000 – 64 с , 2 п л
3. Давидович Л Р, Резниченко Т С Ребенок плохо говорит? Почему? Что делать? Коррекционно-педагогическая работа с неговорящими детьми – М. «Издательство ГНОМ и Д», 2001 – 96 с , 6 п л (авторский вклад 50%)
4. Резниченко Т.С., Ларина О Д Говорим правильно Логопедические альбомы, аудиокурс. – М, 2002 – М «Издательство Росмэн-пресс», 2003 – 60 п.л. (авторский вклад 50 %)
5. Резниченко Т С., Ларина О Д Альбомы для логопеда «Говори правильно Звуки, слова, фразы, речь» – М Гуманитарный издательский центр Владос, 2000 – 30 п.л. (авторский вклад 50%).
6. Резниченко Т.С., Ларина О Д Русский язык От игры – к знаниям. Для детей 4 – 6 лет СПб Издательский Дом «Нева», 2004 – 176 с , 22 п л (авторский вклад 50%)

Статьи

7. Резниченко Т С. Раннее обучение чтению при различных речевых нарушениях Из опыта работы // Дефектология – 1994 – №5 – С 75-78, 0,2 п.л
8. Резниченко Т С Моделирование программы обучения чтению при коррекции заикания и общего недоразвития речи // Дефектология. – 1998 – №5 – С 71-75, 0,25 п л
9. Бенилова С Ю, Резниченко Т.С. Ориентировочно-диагностический курс медико-педагогического воздействия для детей с тяжелыми речевыми нарушениями // Дефектология – 1999 – №6 – С 3-8, 0,4 п л (авторский вклад 50%).
10. Резниченко Т С Учимся читать интересно и легко // Дошкольное воспитание. – 1998 – №9 – С 36 -40, 0,35 п л
11. Давидович Л Р, Резниченко Т.С Если ребенок не говорит // Дошкольное воспитание. – 2002 – № 1 – С 102-110. 2002 – № 10 – С 102-110, 0,7 п.л (авторский вклад 50%)
12. Бенилова С Ю, Резниченко Т.С. Клинико-катамнестические наблюдения за детьми с тяжелыми речевыми нарушениями // Расстройства речи Мультидисциплинарный подход к изучению, диагностике и коррекции Материалы конференции «Реабилитация пациентов с расстройствами речи» – СПб Изд-во СПб НИИ уха, горла, носа и речи – 2000 – С 152-162, 0,45 п л (авторский вклад 50%)
13. Бенилова С Ю, Резниченко Т.С., Резниченко Е А Практика патогенетических подходов в медико-педагогической коррекции заикания у детей дошкольного возраста // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. Методические материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи» – СПб Изд-во С-Петерб Ун-та, 2001 – С 137-157, 0,45 п.л (авторский вклад 33%).
14. Reznitchenko T, Davidovitch L, Benilova S Speech Stimulation and Adaptation of a Non-Speaking Child in Micro- and Macro-Social // XXV IALP World Congress 5 – 9 августа 2001, Монреаль, Канада. - 2001 – 0,2 п л (авторский вклад 33 %).
15. Резниченко Т С Использование различных стратегий овладения чтением при коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста // Человек читающий и пишущий проблемы и наблюдения Материалы международной конференции – СПб. Изд-во С-Петерб ун-та, 2004 – С 120-128, 0 33 п л
16. Резниченко Т С Обучение дошкольников с речевыми нарушениями с позиции когнитивной психологии // Актуальные проблемы логопедической практики Метод мате-

- риалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи» – СПб Изд-во «Акционер и К », 2004 – С 61-68, 0 3 п л
17. Давидович Л Р, Резниченко Т.С. Организация коррекционно-образовательной среды для детей с речевыми нарушениями (в условиях семьи) // Актуальные проблемы логопедической практики Метод материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи» – СПб Изд-во «Акционер и К », 2004 – С. 13-21, 0,33 п.л.(авторский вклад 50%)
 18. Ларина О Д, Резниченко Т.С. Развитие эвристических способностей при коррекции речевых нарушений у дошкольников // Актуальные проблемы логопедической практики Метод материалы научно-практической конференции «Центральные механизмы речи» – СПб Изд-во «Акционер и К », 2004 – С 45-51, 0,4 п л (авторский вклад 50%)
 19. Ларина О Д, Резниченко Т.С. Обучение чтению дошкольников методом целых слов // Дети с проблемами в развитии – 2004 – № 3. – С 50-53, 0,25 п л (авторский вклад 50%)
 20. Резниченко Т С Обучение дошкольников с тяжелыми речевыми нарушениями (выбор дидактических материалов, организация занятий) // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы материалы I Международной конференции Российской ассоциации дислексии – М Изд-во Московского социально-гуманитарного института, 2004 – С. –195-203, 0,35 п.л
 21. Резниченко Т С Индивидуальные коррекционно-развивающие программы для дошкольников с тяжелыми речевыми нарушениями // Школа здоровья. – 2004 – № 2 – С 42-50, 0,45 п.л.
 22. Давидович Л Р, Резниченко Т.С. Родители и логопед – партнеры // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития – 2004 – № 6 – С 47-50, 2005, № 6, С. 70-76, 0,34 п л (авторский вклад 50%)
 23. Резниченко Т.С., Ларина О Д Прецедентные тексты у дошкольников с нормальным и отклоняющимся развитием // Онтогенез речевой деятельности норма и патология Монографический сборник – М «Прометей» МПГУ, 2005. – С. 236-239, 0,14 п.л. (авторский вклад 50%)
- Тезисы докладов**
24. Резниченко Т С Стимулирование развития речи у неговорящих детей путем обучения чтению // Международный конгресс Профилактика, раннее распознавание и коррекция нарушения развития у детей Тезисы докладов 19-24 сентября, 1993 г Москва. – М : 1993 – С 43, 0,05 п л
 25. Резниченко Т С Моделирование программы обучения чтению при коррекции некоторых речевых нарушений // Языковое сознание содержание и функционирование. XIII Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации Тезисы докладов Москва, 1-3 июня 2000 г / Редактор Е Ф Тарасов – М, 2000 – С.204, 0,05 п л
 26. Бенилова С Ю, Даниличева Е В, Резниченко Т.С. и др Роль клинико-психологических, социальных и педагогических подходов в реабилитации детей и подростков с речевыми расстройствами // Материалы XIII съезда психиатров России, 10-13 октября 2000 г / приложение к журн «Социальная и клиническая психиатрия» – М, 2000 – С 336-337, 0,09 п л (авторский вклад 20%)
 27. Резниченко Т С Когнитивные стили и коррекция речевых нарушений у детей дошкольного возраста // Материалы XIII съезд психиатров России – М., 2000 – С 345, 0,05 п л
 28. Резниченко Т С. Даниличева Е В Когнитивные стили детей и организация учебного процесса на логопедических занятиях // Конгресс по детской психиатрии Материалы конгресса М · РОСИНЭКС, 2001 – М, 2001 – С. 328-329, 0,09 п л (авторский вклад 50%)

- 29 Бенилова С Ю , Резниченко Т.С. Индивидуальный подход в коррекционном обучении детей с отклонениями в психическом развитии // II Международная конференция, посвященная 100-летию со дня рождения А Р Лурия Тезисы сообщений – М , 2002, С 121, 0,05 п л (авторский вклад 50%)
- 30 Ларина О Д Резниченко Т.С. Формирование языковых обобщений при коррекции речевых нарушений у дошкольников // Языковое сознание устоявшееся и спорное XIV Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации Тезисы докладов Москва 29-31 мая 2003 г / Редактор Е Ф Тарасов – М , 2003 С 148, 0,04 п л (авторский вклад 50%)
- 31 Резниченко Т С Моделирование программы обучения чтению // VI Международная научно-методическая конференция «Интеллектуальная и творческая одаренность Проблемы Концепции Перспективы» Тезисы докладов – М МПГУ, 2003 – С 50-52, 0,14 п л
- 32 Давидович Л Р , Резниченко Т.С. Формирование творческих способностей у детей с речевыми проблемами // VI Международная научно-методическая конференция «Интеллектуальная и творческая одаренность Проблемы Концепции Перспективы» Тезисы докладов – М МПГУ, 2003 – С 47-50, 0,14 п л (авторский вклад 50%)
33. Ларина О Д , Резниченко Т.С. Дошкольник говорящий // VI Международная научно-методическая конференция «Интеллектуальная и творческая одаренность Проблемы Концепции Перспективы» Тезисы докладов – М МПГУ, 2003 – С 52-55, 0,14 п л (авторский вклад 50%)
- 34 Резниченко Т С Обучение чтению как компонент программы коррекции системных нарушений речи у дошкольников // Материалы XIV съезда психиатров России Москва, 15-18 октября 2005 г – М , 2005, С 220, 0,04 п л
- 35 Бенилова С Ю , Резниченко Т С Динамика развития когнитивных функций у дошкольников с системными нарушениями речи сравнительное исследование // Вторая международная конференция по когнитивной науке Тезисы докладов – СПб Филологический факультет СПбГУ, 2006 – С 205-206 , 0,1 п л (авторский вклад 50%)

Резниченко