

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САРАТОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО»

Кафедра логопедии и психолингвистики

**ДИСЛЕКСИЯ И ЕЁ ПРЕОДОЛЕНИЕ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ
ИЗУЧЕНИЯ, ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ**

АВТОРЕФЕРАТ
ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ
БАКАЛАВРСКОЙ РАБОТЫ

студентки 5 курса 571 группы
направления 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование,
профиль «Логопедия»
факультета психолого-педагогического и специального образования

ГОНЫШЕВОЙ ЮЛИИ ОЛЕГОВНЫ

Научный руководитель:
Зав. кафедрой:
доктор филологических наук,
доцент

Крючков В. П.

Зав. кафедрой:
доктор филологических наук,
доцент

Крючков В. П.

Саратов, 2018

ВВЕДЕНИЕ. В младшем школьном возрасте довольно распространенным является нарушение чтения – дислексия, которая привлекает постоянное пристальное внимание специалистов по коррекции речи. Данный раздел логопедии в настоящее время интенсивно развивается, появляются многочисленные статьи, методические пособия, предлагающие современные методики и приемы коррекции. Причем акцент переносится на раннюю диагностику и предупреждение речевого нарушения, так как любое нарушение речи может отразиться на дальнейшем развитии, успеваемости и поведении ребенка.

За рубежом под дислексией понимаются специфические трудности в овладении чтением и письмом, которые могут сопровождаться нарушениями счёта, переключаемости с одного вида заданий на другие, нарушения слухового, зрительного восприятия и моторных навыков.

В нашей стране под дислексией понимается только специфическое нарушение чтения, а для обозначения специфического нарушения письма используется термин дисграфия.

В отечественной логопедической науке основополагающими работами в данной области стали труды Р. И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Т.В. Ахутиной, А. Н. Корнева и других ученых.

В многофункциональной системе чтения связаны друг с другом речевые и зрительные составляющие, каждое из которых вносит специфичный вклад в создание определенных операций в процессе чтения.

В работах Г. А. Каше, Р. И. Лалаевой, Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Л. Ф. Спириной, Г.В. Чиркиной, А. В. Ястребовой нарушения чтения описываются как результат недоразвития фонетико-фонематической, лексико-грамматической сторон речи, а также нарушений связной речи. Преодоление дислексии в данных вариантах основано на устранении нарушенных речевых функций.

Объект исследования в данной выпускной квалификационной работе – нарушения чтения у учащихся младших классов в теоретическом и научно-методическом аспекте.

Предмет исследования – методики и приемы коррекции нарушений чтения – дислексии – у учащихся младших классов.

Задачи:

- прореферировать научную и научно-методическую литературу по теме дипломной работы;
- проанализировать методики диагностики и коррекции нарушений чтения, имеющиеся в современной логопедической литературе;
- предложить рекомендации по предупреждению и коррекции дислексии.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ. Дисграфия и дислексия трактуются учеными как отдельные расстройства речи, но, тем не менее, имеющие во многом схожие причины возникновения и, нередко, взаимосвязанные между собой проявления. Так, Р. Е. Левина указывала, что в основе нарушений чтения и письма лежит несформированность фонематической системы. При этом если у детей затруднено образование фонематических представлений, то у них медленно формируются и представления о графеме и соответствующие виды языкового анализа и синтеза. В то же время нарушения письма и чтения могут быть связаны и с недостаточностью лексико-грамматического строя языка, что выражается в заменах слов, их неправильно грамматическом оформлении, трудностях оформления предложения.

Предпосылками нормального формирования процессов письма и чтения являются несколько групп факторов:

- анатомо-физиологического характера (например, достаточное развитие всех анализаторных систем, сформированность моторных функций и слухо-оптико-моторной координации);

- психологического характера (достаточная сформированность высших психических функций, психологическая готовность ребенка к овладению новым видом речевой деятельности);

- социального средового характера (благоприятное окружение ребенка в семье и социуме, социальная зрелость ребенка, состояние адаптационных механизмов и проч.).

Кроме того, полноценное овладение письменной речью достигается также при нормативном владении ребенком устной речью (в ее фонетическом и лексико-грамматическом оформлении сформированности базовых операций языкового анализа и синтеза- т. е. лингвистической готовности).

К провоцирующим факторам дислексии относятся:

Речевые и языковые факторы риска

- ребенок долго не может овладеть правильным произношением звуков;
- постоянно путает фразы, заменяет слова;
- знает цвета, но путает их (говорит «черный» вместо «коричневый»);
- искаженно произносит звуки;
- часто не может вспомнить названия простых вещей (стол, стул);
- испытывает трудности употребления предлогов (над - под, в - из);
- с трудом учит стихи;
- плохо подбирает рифмы к словам (том, дом, ком);
- затрудняется выбрать лишнее по звучанию слово (том, дом, сад, ком);
- не может запомнить последовательность цветных бусинок, а позже — порядок дней недели, месяцев или чисел.

Интеллектуальные факторы риска

- быстро думает и делает, но не по инструкции;
- у ребенка развиты творческие способности: хорошо рисует, чувствует цвет;
- любит играть в конструкторы, пазлы, в игры с дистанционным управлением;
- кажется ярким, способным и в то же время загадочным.

В большинстве случаев ребенок с дислексией при поступлении в школу находится в менее благоприятных условиях, чем другие дети. Его основные умственные способности (по мнению ряда ученых) сконцентрированы в правом полушарии мозга. Это значит, что мыслительная деятельность этого ребенка осуществляется на интуитивном, импульсивном и чувственном уровне. К сожалению, школа для него является левополушарной средой, которая предполагает овладение такими навыками, как чтение и письмо. Здесь ученик сталкивается с такими символами, как буквы, цифры и ноты. Кроме того, ребенок учится следовать инструкциям, внимательно слушать, отвечать в соответствии с тем, что он слышит и логически мыслить. До школы у него формируются умения, которые в дальнейшем становятся звуковой базой овладения этими навыками. Поэтому период между тремя и семью годами - очень важное время для обучения.

В качестве причин возникновения дислексии и дисграфии выделяются: системные нарушения устной речи, обусловленные поражениями органического генеза; конституциональные предпосылки, связанные с индивидуальными особенностями функциональной специализации полушарий мозга; энцефалопатические нарушения, обусловленные вредными воздействиями в период беременности, родов и послеродовом периоде; воздействие неблагоприятных социальных и средовых факторов (по данным Р. Е. Левиной, Т. В. Ахутиной, И. Н. Садовниковой, Р. И. Лалаевой, А. Н. Корнева и др.).

Процесс чтения как один из видов письменной речи - это более сложное и позднее образование на базе устной речи и является более высоким этапом в речевом развитии. К уже сформировавшимся связям второй сигнальной системы присоединяются сложные условно - рефлексорные связи письменной речи, которые и развивают её.

Антиципация - смысловая догадка - играет как положительную роль (облегчая чтение), так и может приводить к дислексии, т.к. нередко приводит к заменам слов, пропускам, перестановкам букв в слове. Это случается, когда

смысловая догадка мало контролируется зрительным восприятием читающего и его читательским опытом.

Актуальные методики обучению чтению предполагают сначала послоговое воспроизведение читаемого. Объединение звуков в слоги является трудной задачей. При чтении слога в процессе объединения звуков дети обязаны переключиться от изолированного обобщенного звука к тому звучанию, которое звук получает в потоке речи, т. е. произнести слог так, как он звучит в устной речи.

Ребенок должен научиться проверять звуковой состав слога, слова устной речи. Скорость чтения на этой ступени очень медленная, она определяется характером читаемых слогов. Простые слоги (“на”, “ла”) читаются быстрее, чем слоги с совпадением согласных (“сто”, “кра”).

Понимание прочитанного характеризуется определенными чертами. Так, осознание читаемого отдалено во времени от зрительного восприятия слова. Только при произнесении вслух осуществляется осознание слова. Не всегда слово может сразу осознаться, оно сопоставляется с уже известными словами устной речи. Поэтому, чтобы понять смысл прочитанного слова, ребенок его повторяет - это свойство начинающего неопытного чтеца.

При чтении предложений наблюдаются некоторые особенности. Так как любое предложение читается изолированно, то смысл предложения, связь неких слов в нем происходит с большим трудом.

Смысловая догадка в процессе чтения слов в предложении почти не употребляется.

Анализ методик выявления дислексии у учащихся младших классов.

На сегодняшний день существует достаточно широкий выбор методической литературы, посвящённой проблеме дидактического и методического обеспечения логопедического обследования. Методика логопедического обследования должна соответствовать ряду требованиям. Она должна: быть лаконичной; быть доступной в плане наглядного материала – он должен быть понятен и доступен детям; учитывать возраст и интеллектуальные

возможности обследования ребенка; иметь в наличии бланк для фиксации получаемых данных (протокол); предоставлять возможность качественного и количественного анализа результатов; предоставлять возможность по полученным результатам сделать вывод об уровне речевого развития; быть удобной в использовании и ряд других.

В настоящее время в достаточной степени сформирована и апробирована методика и критерии обследования детей с нарушениями чтения и письма. Во многих учебниках, в том числе в учебнике под редакцией Л.С. Волковой «Логопедия» и в последнем учебнике «Логопедия: теория и практика» (2017) под ред. Т.Б. Филичевой нарушения письма и чтения объединяются в одну главу - с включением фрагментов, в которых рассматривается дизорфография, к коррекции которой также оказываются причастными логопеды.

Можно считать итоговыми составляющие элементы программы (последовательность, этапы) по обследованию нарушений письма и чтения, предложенные Серебряковой Н.В. и Тумановой Т.В. на основе положений, содержащихся в известных трудах на данную тему в последние десятилетия:

«Обследование детей с дислексией, дисграфией и дизорфографией можно условно разделить на несколько содержательно-организационных блоков (А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова, О. Б. Иншакова, М. Н. Русецкая, Е. А. Логинова, С. Ю. Горбунова и др.). Такое логопедическое обследование в виде нескольких иерархически выстроенных диагностических блоков позволяет наиболее полно проанализировать структуру дефекта и его проявления.

Анамнестический блок включает; *Блок обследования неречевых функций*; Блок обследования фонематических процессов и степени сформированности операций языкового анализа и синтеза; Блок обследования понимания речи; Блок обследования устной речи; Блок обследования письменной речи.

Результаты обследования фиксируются в индивидуальной речевой карте ребенка и сопровождаются (по возможности) конкретными примерами,

подтверждающими выявленные нарушения. Завершается речевая карта итоговым заключением, соответствующим принятым в логопедии классификациям речевых нарушений. При выявлении речевого нарушения учитель-логопед отражает в речевой карте соответствующие рекомендации и направления работы по преодолению выявленных недостатков устной и письменной речи.

Приведенные фрагменты Серебряковой Н.В. и Тумановой Т.В. можно считать стратегическими для обследования способности детей к правильному чтению, в то же время созданы подробные схемы (алгоритмы) обследования чтения.

Одной из таких схем обследования является схема, предложенная **Е. А. Логиновой и Л. В. Венедиктовой** в сборнике «Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей: Сб. методических рекомендаций», напечатанном в 2006 году по рекомендации кафедры логопедии Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. Это именно схема, к ней не даны пояснения, инструкции, что затрудняет работу особенно начинающего специалиста-логопеда и может привести к некоторым неточностям или неоднозначным интерпретациям полученных результатов. В то же время эта методика позволяет увидеть и оценить нарушения чтения и письма в широком контексте: в аспекте анамнестических данных, состояния невербальных психических функций, интеллекта, волевой сферы; зрительно-пространственного восприятия, пространственных представлений, конструктивного праксиса, а также ручной и общей моторики, состояние устной и письменной речи, языковых способностей и др. Эта методика создана в русле классических дефектологических традиций, учитывающих аспекты медицинский, физиологический, педагогический, собственно речевой. Однако широкого распространения эта методика не получила в силу своей схематичности, в ней, скорее, представлен алгоритм обследований.

Можно сказать, что значимой, авторитетной методикой диагностики

дислексии в настоящее время является методика, подготовленная **Александром Николаевичем Корневым** и **Ольгой Анатольевной Ишимовой**. Представляется, что это очень доказательная, аргументированная методика с хорошо проработанной теоретической основой, а не просто собрание отдельных приемов в условиях, когда оценка навыка чтения у детей давно уже стала рутинной процедурой. С помощью данной Стандартизированной методики исследования навыков чтения (СМИНЧ) исследуются: скорости и правильности чтения; качественные особенности способа чтения; качества понимания текста. По итогам составляется диагностическое заключение, к составлению которого дана соответствующая инструкция.

Авторы так объясняют необходимость подготовленной ими методики в контексте инноваций современной мировой педагогики: «Все мировое научное сообщество единодушно согласилось с тем, что для надежной профессиональной диагностики чтения не обойтись без стандартизованных методик». И далее авторы приводят основания для создания такой стандартизированной методики:

1. Результат оценки чтения зависит не только от сформированности навыка чтения, но и от уровня сложности использованного текста. Экспериментально доказано, что определенные свойства текста существенно влияют не только на скорость и качество чтения, но и на понимание прочитанного.... Следовательно, выбор текста без учета этих факторов отразится на результате оценки навыка, а это значительно снижает надежность такой оценки.

2. Известно, что в зависимости от установки, данной ребенку взрослым при тестировании чтения, и от качества текста ребенок использует разные стратегии чтения. Например, при установке на успешность (т.е. на отметку) многие дети стараются читать быстрее, зная, что для учителя это основной показатель. В результате снижается качество понимания.

3. При оценке чтения педагоги ориентируются на разные параметры

чтения: скорость, число ошибок, выразительность, понимание текста. ... Следовательно, итоговая оценка будет зависеть от субъективных предпочтений учителя.

4. Представления о «норме» при оценке чтения весьма многообразны. Нормативы, предлагаемые школьной программой, не годятся для целей клинико-психологической диагностики. Между «нормой» и «нормативом» существуют принципиальные различия. Норматив - это условный показатель учебных достижений, предлагаемый системой образования как ориентир для оценки успеваемости. Норма - это реальный показатель владения определенным навыком, свойственный большинству здоровых благополучных детей. Следовательно, для установления нормы необходимы массовые исследования, проведенные в стандартных условиях с использованием стандартного диагностического материала».

Приведенные основания доказывают необходимость унификации процедуры оценки чтения, тем более, что в большинстве развитых стран мира существуют национальные стандартизованные методики. Это вдвойне необходимо в тех случаях, когда обследование носит диагностический характер и от его результатов зависит судьба ребенка.

Материалом для создания стандартизованной методики А.Н. Корнева послужило обследование более 1000 детей Санкт-Петербурга.

Данная методика предназначена прежде всего для диагностики нарушений чтения и дифференциальной диагностики дислексии и неспецифических нарушений чтения.

В соответствии с методикой А.Н. Корнева, исследование навыка чтения проводится в три этапа.

«Первый этап: с помощью Стандартизованной методики исследования навыка чтения (СМИНЧ) устанавливается уровень сформированности навыка чтения, вычисляются коэффициенты техники чтения (КТЧ) и определяется их

соответствие интеллектуальному развитию обследуемого ребенка.

Второй этап: если при исследовании на первом этапе диагностирована дислексия, то по данным тестирования АВМ-WISC определяются стойкость выявленного расстройства и его прогноз. Это нужно для перспективного планирования коррекционной работы (сроки, этапность и т. п.). Кроме того, данная информация важна для психологической подготовки ребенка и родителей. Знание ими ближайших и отдаленных перспектив способствует адекватному отношению к коррекционному обучению. Как чрезмерный оптимизм, так и неоправданный пессимизм одинаково вредны.

Третий этап: когда принято решение о включении ребенка в коррекционную группу, с помощью Теста оперативных единиц чтения (ТОПЕЧ) определяется тип слогов, с тренировки которых необходимо начинать работу, и слоговая сложность слов, доступных ребенку для чтения на данном этапе» [Корнев 2010: 9-10].

Методика А.Н. Корнева - не единственная, в которой проводится идея стандартизации оценки качеств чтения и выявления нарушений чтения. **Мария Николаевна Русецкая** в своей монографии «Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин» (2007) также доказывает необходимость унификации методик, основные разделы её монографии - «чтение как объект междисциплинарных научных исследований», «Операциональный состав чтения», «Психофизиологические механизмы чтения», «Критерии оценки навыка чтения», «Основные направления в изучении причин нарушения чтения» и другие.

В книге представлены экспериментальные данные по проблеме нарушения чтения у учащихся начальных классов общеобразовательной школы; приводятся характеристики устной речи и зрительных функций, обеспечивающих процесс чтения; выделяются основные виды ошибок, возникающих при овладении навыком чтения и связанных преимущественно с дефицитом устной речи или нарушениями зрительных функций; описаны их

соотношения. Большое внимание уделяется диагностике нарушений чтения, предлагается процедура стандартизированной оценки сформированности данного навыка. На основе полученных результатов уточняются представления о содержании профилактики нарушений чтения, предлагается система коррекционно-развивающей работы по формированию зрительных гностических и моторных функций у детей.

Говоря о дислексии и дисграфии как речевых нарушениях, нельзя не использовать в практической работе по коррекции письменной и устной речи, наверное, самую известную в этом плане книгу **Ирины Николаевны Садовниковой** «Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов» (2005), а также последующие её издания, в том числе пособие «Дисграфия, дислексия: технологии преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей».

В пособие И.Н. Садовниковой целостно и всесторонне представлена проблема нарушений чтения и письма (дислексии и дисграфии); рассмотрена структура процессов чтения и письма в норме и проявления их расстройств; дана полная и аргументированная поуровневая классификация специфических ошибок письма и чтения. На основе экспериментального психолого-педагогического изучения школьников и опыта их коррекционного обучения автором разработана методика комплексного преодоления всего спектра выявляемых нарушений письменной речи, включая систему обучения синтетическим приемам чтения. В книгу включены разработки занятий, литературные тексты, таблицы, схемы, на базе которых строится коррекционная работа, а также материалы ролевого тренинга педагогов для усвоения предлагаемой методики преодоления дислексии и дисграфии. Однако в данном случае подробное рассмотрение пособий И.Н. Садовниковой не входит в нашу задачу, это может быть сделано в рамках отдельного подробного реферата.

В настоящее время среди логопедов большой популярностью пользуется методическое пособие **Т.А. Фотековой и Т.А. Ахутиной** «Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов» (2002 и др. издания). Данное пособие носит комплексный характер, включает методики исследования всех сторон речевого развития: лексика, грамматика, связная речь, звукопроизношение.

Нейропсихологические методы в настоящее время успешно применяются для диагностики и коррекции трудностей в обучении, эти методы могут быть также продуктивны и в работе с детьми с системной речевой патологией.

Авторы методического пособия утверждают: «Комплексное нейропсихологическое обследование, охватывающее как речевые, так и неречевые возможности ребенка, позволяет провести качественную функциональную диагностику и разработать стратегию эффективной направленной коррекции.

Предлагаемая методика обследования детской речи сочетает традиционные для логопедической практики приемы с некоторыми нейропсихологическими методами, разработанными Л.С. Цветковой, Т.В. Ахутиной и Н.М. Пылаевой для оценки речи взрослых больных с афазией.

Методика носит тестовый характер, процедура ее проведения и система оценки стандартизированы, что позволяет наглядно представить картину речевого дефекта и определить степень выраженности нарушения разных сторон речи, а также удобно для прослеживания динамики речевого развития ребенка и эффективности коррекционного воздействия." В пособии разработана процедура обработки и интерпретации данных, которая позволяет проанализировать особенности выполнения заданий методики на двух уровнях:

1. логопедическом — через систему основных оценок, определение общего уровня успешности, вычерчивание речевого профиля и констатацию уровня сформированности разных сторон речи;

2. нейропсихологическом — углубленном уровне анализа, дающем возможность не только выявить недостаточность тех или иных компонентов речевой системы, но и приблизиться к пониманию качественной специфики этой недостаточности и лежащих в ее основе психологических механизмов» [Фотекова 2002].

Обследование речи детей - важный этап коррекционного процесса. Тестовая методика экспресс - диагностики устной речи младших школьников **Т. А. Фотековой** (2000) включает речевые пробы, предложенные **Р.И. Лалаевой** (1988г.) и **Е.В. Мальцевой** (1991г.). Цель: выявления особенностей речевого развития учащихся 1 класса. Методика включает четыре серии:

Серия 1 – Исследование сенсомоторного уровня речи - включает четыре группы заданий: 1. Проверка фонематического восприятия; 2. Исследования состояния артикуляционной моторики; 3. Исследование звукопроизношения; 4. Проверка сформированности звукослоговой структуры слова. Серия 2 – Исследование грамматического строя речи. Серия 3 – Исследование словаря и навыков словообразования. Серия 4 – Исследование связной речи.

Методика предназначена для выявления особенностей речевого развития детей дошкольного (6-7лет) и младшего школьного возраста. Она позволяет разносторонне обследовать речевые процессы, в результате логопед получает точную картину речевого дефекта и может оценить степень выраженности нарушений.

Результаты диагностики можно выразить в баллах и оценить уровень развития речи ребёнка.

На основе диагностики можно спланировать индивидуальную работу с ребёнком, поделить детей на подгруппы. Методика также удобна для отслеживания динамики речевого развития. По результатам диагностики можно построить графики или диаграммы и потом полностью отслеживать динамику развития речи. И результат каждого ребенка по данным графикам и диаграммам можно сравнить между собой. Такие наглядные ресурсы очень

понятны для родителей. Таким образом, можно стимулировать регулярное посещение логопеда.

Можно отметить простоту и ясность этой методики, поэтому она незаменима для начинающих специалистов, т.к. в ней пошагово расписан алгоритм обследования и можно без лишних проблем спланировать и выделить основные направления в своей работе.

Методика Фотековой (если использовать её в полном варианте с применением количественных методов) довольно трудоемка, но она дает объективную картину речевого развития на конкретном этапе. К тому же логопед легко может изготовить наглядный материал для обследования. Получив результаты исследования по данной методике, можно подобрать и разработать различные дидактические игры, задания и наглядный материал для каждого ребенка. Большим плюсом этой методики является ее комплексность, она охватывает все стороны речевого развития в полном объеме, тем самым позволяя воздействовать на качественное улучшение речевого развития в целом. Благодаря ей можно составить заключение о состоянии словаря, грамматического строя, сформированности связной речи ребенка. Методика также позволяет исследовать фонематический слух, слоговую структуру слова, состояние артикуляционного аппарата, звукопроизношения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. В первой главе было рассмотрено понятие дислексии как речевое нарушение, которое встречается у школьников младших классов. Дислексия имеет различные виды: оптическая, фонематическая, мнестическая, аграмматическая, семантическая. Чаще всего это речевое нарушение встречается у мальчиков, чем у девочек, и негативно влияет на все обучение в целом. Наряду с дислексией встречается дисграфия, они обозначают нарушения письма и чтения и проявляются в специфических ошибках стойкого характера. При этом нарушении могут встречаться ошибки: неусвоение букв, аграмматизмы, искажение звуко - слоговой структуры слова, замены слов и нарушение понимания читаемого. Все эти ошибки сохраняются достаточно долго, это могут быть месяцы и даже годы. Симптоматика дислексии

достаточно разнообразна. Чтобы повысить эффективность ее коррекции, нужно своевременно выявить данное нарушение, так что ранняя диагностика в преодолении дислексии играет важную роль.

Были представлены также основные направления в коррекционно-логопедической работе по преодолению дислексии, включающие в себя: 1) развитие фонематического восприятия, представлений, синтеза, анализа, дифференциации. 2) развитие слогового анализа и синтеза, формирование грамматического строя речи, развитие неречевых функций и рекомендации родителям.

Подводя итоги, можно утверждать, что успешность преодоления дислексии заключается в ее раннем выявлении, объективной диагностике с помощью современных стандартизованных методик и последовательной коррекционно-логопедической работе.