

7. Закріплення отриманих навиків вірного голосоведіння.

8. Автоматизацію вірної фонації мовленнєвими вправами.

Курс розраховано на 2-3 тижня при умові 2-3 разових занять в неділю з фонопедом та щоденних тренуваннях дома. Заняття проводяться індивідуально чи у групі, яка складається з 2 пацієнтів близьких за віком та східною структурою дефекту. Під час всього курсу відновлення голосу рекомендується обмеження голосового навантаження, а також проведення домашніх тренувань розподіляючи навантаження дозовано, рівномірно на протязі дня.

Вибір базових звуків здійснюється індивідуально в залежності від клінічної картини та тональності звучання голосу.

Таким чином, при виникненні голосових розладів органічного ґенезу, основне місце повинне належати комплексній співпраці логопеда, психотерапевта та отоларинголога. Значний ріст осіб з органічними захворюваннями голосового апарату, на думку багатьох дослідників, пов'язаний із збільшенням навантаження на нервову систему, станом хронічного стресу, несприятливими екологічними умовами та інтенсивністю голосового навантаження людини. Звісно ця патологія значно утруднюють спілкування, знижують працездатність і створюють загрозу професійній придатності. Тому спеціалізована допомога при цих захворюваннях сприяє відновленню голосовій функції і поверненню людей до трудової діяльності та участі у суспільному житті.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абизов Р.А. Онкоотоларингологія : лекції : навч. посіб. для лікарів-інтернів і курсантів вищ. мед. закл. освіти III-IV рівнів акредитації / Р. А. Абизов. – К. : Книга плюс, 2001. – 267 с.
2. Василенко Ю.С. Голос. Фонологические аспекты. – М.:Энергоиздат – 2002 –480с.
3. Сборник трудов первого международного междисциплинарного конгресса «Голос». – М.: ООО « Центр информационных технологий в природопользовании», 2007, - 252с.
4. Т.А.Шидловська, А.Л.Косаківський. Актуальні питання фоніатрії. – К.:НМАПО ім. П.Л.Шупика, 2007.– 232с.
5. Карпова О.Ю. Прогноз и критерии восстановления подвижности одной из голосовых складок при среднем их положении вследствие струмэктомии / О.Ю. Карпова // Вестн. оторинолар. – 2001. – № 3. – С. 46 – 49.
6. О.С. Орлова. Распространенность, причины и особенности нарушений голоса у педагогов / О.С. Орлова, Ю.С. Василенко, А.Ф. Захарова, Л.О. Самохвалова, П.А. Козлова// Вестн. оторинолар. – 2000. – № 5. – С. 18 – 21.

УДК: 616.89-008.434.5

#### ДИСЛЕКСИЯ В ДВАДЦАТЬ ПЕРВОМ ВЕКЕ: ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ, ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Русецкая М.Н.

Дислексия, как вариант речезыковых трудностей обучения младших школьников, традиционно входит в реестр актуальных логопедических исследований, имеющих несомненное теоретическое и практическое значение. В последние 10–15 лет во всем мире отмечается усиление исследовательского интереса к проблеме дислексии, связанное не только с ростом показателей распространенности этого нарушения и необходимостью уточнения его патогенеза. Осознание обществом значимости чтения в современном мире, оценка деструктивного влияния дислексии на личностное развитие человека и необходимость поиска путей полноценной интеграции детей с дислексией в культурно-образовательную среду обусловили выход проблем дислексии за рамки только специальной области логопедии и включение их в широкий контекст гуманитарных и естественнонаучных исследований (Т.В. Ахутина, М.М. Безруких, Р.И. Лалаева, А.Н. Корнев, U. Frith, T. Miles, G.Raid, L.Sigel, I.Smith, M.Snowling, R.Nickolson).

Сложившееся в отечественной логопедической науке понимание дислексии как особой формы речевой патологии осуществлено в рамках концепции общего недоразвития речи и рассматривается как отсроченное проявление устноречевого дефицита, среди компонентов которого особая роль принадлежит несформированности фонетико-фонематических процессов (Р.Е. Левина, 1947). В рамках психолого-педагогического подхода к анализу речевых нарушений Р.Е. Левиной и последователями ее научной школы на большом экспериментальном материале было доказано, что истоки дислексии кроются преимущественно в нарушениях устной речи; была показана роль отклонений в формировании различных речевых компонентов (звукопроизношения, слоговой структуры слова, фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, морфологических и лексико-грамматических обобщений) в этиопатогенезе нарушений письменной речи; предложены программы подготовки детей с нарушениями речи к обучению грамоте; разработана целостная дифференцированная методическая система преодоления нарушений письменной речи у учащихся в разных типах образовательных учреждений.

Клинико-педагогический подход обеспечил новый виток изучения проблемы дислексии на основе данных смежных наук, обосновал возможность включения в коррекционный процесс методов нейропсихологии,

психолінгвістики, психофізіології, патопсихології (Т.В. Ахутіна, М.М. Безруких, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаєва). Вместе с тем широке применение данного подхода в системе преодоления дислексии оказалось лимитированным практическим отсутствием, так называемых, чистых форм дислексии (в соответствии с предложенной классификацией) у учащихся общеобразовательных школ. Кроме того, теоретические основы клинично-педагогического подхода не получили системного методического и организационного сопровождения.

Таким образом, созданная в именно рамках психолого-педагогического подхода система преодоления нарушений чтения на первоначальном этапе обучения детей с речевой патологией решила одну из актуальнейших задач логопедии - подготовку этой категории учащихся к дальнейшему обучению в средней и старшей школе, что явилось важнейшим условием их интеграции в систему общего образования. Вместе с тем, исследования многих дефектологов и специалистов в области речевой патологии показали, что нарушения чтения, возникнув в начальных классах, сохраняются (в разной степени) на протяжении всего периода обучения в школе, что обусловило выделение нового аспекта в изучении дислексии, связанного с проявлениями нарушений чтения на более поздних этапах читательского развития детей с речевой патологией. В связи с этим возникла необходимость изучить динамику становления чтения у детей с дислексией в средней и старшей школе; уточнить патогенез нарушений чтения, вызванных структурными и функциональными осложнениями деятельности чтения, повышением требований к его сформированности, а также выявить влияние дислексии на когнитивное и коммуникативное развитие школьника, его социализацию. Спектр возникающих теоретических проблем дополняется необходимостью поиска и разработки научно-методических основ непрерывного коррекционно-логопедического сопровождения детей с дислексией на всех этапах образования.

Несмотря на обилие теоретических разработок и эмпирических данных психолого-педагогических, нейропсихологических, лингвистических исследований, в ряду речевых нарушений детского возраста дислексия остается наиболее дискуссионным объектом логопедии. Декларируя значимость чтения, приоритет его смысловой стороны, организация научных исследований дислексии осуществляется исходя из понимания чтения как сенсомоторного навыка, а не сложной психической деятельности. Основное внимание исследователи сосредотачивают на технологической стороне этого процесса – статичном описании ошибок чтения, разработке путей их преодоления и формирования плавного и правильного чтения, типичных для периода обучения ребенка в начальной школе. В результате организация коррекционной работы исходит из понимания узкотехнологичной необходимости устранения дефектов функционального базиса чтения и сопровождения процессов начального становления навыка чтения. При этом слабо учитывается необходимость специального логопедического сопровождения процесса становления чтения как деятельности, его включения в решение более сложных когнитивных и коммуникативных задач, не разработана система сопровождения детей с нарушениями чтения на этапе обучения в средней и старшей школе. Следует также признать недостаточную продуктивность использования традиционной научно-методической базы для рассмотрения дислексии в контексте непрерывного языкового образования школьников и необходимость разработки современных программ преодоления нарушений чтения на всех этапах школьного обучения.

Сложившаяся ситуация требует обновления системы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями чтения, поиска новых методологических основ и теоретических подходов к рассмотрению дислексии.

В ходе теоретико-экспериментальной работы, проведенной нами в течение десятилетия (2000-2009г.г.)<sup>3</sup>, был обоснован новый для логопедии подход к изучению дислексии, рассматривающий нарушения чтения через призму успешности овладения ребенком с речевыми нарушениями основными компетенциями чтения: репродуктивной, информационно-познавательной и рефлексивной как интегральными показателями сформированности знаний, умений и навыков, обеспечивающих деятельность чтения, и готовности ребенка к их использованию для решения когнитивных и коммуникативных задач. В ходе исследования были:

- разработаны концептуальные положения компетентностного подхода к рассмотрению дислексии;
- определен компонентный состав знаний, умений и навыков, формирующих каждую из выделенных нами компетенций чтения;
- определены принципы диагностики и коррекции дислексии через оценку достижений в овладении основными читательскими компетенциями: репродуктивной, информационно-познавательной и рефлексивной;
- получены новые данные о формировании компетенций чтения у учащихся 1-11 классов общеобразовательной школы – описан «культурный ландшафт» чтения;
- разработана стратегия преодоления дислексии, обеспечивающая формирование основных

<sup>3</sup> Русецкая М.Н. Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. - М. : МГПУ, 2009. - 44 с.

читательских компетенций на всех этапах генезиса чтения.

Рассмотрение генезиса чтения в естественном продвижении учащихся от начальных классов к старшим<sup>4</sup> выделило два типа симптомов дислексии: структурные, связанные с нарушением самих операций чтения и функциональные, проявляющиеся в нарушении реализации операций чтения. Данный подход восходит к теоретическим разработкам Р.Е. Левиной в сфере построения принципов психолого-педагогической классификации речевых нарушений на основе выделения двух групп нарушений: в формировании средств общения и в формировании применения средств в общении.

Развитие этого подхода применительно к нарушениям письменной речи позволило нам подойти к рассмотрению дислексии через интегральное изучение средств чтения (овладение операциональным составом чтения) и формирования готовности и возможности ребенка к их применению, включению в решение когнитивных и коммуникативных задач – то есть посредством описания сформированности компетенций чтения, последовательно усложняющихся в соответствии с задачами и содержанием языкового образования. С учетом полученных новых данных о гетерохронии формирования отдельных параметров чтения, положенных в основу выделения качественно своеобразных этапов чтения, и анализа системы языкового образования, задачам которого подчиняется формирование чтения, нами выделены репродуктивная, информационно-познавательная и коммуникативная компетенции чтения.

К маркерам овладения **репродуктивной компетенцией** чтения мы отнесли показатели сформированности базовых средств чтения: навыки, сформированность фонематических, морфологических и лексико-грамматических обобщений (речевые компоненты), звуко-слогового и звуко-буквенного анализа, а также сформированность зрительных функций, обеспечивающих реализацию графической природы чтения (интеллектуально-речевые компоненты). Индикатором автоматизации этих навыков является его правильность, способ чтения и понимание прочитанного.

**Информационно-познавательная компетенция** чтения обеспечивается более глубоким, чем на уровне репродуктивной компетенции, пониманием слов, словосочетаний – метафор, фразеологизмов, каламбуров, наглядных образов (речевой компонент); сформированностью категорий логического мышления – понятий, суждений, умозаключений (интеллектуально-речевой компонент). Об их полноценном функционировании свидетельствует возможность ребенка находить и оценивать информацию, содержащуюся в письменном тексте, использовать ее в процессе решения различных задач.

**Коммуникативная компетенция** чтения предполагает сформированность навыков общения посредством письменноречевой коммуникации, умение определять авторский замысел, коммуникативную интенцию автора, выделять «ключевые слова», размышлять над содержанием текста.

В русле предлагаемого подхода была разработана методика диагностики дислексии на основе оценки сформированности читательских компетенций. Методика строилась с учетом данных популяционного изучения генезиса чтения, выделенных на его основе этапов становления читательской деятельности, и включала три блока заданий для оценки компонентов каждой из трех читательских компетенций: репродуктивной, информационно-познавательной и коммуникативной. Диагностические блоки включали последовательно усложняющиеся задания для оценки сформированности средств чтения и их применения.

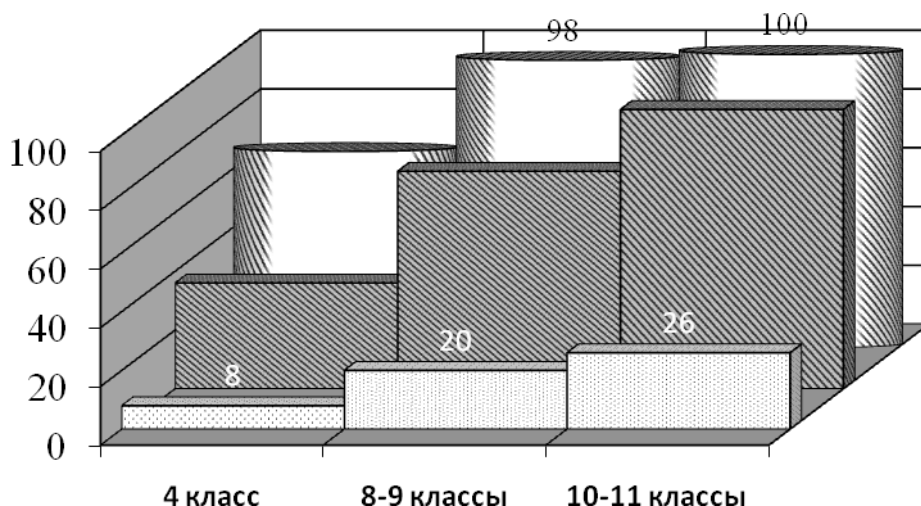
На основе аккумулирования результатов выполнения учащимися заданий каждого из трех блоков методики, были получены данные о сформированности читательских компетенций в популяции школьников 1-11 классов общеобразовательной школы.

На диаграмме представлены срезы сформированности репродуктивной, информационно-познавательной и коммуникативной компетенций чтения на момент окончания учащимися начальной, средней и старшей школы (4, 8-9 и 10-11 классы, соответственно).

*Диаграмма 1*

Динамика формирования основных читательских компетенций учащихся 1-11 классов общеобразовательной школы

<sup>4</sup> В экспериментальном изучении формирования навыка чтения приняло участие более тысячи школьников 1-11 классов города Москвы



Выявлено, что репродуктивная компетенция сформирована у 67% учащихся четвертых классов, у 98% учащихся 8-9 классов и у 100% учеников 10-11 классов. Информационно-познавательная компетенция достигает уровня сформированности у 36% учеников 4 классов, у 74% школьников 8-9 классов и у 95% учащихся 10-11 классов. Коммуникативная компетенция чтения в четвертом классе присутствует только у 8% испытуемых, в 8-9 классах у 20%, а в 10-11 классах – у 26% школьников.

Показатели сформированности компетенций чтения находились во взаимной корреляции, что подтверждает взаимообусловленность и преемственность в формировании выделенных нами репродуктивной, информационно-познавательной и коммуникативной компетенции чтения.

С целью построения индивидуальных профилей продвижения читательской деятельности школьников нами было осуществлено лонгитюдное (в течение восьми лет) наблюдение за становлением читательских компетенций у 100 учащихся начальных классов. У этих школьников были изучены читательские компетенции в период их обучения в средней и старшей школе.

По сравнению с 24% учеников, имеющих дислексию в начальных классах, в старших классах их количество сократилось до 13% (причем, все 13% составили школьники, имеющие общее недоразвитие речи на этапе первичного обследования):

- 2% составили ученики 8 класса, имеющие нарушения чтения, проявляющиеся в несформированности репродуктивной компетенции чтения (скорость чтения вслух – 96 слов в минуту, про себя – 110 слов в минуту; 5,4 ошибки на сто прочитанных слов; до 70% неверных ответов на вопросы по содержанию текста);

- 11% составили учащиеся с дислексией 8-9 и 10-11 классов, чтение которых находилось на уровне владения репродуктивной компетенции (скорость чтения вслух – 120-128 слов в минуту, про себя – не выше 170 слов в минуту, на сто прочитанных слов допущено от 3 до 4,8 ошибки, справляются не более чем с 30% заданий, направленных на изучение понимания прочитанного).

Итак, дислексия - это стойкое системное нарушение с эволюционирующей (усложняющейся) симптоматикой, затрагивающей с течением времени все более широкие области образования и социализации ребенка. Как континуум состояний, связанных единым механизмом, дислексия может быть представлена через описание сменяющих друг друга блоков патологических симптомов. Для начальных этапов формирования чтения наиболее выраженным и значительным проявлением дислексии является наличие в чтении ребенка большого количества специфических ошибок, непродуктивные способы чтения, недостаточное понимание прочитанного. Ведущим механизмом возникновения этой группы симптомов является несформированность речевых и/или зрительных функций, лежащих в основе чтения.

Постепенно при оказании коррекционно-логопедической помощи эти симптомы редуцируются, уступая место проявлениям, связанным с усложнением самой деятельности чтения, повышением уровня сложности ее функционирования. Центральным блоком патологических симптомов этого этапа становится нарушение навыков работы с текстом, умения найти информацию в тексте, произвести ее анализ.

Определение дислексии как варианта нарушения генезиса чтения, проявляющегося в несформированности основных читательских компетенций, является, на наш взгляд, наиболее гносеологически перспективным, поскольку обеспечивает включение проблемы нарушений чтения в широкий круг особых образовательных потребностей ребенка с нарушениями речи.

Таким образом, экспериментально-теоретически обоснованы и проверены гносеологические возможности нового – компетентностного подхода к диагностике дислексии через интегральную оценку сформированности навыка чтения и готовности ребенка к его применению для решения когнитивных и коммуникативных задач. Данный подход к рассмотрению дислексии может служить основой для создания нового инструментария диагностики дислексии, способного помимо традиционных параметров чтения (правильность, способ, понимание прочитанного), оценить готовность ребенка к включению чтения в решение сложных когнитивных и коммуникативных задач, индикатором чего служит сформированность читательских компетенций учащегося.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Русецкая М.Н. Компетентностный подход к диагностике дислексии у школьников// Логопедия сегодня. - 2010. - № 2. - С. 26-31.

УДК 376.3

### ПРОБЛЕМА ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО ВИЗНАЧЕННЯ ТА КЛАСИФІКАЦІЙ СТЕРТОЇ ФОРМИ ДИЗАРТРІЇ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Савінова Н.В.

*У статті автор висвітлює теоретичні аспекти проблеми термінологічного визначення та класифікацій стертої форми дизартрії.*

*Ключові слова: стерта форма дизартрії, вербальна диспраксія, мінімальні дизартричні розлади, диспраксія*

*В статье автор освещает теоретические аспекты проблемы терминологического определения и классификаций стертой формы дизартрии*

*Ключевые слова: стертая форма дизартрии, вербальная диспраксия, минимальные дизартрические расстройства, диспраксия*

*The author highlights the theoretical aspects of terminological definitions and classifications of erased form of dysarthria in the article.*

*Key words: erased form of dysarthria, verbal dyspraxia, minimum dysarthria disorders, dyspraxia.*

Мета статті полягає у висвітленні теоретичних аспектів проблеми термінологічного визначення та класифікацій стертої форми дизартрії. Реалізація визначеної мети передбачає вирішення наступних завдань:

по-перше, проаналізувати психолого-педагогічну літературу з проблеми;

по-друге, визначити особливості формування звуковимови та фонематичного сприйняття у дітей зі стертою дизартрією різних груп за різними класифікаціями.

У роботах Г.Гутцмана, О.В.Правдіної, Л.В.Мелехової, О.А.Токаревої, І.І.Панченко, Р.І.Мартінової, М.Є.Хватцева, М.П.Давидової, А.Н.Корнева та ін. розглядаються питання термінологічного визначення, симптоматики дизартричних розладів, при яких спостерігається «змитість», «стертість» артикуляції. У дослідженнях Л.В.Лопатіної, Н.В.Серебрякової, Е.Я.Сизової, Е.К.Макарової, Є.Ф.Соботович та ін. піднімаються питання діагностики стертої дизартрії, диференціації навчання і логопедичної роботи в групах дошкільників зі стертою дизартрією.

Питання про нетипові порушення вимови було сформульовано ще в другій половині XIX століття Г.Гутцманом, який відмітив загальні ознаки таких розладів, які мали прояв у «змитості, стертості артикуляції».

У 1879 році А.Куссмауль детально описав декілька форм розладів мовлення, серед яких він визначив особливі порушення звуковимови у дітей і назвав їх «дизартрія». А.Куссмауль зазначив, що мовлення є самостійним процесом артикуляції і дикції. Артикуляція як руховий акт пов'язана із зовнішнім апаратом мовлення, а також із периферійним і центральним нервовими апаратами, за допомогою яких виникають різноманітні правильні внутрішні і зовнішні рухи, що утворюють звуки, склади, слова. Всі розлади артикуляції він називає дизартричними розладами. Ті з них, які обумовлюються грубими механічними аномаліями в зовнішніх частинах апарату і його рухових нервах називають дислаліями, а ті, що обумовлюються органічними розладами або мають лише функціональний характер, є центральними дизартріями [2, с. 163].