

На правах рукописи

ОГАРКИНА Анна Владимировна

**ВЫЯВЛЕНИЕ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ
К ДИСЛЕКСИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ**

Специальность 13.00.03 –
коррекционная педагогика (логопедия)

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Москва – 2002

Работа выполнена в Московском городском педагогическом университете Московского комитета образования на кафедре логопедии факультета специальной педагогики и специальной психологии.

Научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент

Иншакова Ольга Борисовна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор

Чиркина Галина Васильевна

доктор филологических наук, профессор

Уфимцева Наталья Владимировна

Ведущая организация: Московский педагогический университет

Защита состоится « ___ » _____ 2002 года в ___ часов на заседании диссертационного совета К 850.007.01 в Московском городском педагогическом университете Московского комитета образования по адресу: 117261, Москва, ул. Панферова, д. 14.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Московского городского педагогического университета по адресу: 129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.

Автореферат разослан « ___ » _____ 2002 года.

Ученый секретарь диссертационного совета,
кандидат педагогических наук, доцент

Е.А.Дьякова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

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

В последние годы в научных трудах, посвященных исследованию нарушений чтения у младших школьников, отмечается, что дислексия является следствием недостаточной сформированности функциональной основы процесса чтения, т.е. вербальных и невербальных высших психических функций, обеспечивающих становление данного навыка (А.Н.Корнев, Р.И.Лалаева, Н.С.Старжинская, Т.Б.Филичева, P.Gardner, В.Hornsby, T.R.Miles, P.Ott, M.J.Snowling и др.). К числу психических функций, лежащих в основе формирования навыка чтения, ученые относят устную речь (ее фонетико-фонематическую сторону и лексико-грамматический строй), пространственные представления, зрительный гнозис, зрительно-моторную координацию, сукцессивные операции, слухоречевую и зрительную память, а также профиль латеральной организации (Н.Н.Брагина, Т.А.Доброхотова, В.И.Голод, С.Ф.Иваненко, О.Б.Иншакова, А.Н.Корнев, Р.И.Лалаева, Р.Е.Левина, И.Н.Садовникова, А.В.Семенович, Э.Г.Симерницкая, Л.Ф.Спирова и др.). Исследователями особо подчеркивается, что становлению навыка чтения препятствует совокупность нарушений указанных психических функций, поскольку в этом случае сразу несколько компонентов функционального базиса чтения оказываются дезорганизованными.

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

Высокая распространенность нарушений чтения у младших школьников, недостаточная эффективность логопедической работы, направленной на выявление, предупреждение и коррекцию указанных расстройств, зачастую обуславливают серьезные трудности обучения в целом и препятствуют полноценному овладению детьми академическими знаниями.

В связи с этим особую актуальность приобретает проблема выявления предрасположенности к дислексии у детей дошкольного возраста (А.П.Воронова, Л.Ф.Ефименкова, Г.Г.Мисаренко, Т.Б.Филичева и др.). Для решения данной проблемы необходимо разрабатывать специальные комплексные программы обследования дошкольников, направленные на выявление группы риска возникновения дислексии (А.Н.Корнев, N.A.Badian, L.Bradley, P.E.Bryant, P.Gardner, В.Hornsby, T.R.Miles, P.Ott, M.J.Snowling и др.). Комплексность таких программ должна состоять в том, что в них следует включать исследование как вербальных, так и невербальных функций, лежащих в основе формирования навыка чтения. Сведения о сформированности каких-либо отдельных показателей психического развития ребенка, как правило, не позволяют достоверно оценить состояние функционального базиса чтения. В то же время комплексное изучение у дошкольников уровня развития указанных функций поможет выявить группу риска возникновения дислексии и обоснованно использовать адекватные профилактические

ские меры для оказания помощи каждому ребенку (А.Н.Корнев, Р.И.Лалаева, И.Н.Садовникова).

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

Цель исследования заключалась в создании научно обоснованной комплексной методики обследования устной речи, слухоречевой памяти и ряда невербальных психических функций у детей дошкольного возраста, направленной на выявление группы риска возникновения дислексии.

Объектом исследования являлись особенности формирования устной речи, слухоречевой памяти и ряда невербальных психических функций, обеспечивающих становление навыка чтения, у детей группы риска возникновения дислексии.

Предметом исследования являлась психолого-педагогическая технология выявления предрасположенности к дислексии у дошкольников.

Гипотеза исследования состояла в том, что комплексное изучение устной речи, слухоречевой памяти и ряда невербальных психических функций у дошкольников позволяет выявить группу риска возникновения дислексии.

В соответствии с целью и гипотезой были поставлены следующие **задачи**:

1. Провести исследование устной речи, слухоречевой памяти и некоторых невербальных психических функций у дошкольников, посещающих подготовительные к школе группы общего типа и группы детей с нарушениями речи, для выявления факторов риска возникновения дислексии.

2. Обследовать навык чтения у детей, воспитывавшихся в детских садах общего типа и в детских садах для детей с нарушениями речи, после 1-го года их обучения в общеобразовательной школе.

3. Провести корреляционный анализ данных о состоянии устной речи, слухоречевой памяти и некоторых невербальных психических функций с данными о степени сформированности навыка чтения.

4. Определить, какие из нарушенных вербальных и невербальных функций являются значимыми для возникновения дислексии.

5. Разработать методику обследования устной речи, слухоречевой памяти и ряда невербальных психических функций для выявления группы риска возникновения дислексии.

Методологическими основами исследования являлись положения философии и психологии о языке как важнейшем средстве общения и познания (Л.С.Выготский, С.Д.Кацнельсон, А.Р.Лурия, А.Н.Соколов), концепция речевой деятельности как сложного системного функционального единства (Л.С.Выготский, Н.И.Жинкин, А.А.Леонтьев, А.Р.Лурия); фундаментальные научно-теоретические нейрофизиологические и нейропсихологические положения

о системной организации высших психических функций (П.К.Анохин, Л.С.Выготский, А.Р.Лурия); принципы общей и специальной психологии и педагогики о единстве речевого и психического развития, комплексном подходе к его изучению (Б.Г.Ананьев, П.П.Блонский, Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, С.Л.Рубинштейн).

Методы исследования были выбраны с учетом специфики предмета и объекта, соответствовали цели, задачам, гипотезе работы: теоретический анализ медицинской, нейропсихологической, психолингвистической, психологической и специальной педагогической литературы по теме исследования; анализ педагогической и медицинской документации; экспериментальный метод, включающий тестирование, констатирующий психолого-педагогический эксперимент; методы качественной и статистической обработки и обобщения полученных результатов.

Научная новизна исследования:

- научно обоснован комплексный подход к проблеме выявления предрасположенности к дислексии у дошкольников;

- выявлена и доказана корреляционная связь между уровнем развития у детей устной речи, слухоречевой памяти, ряда невербальных психических функций и успешностью овладения ими навыком чтения;

- обнаружены и представлены отличительные особенности формирования устной речи, слухоречевой памяти и ряда невербальных психических функций, лежащих в основе процесса чтения, у дошкольников с разной степенью предрасположенности к дислексии;

- разработана и предложена балльная оценка уровня развития компонентов устной речи, слухоречевой памяти и ряда невербальных психических функций у детей дошкольного возраста, способствующая определению степени сформированности функционального базиса чтения.

Теоретическая значимость исследования:

- поставлена и исследована проблема комплексного подхода к выявлению предрасположенности к дислексии у дошкольников с учетом современного понимания особенностей формирования процесса чтения;

- расширены теоретические представления о патогенетических механизмах дислексии, что способствует разработке более эффективных приемов диагностики, предупреждения и коррекции нарушений чтения.

Практическая значимость исследования:

- модифицированы и апробированы методы обследования вербальных и невербальных психических функций у дошкольников, что обуславливает повышение эффективности их применения;

- разработана и обоснована комплексная диагностическая методика, направленная на выявление дошкольников, относящихся к группе риска возникновения дислексии.

Результаты исследования нашли применение в логопедической практике дошкольных и школьных образовательных учреждений.

Материалы исследования могут быть использованы в диагностических целях; для работы логопедов в условиях дошкольных и школьных учреждений; в учебном процессе педагогических ВУЗов; в системе повышения квалификации

логопедов; в дальнейших научных изысканиях, направленных на изучение речевых нарушений у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечивались методологическим подходом, опирающимся на современные достижения различных отраслей научных знаний, реализацией комплексных методов исследования, адекватных природе изучаемого явления и задачам исследования, количеством испытуемых, результатами апробации, использованием качественного и количественного анализа полученных результатов с применением современных методов статистики.

Организация и этапы исследования.

Исследование включало в себя несколько этапов.

I этап (1996-1997 гг.) был посвящен изучению и анализу литературы; формулировке основной идеи и проблемы исследования; определению его гипотезы, задач, методов; разработке методики обследования функционального базиса чтения, способствующей выявлению дошкольников, относящихся к группе риска возникновения дислексии.

II этап исследования (1997-1999 гг.). На данном этапе обследовались дошкольники 6-7 лет, посещающие подготовительные к школе группы разного профиля: общего типа, группы для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием и с общим недоразвитием речи (всего 96 человек). В ходе обследования у всех дошкольников подробно изучалось состояние устной речи, слухоречевой памяти и ряда невербальных психических функций, лежащих в основе формирования навыка чтения. На основании полученных результатов исследования все испытуемые были разделены на три группы.

III этап исследования (1998-2000 гг.). На данном этапе у всех испытуемых (96 человек), заканчивающих к этому времени 1-й класс общеобразовательной школы, оценивалась степень сформированности навыка чтения.

На IV этапе (2000-2002 гг.) анализировались и обобщались полученные данные, формулировались выводы, уточнялись отдельные теоретические положения, разрабатывался окончательный вариант методики обследования функционального базиса чтения у дошкольников, направленной на выявление группы риска возникновения дислексии, оформлялась диссертация.

Апробация работы. Основные положения исследования докладывались на заседаниях кафедры логопедии факультета специальной педагогики и специальной психологии Московского городского педагогического университета (1998-2002 гг.), на Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы образования детей с особенностями развития и инвалидностью» (Москва, март 1997 г.), на IV Всероссийской конференции «Условия обеспечения успешной образовательной траектории детей с особенностями развития и инвалидностью» (Москва, март 1998 г.), на конференции «Проблемы детской речи - 1999» (С.-Петербург, ноябрь 1999 г.), на XIII Международном симпозиуме по психолингвистике и теории коммуникации «Языковое сознание: содержание и функционирование» (Москва, июнь 2000 г.), в рамках дней науки, проводившихся на факультете и в университете (апрель 2001 г.). Материалы исследования использовались при обучении студентов логопедического отделения МГПУ.

Основные положения работы отражены в 6 публикациях.

Комплексная методика обследования функционального базиса чтения у дошкольников, направленная на выявление группы риска возникновения дислексии, внедрена в практику логопедической работы ДОУ №1050, №1570 и общеобразовательной школы №565 г. Москвы.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Для выявления факторов риска возникновения дислексии у детей дошкольного возраста необходимо проведение комплексного обследования устной речи, слухоречевой памяти, ряда невербальных психических функций, лежащих в основе становления навыка чтения.

2. Комплекс нарушений устной речи, слухоречевой памяти и ряда невербальных психических функций, обеспечивающих формирование навыка чтения, коррелирует с возникновением дислексии.

3. Имеется ряд наиболее значимых высших психических функций, нарушение формирования которых приводит к возникновению дислексии.

4. Специально разработанная методика, направленная на изучение уровня развития вербальных и невербальных психических функций у дошкольников, позволяет выявить группу риска в появлении дислексии.

Структура и объем работы. Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, списка литературы, включающего 206 отечественных и 33 зарубежные работы. Общий объем диссертации составляет 229 страниц машинописного текста. Работа иллюстрирована 29 таблицами, 6 диаграммами, 2 графиками, имеет приложение.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обоснована актуальность темы, определены проблема, цель, объект и предмет исследования, сформулированы его гипотеза и задачи. Раскрывается научная новизна и значимость работы для теории и практики логопедии, представлены положения, выносимые на защиту.

В первой главе диссертации *«Современные аспекты изучения проблем чтения»* изложен анализ данных литературы по проблеме дислексии, который включает работы, раскрывающие психофизиологические механизмы чтения, сущность и симптоматику дислексии, а также проблему выявления предрасположенности к дислексии у дошкольников.

Как показывают данные литературы, процесс чтения имеет сложную психофизиологическую структуру, базирующуюся на тесном взаимодействии его технической и смысловой сторон (Б.Г.Ананьев, Р.И.Лалаева, А.Р.Лурия, А.Н.Соколов, Л.С.Цветкова, Д.Б.Эльконин и др.). Взаимодействие этих сторон у детей в ходе становления навыка чтения характеризуется рядом особенностей (Б.Г.Ананьев, Т.Г.Егоров, Л.Е.Журова, Г.А.Каше, А.Н.Корнев, Р.И.Лалаева, Р.Е.Левина, А.Р.Лурия, Л.К.Назарова, В.И.Насонова, Л.Ф.Спирова, Л.С.Цветкова, Д.Б.Эльконин, N.A.Badian, T.R.Miles, P.Ott, M.E.Thomson и др.). Указанные особенности наиболее подробно отражены в работе Т.Г.Егорова (1953), который впервые выделил 4 последовательные тесно связанные между собой ступени формирования навыка чтения: степень овладения речезвуковыми обозначениями;

слого-аналитическая ступень овладения чтением; ступень становления целостных приемов восприятия; ступень синтетического чтения.

Каждая из ступеней формирования навыка чтения у детей может сопровождаться различными ошибками (Т.Г.Егоров, А.Н.Корнев, Р.И.Лалаева, Р.Е.Левина и др.). Ошибки, отражающие становление навыка чтения, существенно отличаются друг от друга своими характерологическими особенностями. Одни ошибки носят фрагментарный, нестойкий характер и исчезают по мере совершенствования данного навыка. Их принято называть ошибками «роста», или физиологическими (Б.Г.Ананьев). Другие ошибки носят стойкий повторяющийся (дислексический) характер.

Теоретический анализ литературных источников показал, что точки зрения разных исследователей, занимающихся проблемами определения и сущности дислексии, значительно отличаются друг от друга. Учеными не до конца разработан терминологический аппарат, в результате чего до сих пор не найдено единого термина для обозначения данного состояния. Зарубежные и отечественные авторы используют различные подходы к определению дислексии. Зарубежные ученые относят к ней недостатки чтения, письма, орфографии, счета и другие расстройства (P.A.Aaron, H.W.Catts, A.W.Ellis, T.R.Miles, P.Ott, R.G.Rudel и др.). Отечественные исследователи трактуют термин дислексия только как нарушения чтения (Г.А.Каше, А.Н.Корнев, Р.И.Лалаева, Р.Е.Левина, Л.Ф.Спирина, О.А.Токарева, М.Е.Хватцев, А.В.Ястребова и др.).

Дискуссионным остается вопрос о симптоматике дислексии. Ряд авторов полагает, что дислексия является моносимптоматическим расстройством, проявляющимся только в ошибках чтения (Р.И.Лалаева, М.Е.Хватцев и др.). Другие же считают, что данное нарушение необходимо рассматривать как синдром, включающий в себя, помимо недостатков непосредственно процесса чтения, комплекс речевых и неречевых симптомов (О.Б.Иншакова, А.Н.Корнев, Т.Р.Милес, Р.Отт и др.).

До недавнего времени в отечественной литературе дислексию связывали, главным образом, с расстройствами устной речи: ее фонетико-фонематической стороны и лексико-грамматического строя (Г.А.Каше, Р.Е.Левина, Л.Ф.Спирина, О.А.Токарева, А.В.Ястребова и др.).

Исследованиями последних лет показана тесная связь нарушений чтения не только с недостатками речи, но и с несформированностью таких психических функций, как интеллектуальная деятельность, память, зрительно-пространственные представления, зрительно-моторные и слухо-моторные координации, а также с особенностями функциональной асимметрии (Н.Н.Брагина, Т.А.Доброхотова, В.И.Голод, С.Ф.Иваненко, О.Б.Иншакова, А.Н.Корнев, Н.К.Корсакова, Р.И.Лалаева, Н.Г.Лусканова, И.Н.Садовникова, А.В.Семенович, Э.Г.Симерницкая, Л.С.Цветкова и др.).

В настоящее время в качестве этиопатогенетических факторов дислексии у детей большинство исследователей рассматривает совокупность нарушений психических функций, которые осуществляют процесс чтения в норме. Такое понимание этиопатогенетических механизмов нарушений чтения дает возможность

выработать научно обоснованный подход к выявлению предрасположенности к дислексии у дошкольников и профилактике подобных состояний.

Отечественные и зарубежные специалисты подчеркивают важность обнаружения у детей предрасположенности к специфическим нарушениям чтения еще до поступления в школу или в самом начале школьного обучения (А.П.Воронова, Л.Н.Ефименкова, Г.Г.Мисаренко, А.Н.Корнев, Т.Б.Филичева, N.A.Badian, L.Bradley, P.E.Bryant, P.Gardner, B.Hornsby, T.R.Miles, P.Ott, M.I.Snowling и др.). Для этого необходимо разрабатывать специальные комплексные программы обследования дошкольников, направленные на выявление группы риска возникновения дислексии.

Своевременное выявление предрасположенности к дислексии у дошкольников позволит успешно предотвратить возможные трудности обучения или значительно уменьшить их.

Во второй главе диссертации «Организация, материалы и методы исследования» содержится описание организации, методов исследования, характеристика испытуемых и методика обработки полученных данных.

Обследование испытуемых проводилось на базе дошкольных образовательных учреждений г. Москвы: ДООУ №1570 для детей с нарушениями речи и ДООУ №1672 комбинированного вида с группами общего типа и группами для детей с нарушениями речи. Обследовались дошкольники 6-7 лет, посещающие подготовительные к школе группы разного профиля: общего типа, группы для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и общим недоразвитием речи. Всего было обследовано 96 детей. По данным медицинской документации было установлено, что интеллект, слух и зрение всех испытуемых соответствовали норме.

У всех дошкольников изучалось состояние различных компонентов устной речи: связной монологической речи, словарного запаса, словообразования, грамматического строя речи, звукопроизношения, фонематического восприятия, произношения слов сложного слогового состава, а также навыков анализа различных речевых единиц и фонематического синтеза слов. Помимо этого, выявлялась степень сформированности слухоречевой памяти, зрительного гнозиса, пространственных представлений, зрительно-моторной координации, а также профиля латеральной организации.

При обследовании устной речи и других психических функций использовались тесты со свободным ответом. Однако данное обследование отличалось от стандартных тестов тем, что при затруднениях, возникающих в ходе выполнения проб, испытуемому оказывалась помощь. Это позволяло выявить зоны не только актуального, но и ближайшего развития ребенка. Ответы на задания дошкольники должны были дать в устной форме или в форме практических действий. Все ответы детей записывались на диктофон и фиксировались письменно в протоколах обследования.

Результатам обследования давалась качественная и количественная оценка. Качественная оценка представляла собой выявление, анализ и подробное описание особенностей выполнения ребенком каждого задания. Она легла в основу количественного анализа результатов обследования: выявленные особенности отве-

тов детей учитывались при начислении баллов за каждое задание, т.е. получали свою количественную интерпретацию.

Оценка “0” баллов ставилась ребенку, если он понимал инструкцию с первого предъявления, хорошо ориентировался в задании, правильно, самостоятельно, быстро выполнял его.

Оценка “1” балл ставилась, если при выполнении задания были допущены негрубые единичные ошибки, ребенку была необходима специальная помощь, которую он принимал и переносил усвоенный материал на аналогичные виды деятельности.

Оценка “2” балла ставилась, если ребенок не ориентировался в задании, избирал неправильный способ действия, допускал грубые многочисленные ошибки, не мог воспользоваться предложенной помощью.

Таким образом, обследуемый ребенок получал индивидуальный тестовый балл, отражающий сформированность каждого из изученных у него компонентов устной речи, а также слухоречевой памяти и каждой невербальной психической функций. Этот индивидуальный тестовый балл сопоставлялся со средним тестовым баллом группы («т»), что позволяло установить уровень сформированности у ребенка каждого из изученных показателей. На высокий уровень их развития указывало то, что индивидуальный тестовый балл испытуемого был меньше среднего «т». На средний уровень развития исследуемых показателей указывало то, что индивидуальный тестовый балл дошкольника был равен среднему «т». На низкий уровень указывало то, что индивидуальный тестовый балл превышал среднее «т».

Полученные данные позволяли оценить состояние функционального базиса чтения в целом. Степень сформированности функционального базиса чтения для каждого обследованного ребенка устанавливалась по формуле:

$$P = \frac{A + B - C}{A + B + C}, \text{ где}$$

A – количество компонентов устной речи, вербальных и невербальных психических функций, отличавшихся высоким уровнем развития;

B – количество компонентов устной речи, вербальных и невербальных психических функций, характеризовавшихся средним уровнем развития;

C – количество компонентов устной речи, вербальных и невербальных психических функций, имевших низкий уровень развития;

P – показатель сформированности функционального базиса чтения.

Анализ полученных результатов обследования позволил разделить всех испытуемых на 3 группы.

В 1-ю группу были включены дошкольники (46,9%) с отсутствием нарушений исследованных показателей, у которых отмечалась высокая степень сформированности функционального базиса чтения: P превышал 0,33 ($0,33 < P \leq 1$). В связи с этим можно было предположить, что дети данной группы должны успешно осваивать навык чтения.

2-ю группу составили дошкольники (46,9%) с неравномерным развитием исследованных показателей, у которых была обнаружена средняя степень сформированности функционального базиса чтения: P находился в пределах от $-0,33$

до 0,33 ($-0,33 < P \leq 0,33$). Было сделано предположение о том, что у этих детей возможны трудности становления навыка чтения.

В **3-ю группу** вошли дошкольники (6,2%) с нарушением большинства исследованных показателей, у которых выявлялась низкая степень сформированности функционального базиса чтения: P не превышал $-0,33$ ($-1 \leq P \leq -0,33$). Предполагалось, что эти дети относились к группе риска возникновения дислексии.

По окончании данного этапа обследования осуществлялось изучение достоверности полученных диагностических данных. Для этого использовался статистический пакет программ SPSS 10.0. Обработка материала велась с помощью метода ранговой корреляции Спирмена.

Далее обследование проводилось через год, когда все дети (96 человек) заканчивали первый класс общеобразовательной школы. В ходе обследования у всех учащихся индивидуально изучалась степень сформированности навыка чтения. Это было необходимо для выявления корреляционных связей данных о состоянии устной речи, слухоречевой памяти и ряда невербальных психических функций с данными о степени сформированности навыка чтения.

В заключении обследования определялась валидность методики выявления предрасположенности к дислексии у дошкольников. Для этого применялся Φ – коэффициент Гилфорда.

В третьей главе диссертации *«Анализ результатов исследования устной речи, слухоречевой памяти и некоторых невербальных психических функций, лежащих в основе формирования навыка чтения, у дошкольников»* представлены результаты изучения устной речи, слухоречевой памяти, зрительного гнозиса, пространственных представлений, зрительно-моторной координации, профиля латеральной организации.

Изучение результатов исследования устной речи, слухоречевой памяти и некоторых невербальных психических функций, составляющих базис процесса чтения, показало, что в каждой из 3-х групп дошкольников указанные функции были сформированы по-разному.

У детей 1-й группы с отсутствием риска возникновения дислексии отмечалась высокая и/или соответствующая уровню возрастного развития степень сформированности большинства (в среднем 89,4%) изученных функций.

Анализ результатов исследования *связной монологической речи* показал, что эти дошкольники не испытывали серьезных трудностей при пересказе. Они правильно, точно, полно и самостоятельно передавали основную мысль текста, используя при этом собственную и авторскую лексику и полные распространенные предложения. *Словарь* у большинства детей данной группы характеризовался высоким уровнем развития. Дошкольники в основном овладели навыками *словообразования*, не допускали грубых ошибок при *использовании и понимании грамматических конструкций*. *Звукопроизношение* было полностью сформировано более, чем у половины испытуемых 1-й группы. У остальных детей обнаруживались недостатки произношения (как правило, искажения) отдельных звуков в отраженной фразовой и самостоятельной речи. Такие компоненты устной речи, как *фонематическое восприятие, анализ различных речевых единиц, фонематиче-*

ский синтез, звуко-слоговая структура сложных слов были в достаточной степени сформированы у подавляющего большинства дошкольников 1-й группы.

Высоким уровнем развития у детей данной группы характеризовались и другие изученные психические функции. Анализ результатов исследования *слухоречевой памяти* показал, что, несмотря на наличие трудностей, связанных с недостаточной полнотой и точностью непосредственного воспроизведения речевых стимулов, скорость запоминания и долговременная память в основном были хорошо развиты. При изучении *зрительного гнозиса, пространственных представлений, зрительно-моторной координации* у большинства испытуемых 1-й группы не было обнаружено каких-либо отклонений в процессе становления данных функций.

Профиль латеральной организации был полностью сформирован у половины дошкольников 1-й группы. У остальных детей данной группы профиль латеральной организации был смешанным.

Во 2-й группе испытуемых с наличием предрасположенности к трудностям становления навыка чтения было обнаружено примерно одинаковое количество психических функций, характеризующихся достаточным и недостаточным уровнями развития (в среднем 56,7% и 43,3% соответственно).

Недостатки *связной монологической речи* отмечались у большинства дошкольников данной группы. Несмотря на то, что дети правильно понимали основную мысль текста, они не могли полно и самостоятельно пересказать его содержание. При этом наибольшее количество недостатков проявлялось в неточном использовании лексических средств, некотором упрощении структуры текста.

Низкий уровень развития *словаря* был обнаружен более, чем у половины испытуемых 2-й группы. Зафиксированные при этом недостатки выражались в ограничении объема словаря и неточном употреблении слов. В первом случае дошкольники не могли назвать предметные картинки, самостоятельно расширить данный тематический ряд, подобрать обобщающее понятие, а также достаточное количество признаков и действий, характерных для рассматриваемого предмета. Во втором случае отмечались смешения близких по значению и звучанию слов и словосочетаний при назывании предметных картинок и подборе обобщающего понятия (трамвай=троллейбус, птицы=животные, метро=подземный ход); употребление видового понятия вместо родового (транспорт=машины); подбор слов, не относящихся к данной тематической группе (машина, автобус, стол, метро); а также подбор прилагательных и глаголов, не входящих в семантическое поле данного существительного (воробей широкий, снежный; грызет, ломает).

Большинство детей 2-й группы не допускали грубых ошибок при *образовании новых слов и употреблении грамматических конструкций* в собственной речи. Однако *понимание грамматических категорий* у значительной части испытуемых этой группы было сформировано недостаточно. Выявленные в данном случае ошибки выражались в смешении различных грамматических форм.

Звукопроизношение было полностью сформировано у половины дошкольников 2-й группы. В остальных случаях недостатки данного компонента устной речи проявлялись, как правило, в искажениях звуков.

При изучении *фонематического восприятия* у большинства детей данной группы были обнаружены отдельные ошибки, связанные преимущественно с трудностями дифференциации на слух звуков, противопоставленных по признаку глухости – звонкости. Лишь у небольшого числа испытуемых можно было констатировать грубое нарушение данного компонента устной речи.

Изучение результатов исследования *навыков анализа различных речевых единиц* показало, что большинство дошкольников этой группы допускали ошибки при выполнении соответствующих заданий.

При проверке фонематического анализа слов наибольшее количество недостатков выражалось в неправильном определении количества звуков в слове. Менее характерными для испытуемых данной группы были ошибки, связанные с трудностями установления места, наличия и последовательности звуков в слове.

При изучении умения дошкольников анализировать текст, предложение, производить слоговой анализ слов было установлено, что, наряду с трудностями определения количества тех или иных языковых единиц в анализируемом материале, характерным стал еще один тип ошибок, обусловленный несформированностью понятий «звук», «буква», «слог», «слово», «словосочетание», «предложение». При этом наблюдалось отсутствие даже грубых дифференцировок «звук» – «предложение», что приводило к неспособности испытуемых выделить из анализируемого материала заданные языковые единицы.

Более, чем у половины дошкольников 2-й группы была выявлена недостаточная степень сформированности таких компонентов устной речи, как *фонематический синтез и произношение слов сложного слогового состава*.

Анализ результатов исследования *слухоречевой памяти* показал, что чаще всего у дошкольников 2-й группы отмечалась недостаточная сформированность кратковременной памяти, а также скорости запоминания предъявляемых стимулов.

Изучение *зрительного гнозиса*, позволило обнаружить, что у многих испытуемых этой группы отмечались недостатки его формирования.

Из всех выявленных ошибок наиболее распространенными были смешения оптически сходных изображений предметов: лопата=вилка, гриб=дерево, гриб=гора. Помимо этого, для дошкольников было характерно использование описаний предметов вместо их точного называния. В ряде случаев в таких описаниях встречались аграмматизмы: кувшин=для воды, ваза=которая цветы сажают. В сравнительно небольшом количестве случаев дети данной группы не смогли узнать и назвать наложенные друг на друга или недорисованные контурные изображения.

Анализ результатов исследования *пространственных представлений* показал, что более, чем у половины испытуемых 2-й группы они были сформированы недостаточно. Основная часть ошибок обуславливалась трудностями дифференциации понятий «право-лево». Однако при изучении умения ориентироваться в пространстве в данной группе дошкольников были обнаружены нарушения, выражающиеся в неправильном определении местоположения предметов, расположенных по отношению к детям впереди или сзади. В ходе проверки способности испытуемых ориентироваться на плоскости, наряду с трудностями диффе-

ренциации понятий «право-лево», были зафиксированы ошибки, обусловленные недостаточным различением понятий «верх-низ».

Изучение материалов исследования *зрительно-моторной координации* позволило обнаружить достаточный уровень ее развития у большинства дошкольников 2-й группы.

Анализ результатов исследования *профиля латеральной организации* показал, что у преобладающей части детей данной группы был выявлен смешанный латеральный профиль.

У дошкольников 3-й группы с наличием риска возникновения дислексии была выявлена недостаточная степень сформированности большинства (в среднем 81,3%) компонентов устной речи, вербальных и невербальных психических функций.

У всех испытуемых данной группы отмечались грубые недостатки формирования *связной монологической речи*. Большинство детей не могли самостоятельно без оказания помощи выполнить предложенное задание. Попытки пере-сказать текст сводились, как правило, к перечислению отдельных часто не связанных между собой действий. При этом дошкольники использовали малораспространенные аграмматичные фразы.

Анализ результатов исследования *словаря* позволил обнаружить низкий уровень его развития у всех испытуемых 3-й группы. Зафиксированные в данном случае ошибки, также как и во 2-й группе детей, выражались в ограничении объема словаря и нарушении точности использования слов.

Изучение навыков *словообразования* позволило выявить ряд трудностей, с которыми сталкивались все дошкольники 3-й группы. Эти трудности проявлялись, главным образом, в неспособности образовать новое слово, что выражалось в отсутствии ответа, а при образовании притяжательных прилагательных – в использовании вместо них существительных в форме родительного падежа единственного числа (синичий=синицы). Распространенными были ошибки, связанные с неправильным выбором суффикса при образовании относительных и притяжательных прилагательных (городская=городная, городкая; воробьиный=воробьёный, воробьивый). В данной группе были отмечены случаи, когда испытуемые не образовывали, а подбирали прилагательные, имеющие другую основу.

Анализ результатов исследования *грамматического строя речи* показал, что все испытуемые 3-й группы допускали грубые ошибки при самостоятельном использовании грамматических конструкций, а также в процессе их понимания. В первом случае из всех выявленных недостатков наиболее характерными были унификация окончаний и основ (стулья=стулы; много окон = много окон и др.); отсутствие изменения исходной грамматической формы (пять окон = пять окно и др.); искажение грамматических форм (много кроватей = много кровати; желтые нитки = желтуе нитки и др.). Кроме того, в обоих случаях была обнаружена такая ошибка как смешение различных грамматических форм (четыре дятла = четыре дятлов; желтые нитки = желтый нитки; из-под шкафа = из шкафа и др.).

Анализ результатов исследования *звукопроизношения* позволил обнаружить, что недостатки данного компонента устной речи, зафиксированные у детей

3-й группы, выражались в основном в искажении звуков. Значительно меньше по сравнению с количеством искажений было выявлено замен и смещений звуков. Однако только у дошкольников данной группы обнаруженные замены и смещения отмечались даже при изолированном произнесении звуков.

Изучение результатов исследования *фонематического восприятия* показало, что данный компонент устной речи был грубо нарушен у детей 3-й группы. Наиболее сложным для испытуемых оказалось восприятие слов, различающихся звуками, противопоставленными по признаку глухости-звонкости. Несколько меньше нарушений было выявлено при восприятии дошкольниками слов-паронимов, содержащих звуки, оппозиционные по твердости – мягкости. Самое незначительное количество ошибок дети допустили при различении слов-паронимов, содержащих акустико и артикуляционно близкие звуки: с-ш, л-р и др.

Все дети 3-й группы не владели *навыками анализа различных речевых единиц*.

Анализ материалов исследования *фонематического синтеза слов* позволил выявить у дошкольников этой группы грубые нарушения формирования данного компонента устной речи. Наиболее характерным для данной группы детей было сочетание разных типов ошибок (пропусков, добавлений, перестановок звуков и др.) при выполнении предложенного задания (паук=апк).

Изучение данных исследования *произношения слов сложного слогового состава* во фразовой речи показало, что у половины испытуемых 3-й группы встречались грубые ошибки, связанные с пропуском, добавлением, перестановкой слогов (экскаватор=каватор, игрушечный=игрушечныйший). Кроме того, для дошкольников этой группы были характерны сочетания разных типов нарушений звуко-слоговой структуры сложных слов (Александрру=Эсанду, экскаватор=тавакстор).

Анализ результатов исследования *слухоречевой памяти* позволил обнаружить, что у испытуемых данной группы все параметры памяти характеризовались низким уровнем развития. Однако наибольшей выраженности достигло нарушение объема и точности отсроченного воспроизведения ряда слов. Это сочеталось со снижением скорости запоминания. Кроме того, у большинства дошкольников данной группы отмечалось также недостаточное развитие кратковременной памяти.

Изучение *зрительного гнозиса и пространственных представлений* выявило, что количество зафиксированных в данном случае ошибок резко увеличилось по сравнению со 2-й группой детей. Это свидетельствовало о низком уровне развития указанных функций.

Зрительно-моторная координация у большинства испытуемых 3-й группы была сформирована.

Анализ результатов изучения *профиля латеральной организации* показал, что практически у всех дошкольников данной группы он был смешанным.

Данные о результатах исследования функционального базиса чтения у дошкольников 3-х групп представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования функционального базиса чтения у дошкольников 3-х групп

Исследуемые компоненты устной речи, а также некоторые вербальные и невербальные психические функции	Группы дошкольников	Количество дошкольников, у которых уровень развития исследуемых компонентов устной речи, слухоречевой памяти и ряда невербальных психических функций был		
		выше среднего	средним	ниже среднего
1. Связная монологическая речь	1	82,1%	17,9%	-
	2	25%	14,3%	60,7%
	3	-	-	100%
2. Словарный запас	1	89,3%	3,6%	7,1%
	2	32,1%	14,3%	53,6%
	3	-	-	100%
3. Словообразование	1	71,4%	17,9%	10,7%
	2	21,4%	32,1%	46,4%
	3	-	16,7%	83,3%
4. Грамматический строй речи: - использование грамматических конструкций в собственной речи; - понимание грамматических категорий	1	89,3%	7,1%	3,6%
	2	39,3%	21,4%	39,3%
	3	-	-	100%
5. Звукопроизношение	1	60,7%	21,4%	17,9%
	2	17,9%	17,9%	64,3%
	3	-	-	100%
6. Фонематическое восприятие	1	57,1%	42,9%	-
	2	50%	46,4%	3,6%
	3	16,7%	33,3%	50%
7. Фонематическое восприятие	1	78,6%	14,3%	7,1%
	2	32,1%	39,3%	28,6%
	3	-	-	100%
8. Языковой анализ различных речевых единиц	1	57,1%	32,1%	10,7%
	2	17,9%	21,4%	60,7%
	3	-	-	100%
9. Фонематический синтез слов	1	-	92,9%	7,1%
	2	-	53,6%	46,4%
	3	-	-	100%
10. Произношение слов сложного слогового состава	1	60,7%	35,7%	3,6%
	2	14,3%	67,9%	17,9%
	3	-	50%	50%
11. Слухоречевая память	1	71,4%	10,7%	17,9%
	2	25%	14,3%	60,7%
	3	16,7%	-	83,3%
12. Зрительный гнозис	1	67,9%	7,1%	25%
	2	21,4%	17,9%	60,7%
	3	-	-	100%
13. Пространственные представления	1	78,6%	10,7%	10,7%
	2	32,1%	14,3%	53,6%
	3	-	-	100%
14. Зрительно-моторная координация	1	-	71,4%	28,6%
	2	-	60,7%	39,3%
	3	-	83,3%	16,7%

Примечание: жирным шрифтом выделен наиболее показательный результат в каждой группе дошкольников.

Приведенные данные позволяют видеть, что некоторые типы ошибок встречались у испытуемых всех групп, однако количественные показатели выявленных нарушений резко отличались друг от друга. В связи с этим основное от-

личие 3-х групп дошкольников заключалось в количестве допущенных детьми ошибок, их выраженности, повторяемости, наличии или отсутствии сочетаний различных недостатков, возможности их исправления. Это свидетельствует о том, что на наличие предрасположенности дошкольников к дислексии указывают не единичные недостатки отдельных психических функций, а системное нарушение функционального базиса чтения, проявляющееся в грубых повторяющихся многочисленных ошибках.

Таким образом, анализ результатов исследования устной речи, слухоречевой памяти и ряда невербальных психических функций позволил выявить разную степень сформированности функционального базиса чтения во всех трех группах детей.

Проведенный статистический анализ материалов исследования позволил установить, что значимым для выявления степени сформированности функционального базиса чтения у дошкольников было изучение связной монологической речи ($r=-0,76$; $p<0,001$), словарного запаса ($r=-0,74$; $p<0,001$), навыков словообразования ($r=-0,58$; $p<0,001$), грамматического строя речи ($r=-0,72$; $p<0,001$), фонематического восприятия ($r=-0,65$; $p<0,001$), языкового анализа различных речевых единиц ($r=-0,67$; $p<0,001$), фонематического синтеза слов ($r=-0,52$; $p<0,001$), слухоречевой памяти ($r=-0,57$; $p<0,001$), зрительного гнозиса ($r=-0,65$; $p<0,001$), пространственных представлений ($r=-0,57$; $p<0,001$).

Максимально чувствительными оказались следующие субтесты: пересказ текста ($r=-0,76$; $p<0,001$); изучение состояния номинативного словаря ($r=-0,73$; $p<0,001$); образование относительных прилагательных ($r=-0,48$; $p<0,001$); употребление существительных в форме именительного ($r=-0,55$; $p<0,001$) и родительного ($r=-0,72$; $p<0,001$) падежей множественного числа, согласование числительных с существительными и употребление существительных в форме косвенного падежа в сочетании с числительными ($r=-0,55$; $p<0,001$), понимание рода и числа прилагательных ($r=-0,50$; $p<0,001$); восприятие и воспроизведение слов-паронимов ($r=-0,65$; $p<0,001$); анализ предложений ($r=-0,60$; $p<0,001$); фонематический анализ слов ($r=-0,54$; $p<0,001$); фонематический синтез слов ($r=-0,52$; $p<0,001$); запоминание 10 слов ($r=-0,57$; $p<0,001$); нахождение фигур в ряду подобных без опоры на образец ($r=-0,68$; $p<0,001$), узнавание и называние наложенных друг на друга ($r=-0,52$; $p<0,001$), перечеркнутых ($r=-0,53$; $p<0,001$), недорисованных ($r=-0,52$; $p<0,001$) контурных изображений; графический диктант ($r=-0,50$; $p<0,001$).

В четвертой главе диссертации «Анализ результатов исследования навыка чтения у детей 3-х групп после одного года обучения в школе» представлены данные изучения сформированности навыка чтения у испытуемых всех 3-х групп.

Изучение навыка чтения показало, что у большинства учащихся **1-й группы** (93,3%) *с отсутствием риска возникновения дислексии* техническая и смысловая стороны чтения были в достаточной степени сформированы. Эти дети составили подгруппу 1А. Первоклассниками данной подгруппы были допущены единичные неповторяющиеся ошибки чтения, которые в большинстве случаев самостоятельно ими исправлялись.

Учащиеся подгруппы 1А пользовались лишь продуктивными *способами чтения*.

Изучение *правильности чтения* показало, что наибольшее количество так называемых ошибок «роста», обнаруженных у этих испытуемых, было отмечено на уровне звуко-буквенных обозначений. Такие ошибки встречались при чтении слогов, отдельных слов, а также слов, входящих в состав предложений и текста. При этом самыми распространенными были фонематические смешения (за хлебом = за шлебом; улица = улича; булку = болку; письмо = писмо; у Веры = у Вери; пошли = пожли (бошли)) и нарушения последовательного воспроизведения букв при чтении закрытых слогов (аптека = патека; кот = кто).

На уровне чтения слов наибольшее количество ошибок было обусловлено чтением по неправильной догадке (ворона = ворота, берут = бегут, у машины = у мамы). Такие недостатки закономерно встречаются в тех случаях, когда формирование навыка чтения еще продолжается.

На уровне чтения предложений единственный тип ошибок был связан с неправильным прочтением грамматических форм слов. Однако такие ошибки не всегда приводили к искажению структуры предложения и нарушению грамматических связей между словами (Вера с Борисом пошли за хлебом. = Вера с Борисом пошла за хлебом.).

Учащиеся подгруппы 1А достаточно полно и точно *понимали прочитанное*.

Все вышеприведенные данные о состоянии навыка чтения подтвердили предположение о том, что у детей данной подгруппы не было риска возникновения дислексии.

У 6,7% учащихся 1-й группы были обнаружены недостатки формирования технической и смысловой сторон чтения. Эти школьники составили подгруппу 1В. У испытуемых данной подгруппы было зафиксировано значительное количество разнообразных ошибок чтения. Однако у 4,5% первоклассников данные ошибки не были повторяющимися, распределялись между разными типами нарушений чтения и в ряде случаев самостоятельно исправлялись учениками, т.е. у этих учащихся были трудности становления навыка чтения. У 2,2% испытуемых ошибки чтения носили специфический повторяющийся характер, т.е. являлись дислексическими.

Такие данные указывали на то, что у детей подгруппы 1В не подтвердилось предположение об отсутствии риска возникновения нарушений чтения.

У большинства учеников **2-й группы** (82,2%) *с наличием предрасположенности к трудностям становления навыка чтения* техническая и смысловая стороны чтения были сформированы недостаточно. Эти испытуемые были включены в подгруппу 2А. У первоклассников данной подгруппы было обнаружено значительное количество ошибок «роста», что свидетельствовало о трудностях, которые испытывали дети в процессе обучения чтению.

Большинство испытуемых подгруппы 2А пользовалось продуктивными *способами чтения*. Однако в ряде случаев были выявлены и элементы бухштабирования.

Обследование *правильности чтения* позволило установить, что у этих учеников наиболее разнообразными были ошибки чтения на уровне звуко-буквенных обозначений. Они были зафиксированы не только при чтении слогов и слов, но и при назывании отдельных букв. При этом самыми распространенными, наряду с фонематическими, были оптические смешения букв (бежит = режит; письмо = писымо).

На уровне чтения слов чаще всего встречались ошибки ударения (собака; облако).

На уровне чтения предложений было зафиксировано несколько типов ошибок, наиболее характерными из которых были аграмматизмы, приводящие к нарушению грамматических связей между словами (Вера с Борисом пошли за хлебом. = Вера Борисом пошли за хлебом.).

Необходимо отметить, что у испытуемых подгруппы 2А встречались комбинации ошибок, допущенных детьми при чтении материала разной степени сложности. При этом были зафиксированы сочетания аграмматизмов и смешений артикуляционно близких звуков: булку=булька; на лугу=на люг; сочетания перестановок звуков, смешений артикуляционно близких звуков и трудностей понимания прочитанного: овца = воча (понятно из контекста – коровы) и др.

Результаты изучения *смысловой стороны чтения* выявили у учащихся данной подгруппы недостатки ее формирования, выражающиеся в неполном и неточном понимании прочитанного материала.

Вышеприведенные результаты обследования чтения подтвердили предположение о том, что у детей подгруппы 2А была предрасположенность к трудностям становления данного навыка.

У 17,8% первоклассников 2-й группы, составивших подгруппу 2В, были получены другие данные. Особенности технической и смысловой сторон чтения указывали на то, что у 13,3% учащихся навык чтения формировался нормально, а у 4,5% школьников была обнаружена дислексия. Такие данные свидетельствовали о том, что у детей подгруппы 2В не подтвердилось предположение о наличии предрасположенности к трудностям становления навыка чтения.

У большинства испытуемых **3-й группы** (66,7%) *с наличием риска возникновения дислексии*, вошедших в подгруппу 3А, при проверке технической и смысловой сторон чтения, наряду с ошибками «роста», обнаруживалось значительное количество грубых повторяющихся ошибок, которые можно было отнести к дислексическим. Данные ошибки были зафиксированы при предъявлении всех предлагаемых для чтения языковых единиц и, как правило, не исправлялись учениками.

Для этих учащихся были характерны непродуктивные *способы чтения*. Неспособность большинства детей сразу объединять звуки и буквы в слоги свидетельствовала об изначальном нарушении становления данного компонента процесса чтения.

Изучение *правильности чтения* показало, что ошибки на уровне звуко-буквенных обозначений были обнаружены у учеников подгруппы 3А при чтении всех языковых единиц. В данной подгруппе детей было обнаружено преобладание тех же типов ошибок, что и у первоклассников подгруппы 2А. Однако при

этом существенно увеличилось их количество и практически полностью отсутствовали исправленные ошибки.

На уровне чтения слов наиболее распространенным типом ошибок было объединение двух слов в одно. В данной подгруппе первоклассники воспринимали как единое целое не только предложно-падежные конструкции (Вера с = Вяр-рас), но и объединяли стоящие рядом знаменательные слова (неси хлеб = нё-сих-ле-ёв).

На уровне чтения предложений количество ошибок, допущенных испытуемыми подгруппы 3А, было незначительным, что характерно для учащихся, овладевающих начальными ступенями формирования навыка чтения.

Анализ результатов обследования *смысловой стороны чтения* позволил обнаружить полное отсутствие или грубые недостатки понимания читаемого материала у этих учеников.

Все вышеприведенные сведения о состоянии процесса чтения подтвердили предположение о том, что дети подгруппы 3А относились к группе риска возникновения дислексии.

У 33,3% учеников, составивших подгруппу 3В, при обследовании технической и смысловой сторон чтения было обнаружено значительное количество ошибок «роста», что свидетельствовало о наличии у них трудностей в процессе формирования навыка чтения.

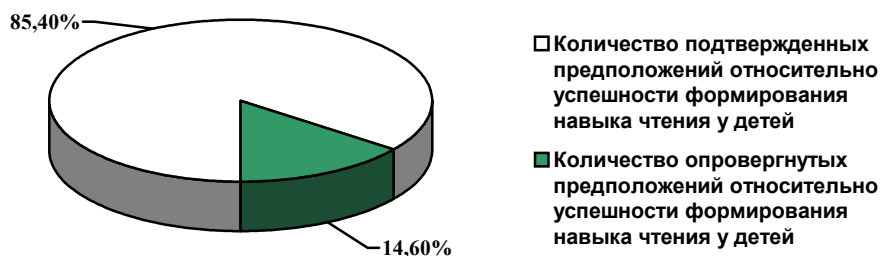
Такие данные указывали на то, что дети подгруппы 3В не относились к группе риска возникновения дислексии и, следовательно, сделанное предположение подтверждено не было.

Анализ результатов изучения процесса чтения у учащихся всех 3-х групп показал, что предположение об отсутствии или наличии предрасположенности испытуемых к дислексии подтвердилось в значительном количестве случаев.

Данные о количестве подтвержденных и опровергнутых предположений относительно успешности формирования навыка чтения у детей представлены на диаграмме 1.

Диаграмма 1

Данные о количестве подтвержденных и опровергнутых предположений относительно успешности формирования навыка чтения у детей



Приведенные данные свидетельствуют о том, что на основе анализа результатов обследования устной речи, слухоречевой памяти и ряда невербальных психических функций, обеспечивающих становление навыка чтения, в большинстве случаев можно сделать прогноз успешности формирования данного навыка. На это указывают и результаты изучения валидности примененных методов исследования, согласно которым можно констатировать статистически значимую

связь уровня развития функционального базиса чтения с особенностями становления процесса чтения ($\Phi=0,73$).

Таким образом, степень сформированности устной речи, слухоречевой памяти и ряда невербальных психических функций позволяет судить об особенностях становления процесса чтения. У детей с высоким уровнем развития функционального базиса чтения данный навык в большинстве случаев формируется нормально. Дети с недостаточной степенью сформированности указанных психических функций испытывают трудности при обучении чтению. В зависимости от количества нарушенных функций и тяжести имеющихся расстройств отмечается либо задержка становления процесса чтения, либо патологическое формирование данного навыка. При этом в первом случае у учащихся обнаруживается значительное количество ошибок «роста». Во втором случае выявляются стойкие повторяющиеся ошибки чтения, свидетельствующие о наличии дислексии.

Полученные данные позволили создать научно обоснованную методику, направленную на определение сформированности функционального базиса чтения, которая может применяться для выявления группы риска возникновения дислексии у дошкольников.

Перспективы продолжения проведенного нами исследования должны быть связаны с дальнейшим более глубоким изучением патогенетических механизмов дислексии, а также с разработкой конкретных методик, направленных на предупреждение специфических нарушений чтения у детей и построенных на основе индивидуально-дифференцированного подхода к профилактике подобных состояний.

В заключении подведены общие итоги проведенного исследования и сформулированы основные **выводы**:

1. Комплексное обследование устной речи, слухоречевой памяти и ряда невербальных психических функций, лежащих в основе становления навыка чтения, у дошкольников позволило выявить факторы риска возникновения дислексии.

2. Специфические нарушения чтения (дислексия) были обнаружены у испытуемых, воспитывавшихся как в детских садах общего типа, так и в детских садах для детей с нарушениями речи.

3. У большинства детей с дислексией недостатки чтения статистически достоверно коррелировали с комплексом нарушений устной речи, слухоречевой памяти и ряда невербальных психических функций.

4. Для выявления группы риска по дислексии необходимо проводить тщательное комплексное обследование наиболее значимых показателей: связной монологической речи, словарного запаса, словообразования, грамматического строя речи, фонематического восприятия, навыков анализа различных речевых единиц, фонематического синтеза, слухоречевой памяти, пространственных представлений, зрительного гнозиса.

5. Специальная методика обследования устной речи, слухоречевой памяти и ряда невербальных психических функций у дошкольников способствует своевременному обнаружению детей группы риска возникновения дислексии, что по-

зволяет осуществить адекватные пропедевтические меры, направленные на предупреждение специфических нарушений чтения.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:

1. Иншакова О.Б., **Огаркина А.В.** Особенности нарушений чтения учащихся правой и левой рукой. // Средства и методы реабилитации детей с особенностями развития и инвалидностью. Сборник научных, проектных и методических материалов, Институт педагогических инноваций РАО. – М., 1998. – С. 51-55. (0,3 п.л.; авторский текст – 60%).

2. Огаркина А.В. Особенности нарушений чтения учащихся с признаками левшества. // Сборник работ молодых ученых МГПУ. – Выпуск II. – М., 1998. – С. 143-149. (0,4 п.л.).

3. Огаркина А.В. Особенности процесса чтения у детей с различной степенью сформированности устной речи. // Проблемы детской речи – 1999. Материалы Всероссийской конференции. Санкт-Петербург, 24-26 ноября 1999 г. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 1999. – С. 133-134. (0,1 п.л.).

4. Огаркина А.В. Нарушения устной речи как показатель предрасположенности к дислексии у детей дошкольного возраста. // Языковое сознание: содержание и функционирование. XIII Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. Тезисы докладов. Москва, 1-3 июня 2000 г. – М., 2000. – С. 174. (0,1 п.л.).

5. Огаркина А.В. Проблема раннего выявления предрасположенности к дислексии у детей дошкольного возраста. // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. – С. 116-121. (0,4 п.л.).

6. Огаркина А.В. Состояние вербальных и невербальных высших психических функций у дошкольников, имеющих разную степень предрасположенности к дислексии. // Дни науки в МГПУ 2001 г. Материалы секции «Актуальные проблемы научных исследований аспирантов и соискателей МГПУ». – М.: МГПУ, 2001. – С. 96-98 (0,2 п.л.).

Печатные работы автора по теме исследования составляют 1,4 печатных листа.