



*Актуальные проблемы
механизмов и структуры нарушений
устной и письменной речи*



**Материалы международной
научно-практической конференции,
посвященной 80-летию со дня рождения
профессора Л. С. Волковой**

15 сентября 2010 года

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. Пушкина

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
МЕХАНИЗМОВ И СТРУКТУРЫ НАРУШЕНИЙ
УСТНОЙ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ**

**Материалы международной научно-практической конференции,
посвященной 80-летию со дня рождения
профессора Л. С. Волковой**

15 сентября 2010 года

Под общей редакцией профессора В. Н. Скворцова

Санкт-Петербург
2010

<i>О. Г. Ивановская</i> Семантический резонанс в педагогическом общении	86
<i>О. Г. Ивановская</i> Особенности логопедической работы с подростками, страдающими нарушениями звукопроизношения, в общеобразовательной школе	94
<i>О. Б. Иншакова, А. А. Назарова</i> Динамика формирования орфографических принципов письма у детей с различной динамикой дисграфии.....	99
<i>Н. А. Камэнских, Н. В. Томилова</i> Взаимодействие специалистов ДОУ в сопровождении детей раннего возраста с задержкой речевого развития.....	106
<i>Е. А. Карпушкина</i> Методические основы организации обучения детей с недоразвитием речи	112
<i>Р. И. Лалаева, И. Н. Новикова</i> Исследование «чувства языка» в процессе верификации предложений у дошкольников с задержкой психического развития	117
<i>О. Л. Леханова</i> Особенности фонетических ориентировок у детей с речевой патологией	123
<i>Е. А. Логинова, О. В. Елецкая</i> К характеристике дизорфографии у учащихся пятых классов общеобразовательной школы	127
<i>Л. В. Попатина</i> Соотношение речевых и неречевых симптомов в структуре речевого дефекта при стертой дизартрии	132
<i>А. А. Мигурская</i> Особенности понимания читаемого на уровне предложений и сложных логико-грамматических конструкций у младших школьников с дислексией.....	137
<i>Л. Я. Миссуловин</i> К вопросу о диагностике заикания в связи с проведением экспертного обследования речи лиц призывного возраста.....	143
<i>Е. М. Моисевко</i> Нейропсихологический подход в классификации нарушений письма у учащихся	149
<i>Л. В. Нахратова</i> Коррекционно-педагогическая работа по развитию и вербализации пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения	153
<i>Т. Ю. Обнизова</i> Особенности становления навыка письма у младших школьников с прогредиентной динамикой дисграфии.....	158
<i>Л. Г. Парамонова</i> О необходимости дифференцированного подхода к коррекции нарушений звукопроизношения у слабослышащих.....	167

<i>Н. Н. Петровская</i> Манифестация различных форм дислексии у младших школьников	171
<i>В. Н. Поникарлова, Е. А. Жаркова</i> К вопросу об изучении проявлений дислексии у детей младшего школьного возраста с СДВГ.....	180
<i>И. В. Прищепова</i> Особенности восприятия речи младших школьников с общим недоразвитием речи.....	186
<i>Е. В. Семёнова</i> Особенности нарушения и восстановления речи при акустико-мнестической афазии в сочетании с заиканием	195
<i>Н. В. Серебрякова</i> Особенности классификации и группировки на невербальном и вербальном уровне у дошкольников со стертой дизартрией.....	201
<i>Н. Г. Фёдорова, Ю. В. Курпишова</i> К вопросу о технологии логопедического обследования детей раннего возраста в условиях амбулаторно-поликлинического приема.....	206
<i>Ю. О. Филатова</i> Изучение проблемы профессионального осознания клаттеринга.....	213
<i>Т. В. Хатунцева</i> Логокоррекционная работа при афазии.....	222
<i>С. В. Яковлева</i> Коррекция оптической дисграфии у младших школьников	230
Сведения об авторах	240

Однако объясняется эта кажущаяся "парадоксальность" полученных результатов достаточно просто. Поскольку в школе основное (если не единственное) внимание уделялось прекрасно поставленной там слуховой работе, то вполне естественно, что к старшим классам основная масса сенсорных форм нарушений, проявлявшихся в полных звуковых заменах, была устранена, тогда как практически не принимаемые во внимание моторные формы так и остались "нетронутыми".

Не совсем корректно об этом говорить, но ведь нижесказанное является одним из частных проявлений поступательного движения науки в ее постепенном переходе к более глубокому пониманию сути разных явлений. Поэтому даже неудивительно, что при подведении итогов одной из научных конференций тех лет (секция сурдопедагогики), в ответ на приведенные мною эти очень тревожные данные, было рекомендовано "не пришивать этим детям лишних диагнозов, потому что все дело у них – только в сниженном слухе".

Сейчас, по прошествии более чем трех десятилетий, я посчитала своим не только профессиональным и научным, но даже и просто человеческим долгом еще раз опубликовать эти цифры, поскольку в последние годы сурдопедагоги уже неоднократно обращались ко мне с просьбами указать им названия сборников с моими статьями и исходные данные двух небольших методических пособий тех лет...

В заключение могу лишь еще раз подтвердить свой прежний вывод о том, что при коррекции нарушений звукопроизношения у детей со слуховой недостаточностью (включая и глухих) необходим дифференцированный подход, учитывающий состояние у них не только слухового, но и речедвигательного анализатора. В противном случае даже самый высококвалифицированный педагог не сможет воспитать у многих из них внятную речь, что видно и из приведенных в начале статьи примеров. Это невозможно сделать даже у людей с нормальным биологическим слухом!

Н. Н. Петровская

Манифестация различных форм дислексии у младших школьников

В логопедической практике дислексия чаще всего квалифицируется на основании возникновения нарушений технической и понятийной сторон чтения по результатам одного обследования, например в конце 1 года обучения. Однако следует отметить, что специалистами не учитывается факт прохождения частью детей дошкольного обучения, вследствие которого признаки дислексии могут проявиться в более поздние сроки. Вместе с этим у детей, не получивших такого обучения, плохое чтение может улучшиться в ходе систематического обучения. Поэтому выявление нарушений чтения необходимо проводить на протяжении всего периода начального обучения. Такой подход не позволит пропустить манифестацию дислексии и даст возможность своевременно предупреждать возможное развитие дислексии у младших школьников.

Несмотря на то, что дислексия является одной из основных причин школьной неуспеваемости и изучается специалистами различных областей научных знаний, исследования её манифестации у учащихся начальной школы еще не проводилось, что подтверждает разносторонний анализ педагогической, клинико-психологической и нейропсихологической литературы. Это определяет актуальность проводимого нами исследования.

"Манифестация" (с лат. "manifestatio" – обнаружение, проявление) в медицине означает развитие выраженных клинических проявлений болезни после её бессимптомного или стёртого течения. В настоящем исследовании под манифестацией понимается появление устойчивых изолированных или сочетанных нарушений технической и смысловой сторон чтения, сохраняющихся на всем периоде начального обучения.

Методика обследования. При обследовании использовалась методика Т.В. Ахутиной и О.Б. Иншаковой [6], направленная на изучение технической и смысловой стороны чтения вслух. При изучении технической стороны оценивалась скорость прочтения текста от начала до конца. Исследование смысловой стороны предполагало анализ цельности и связности пересказа.

Организация исследования. Непрерывное исследование чтения проводилось у 194 учащихся на протяжении первых четырех лет обучения, за которые было сделано шесть контрольных срезов. Исследование позволило выявить особенности манифестации дислексии у учащихся с нарушениями технической и семантической сторон чтения вслух.

Результаты исследования. Для выделения нарушения чтения в каждом отдельном срезе индивидуальные показатели скорости и понимания текста учащегося сравнивались с аналогичными средними значениями популяции учащихся.

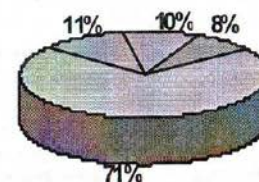
Опираясь на полученные данные изучения скорости чтения и понимания прочитанного текста в популяции учащихся, проводилась процедура стандартизированной оценки обеих сторон чтения, которая позволила определить диагностические критерии дислексии в каждом отдельном срезе динамического исследования. Для выделения всех случаев нарушения чтения в каждом срезе индивидуальные показатели скорости и понимания прочитанного каждого учащегося сравнивались с аналогичными средними значениями всей популяции. Каждый раз это сравнение учитывало отклонения от среднего показателя (σ), уже определённого в процессе стандартизации данных. При отклонении индивидуального показателя на 1σ нарушение чтения носило лёгкую степень выраженности. Если индивидуальное значение превышало среднее популяционное на $1,3\sigma$, то фиксировалась средняя степень, если превышение составляло 2σ , это соответствовало тяжёлой степени выраженности нарушения.

С помощью диагностических критериев оценки скорости и понимания были выделены учащиеся, которые на протяжении всего периода начального обучения имели значения, соответствующие нарушению чтения какой-либо степени выраженности. В результате эти учащиеся распределились на три группы: с технической дислексией, характеризующейся изолированным нарушением скорости чтения (ЭГ-1), с семантической дислексией, отличающейся соответственно нарушением понимания прочитанного (ЭГ-2), и со смешанной формой дислексии, сопровождающейся сочетанным нарушением скорости и понимания (ЭГ-3).

При сочетании нарушений скорости чтения и понимания текста в ЭГ-3 в каждом индивидуальном случае выделялась наиболее тяжёлая степень выраженности одного из этих параметров, которая и подразумевала степень выраженности смешанной дислексии этого учащегося. К тяжёлой степени смешанной дислексии были отнесены случаи, когда один из параметров превышал средний показатель на 2σ , а другой при этом мог быть значительно меньше (отклонения на $1,3\sigma$ или 1σ). Аналогично этому к средней степени этого типа дислексии относились случаи, когда один из параметров превышал средний показатель соответственно на $1,3\sigma$. В случае лёгкой степени дислексии оба параметра превышали средние показатели на 1σ .

Данные о количестве учащихся выделенных групп школьников с дислексией представлены на диаграмме 1.

Диаграмма 1
Количество учащихся с различными формами дислексии



- ЭГ-1 (учащиеся с изолированным нарушением скорости чтения)
- ЭГ-2 (учащиеся с изолированным нарушением понимания прочитанного)
- ЭГ-3 (учащиеся с сочетанным нарушением скорости и понимания)
- учащиеся с нормативными значениями

Как видно из диаграммы 1, в популяции обследованных учащихся младших классов обнаружилось преобладание школьников, имеющих техническую дислексию.

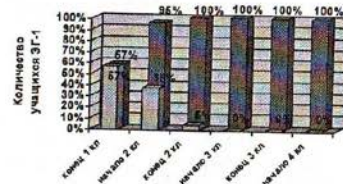
В ходе изучения манифестаций дислексии в каждой группе учащихся с одной из ее форм, были выявлены различные манифе-

стационарные периоды продолжающиеся с конца 1 класса по конец 3 класса.

Поскольку дислексию характеризуют нарушения технической и понятийной сторон чтения, то сопоставим время возникновения этих нарушений в группах с изолированным проявлением нарушений скорости и понимания. Манифестация технической и семантической дислексий (в % от общего количества детей с дислексией каждой формы) представлена на гистограммах 1 и 2.

Гистограмма 1

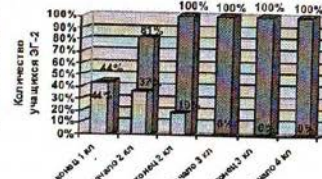
Манифестация технической дислексии ЭГ-1



■ Манифестация технической дислексии
■ Количество дислексиков в срезе (от общего количества детей с технической дислексией)

Гистограмма 2

Манифестация семантической дислексии ЭГ-2



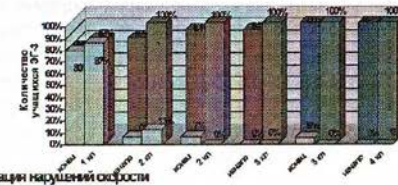
■ Манифестация семантической дислексии
■ Количество дислексиков в срезе (от общего количества детей с семантической дислексией)

Сопоставляя данные о времени манифестации технической и семантической дислексии, можно наблюдать их одинаковые манифестационные сроки (с конца 1 по конец 2 класса). Однако, если для технической дислексии характерно существенное преобладание числа манифестаций в конце 1 и начале 2 класса, при незначительном количестве в конце 2-го, то семантическую дислексию отличает равномерное уменьшение случаев манифестаций к концу 2 года обучения.

Результаты изучения манифестации смешанного типа дислексии в процентах от общего количества дислексиков ЭГ-3 показаны на гистограмме 3.

Гистограмма 3

Манифестация смешанной дислексии ЭГ-3 (в %)



■ Манифестация нарушений скорости
■ Манифестация нарушений понимания
■ Количество дислексиков с нарушением скорости в срезе (от общего количества детей со смешанной дислексией)
■ Количество дислексиков с нарушением понимания в срезе (от общего количества детей со смешанной дислексией)

Как следует из диаграммы, максимальный процент манифестаций в группе со смешанной дислексией фиксируется в конце 1 класса (80% – при нарушении скорости и 87% – понимания). Причём в 73% случаев из них манифестация нарушений технической и понятийной сторон имела один общий манифестационный период (конец 1 класса), что вероятно указывает на взаимосвязь зрительных трудностей и нарушений устной речи у большего количества учащихся этой группы и подтверждает данные В.С. Киселёвой [3]. Вместе с тем, как следует из диаграммы, манифестация нарушений скорости наблюдалась вплоть до конца 3 класса, а нарушение понимания до начала 2 класса.

Таким образом, наличие манифестаций технической и смысловой сторон чтения в период с конца 1 по 3 классы указывает на необходимость постоянного контроля за процессом овладения навыком чтения детей со стороны логопеда.

Далее в ходе исследований была рассмотрена взаимосвязь степени выраженности нарушений от времени их появления при различных формах дислексии. Результаты соотношения тяжёлой, средней и лёгкой степеней выраженности технической дислексии и манифестаций представлены в табл. 1.

Таблица 1
Взаимосвязь между манифестацией и степенью выраженности технической дислексии

Период манифестации	Степень выраженности нарушения			Итого:
	тяжёлая	средняя	лёгкая	
конец 1 класса	19%	19%	19%	57,1%
начало 2 класса	4,8%	14,3%	19%	38,1%
конец 2 класса	—	4,8%	—	4,8%
начало 3 класса	—	—	—	—
конец 3 класса	—	—	—	—
начало 4 класса	—	—	—	—
Итого:	23,8%	38,1%	38,1%	100%

Как следует из таблицы, техническая дислексия чаще встречается в средней и лёгкой степенях выраженности. В этих случаях наблюдается продление манифестационного периода вплоть до начала 2 класса. Что касается тяжёлой степени дислексии, то она имеет раннюю манифестацию, проявляющуюся в конце 1 класса.

Проследим взаимосвязь степени выраженности дислексии от времени её появления при её семантической форме, обращаясь к табл. 2.

Таблица 2
Взаимосвязь между манифестацией и степенью выраженности семантической дислексии

Период манифестации	Степень выраженности нарушения			Итого
	тяжёлая	средняя	лёгкая	
конец 1 класса	18,7%	18,7%	6,3%	43,7%
начало 2 класса	6,2%	25%	6,3%	37,6%
конец 2 класса	—	—	18,7%	18,7%
начало 3 класса	—	—	—	—
конец 3 класса	—	—	—	—
начало 4 класса	—	—	—	—
Итого:	25%	44,5%	31,3%	100%

Данные о манифестации семантической дислексии указывают на то, что наиболее частой для этой формы является средняя степень выраженности нарушения. Наблюдается также общая тенденция к ранней манифестации более выраженного нарушения. Тяжёлая степень нарушения чаще встречается в конце 1 класса, средняя

— в конце 1 и в начале 2 классов, лёгкая степень выраженности — в конце 2 класса.

Сопоставляя результаты таблиц 1 и 2, можно отметить более грубую выраженность семантической дислексии в сравнении с технической и более длительный манифестационный период семантической дислексии, имеющей легкую степени выраженности.

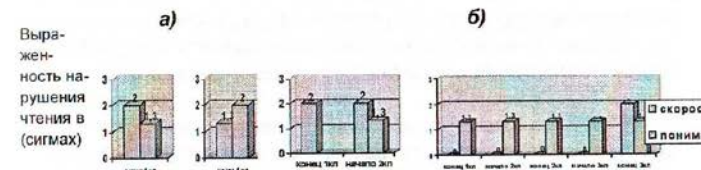
Приведённые данные, свидетельствуют о том, что между манифестацией и степенью выраженности дислексии существует зависимость: чем тяжелее степень выраженности нарушения, тем раньше оно манифестируется.

Для проведения анализа взаимосвязи между манифестацией и степенью выраженности смешанной дислексии (ЭГ-3) рассмотрим диссоциацию двух основополагающих параметров скорости и понимания. В нашем исследовании при различной степени выраженности дислексии у детей встречались разнообразные вариации индивидуальных соотношений скорости и понимания.

На гистограммах 4,5 представлены все полученные варианты проявлений тяжёлой, средней и легкой степени выраженности смешанной дислексии с точки зрения её манифестации.

Гистограмма 4

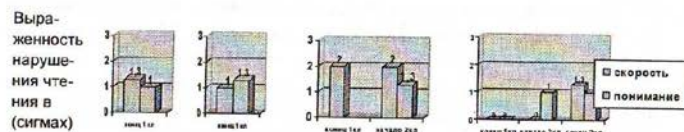
Манифестация смешанной дислексии в ЭГ-3 (тяжёлой степени выраженности)



При рассмотрении случаев манифестации тяжёлой степени смешанной дислексии, наблюдались два варианта её проявления. В первом случае а) — (36%), который наблюдался чаще, нарушения технической и понятийной сторон чтения имели один общий манифестационный период, конец 1 класса. Во втором б) — (14,3%) имелись различные случаи раздельной манифестации: нарушение по-

нятийной стороны вслед за технической и наоборот, проявление нарушения скорости чтения вследствие нарушения понимания. Возможно, что нарушения второй составляющей-скорости или понимания были вызваны перестройкой функциональной системы процесса чтения и являются их компенсаторными вариантами.

Гистограмма 5
Манифестация смешанной дислексии в ЭГ-2
(средней степени выраженности)
а) б)



При средней степени тяжести отмечается аналогичная ситуация. Первый вариант (а) встречается в 28,6%, второй (б) в 14,3%.

При лёгкой степени выраженности смешанной дислексии встретился единственный случай одновременной манифестации нарушений скорости и понимания в конце 1 класса.

Таким образом, вышеприведенные данные свидетельствуют о том, что тяжесть смешанной дислексии напрямую не зависит от периода манифестации, а манифестация является индивидуальным показателем и определяется возможностями ребёнка.

На основании вышесказанного можно сделать следующие **выводы**: 1. Манифестация дислексии у учащихся начальных классов общеобразовательной школы происходит с конца первого класса по конец третьего класса, что указывает на необходимость постоянного контроля за процессом овладения навыком чтения у младших школьников.

2. Манифестация технической и смешанной форм дислексии чаще наблюдается с конца 1 класса по конец 2 класса, при этом техническую дислексию характеризует резкое уменьшение количества манифестаций к концу 2 класса, а семантическую – последовательная тенденция уменьшения случаев манифестаций. Смешанная форма дислексии чаще всего проявляется в конце 1 класса.

3. Манифестация технической и семантической дислексии имеет зависимость от степени выраженности нарушений скорости чтения учащихся: чем тяжелее степень дислексии, тем раньше она проявляется. Тяжесть смешанной дислексии напрямую не зависит от периода манифестации, манифестация при этом является индивидуальным показателем и определяется возможностями ребёнка.

4. Определённую сложность при выявлении дислексии составляет её лёгкая степень выраженности, проявляющаяся, как правило, со 2 класса.

Список литературы

1. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения/ Вступительная статья и подготовка к изданию В.А. Калягина. – СПб.: КАРО, 2006. – 304 с.
2. Иншакова А.Г. Инновационный подход в изучении дислексии у младших школьников/ Иншакова А.Г., Бабина Г.В., Иншакова О.Б./ Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ / под общ. ред. О.Б. Иншаковой. – М.: Секачев, НИИ школьных технологий, 2008. – с. 40-52.
3. Киселёва В.С. Специфика зрительного запоминания детей с трудностями обучения чтению/ Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ/ Под общ. ред. О.Б. Иншаковой. – М.: Секачев, НИИ школьных технологий, 2008. – с. 53-63.
4. Корнев А.Н. Дислексия и неспецифические нарушения чтения: природа, дифференциальный диагноз // Ребёнок с нарушениями письма и чтения: образовательные траектории и возможности сопровождения: Материалы III международной конференции Российской ассоциации дислексии (Москва, 21-22 мая 2007 года). – М.: Российская ассоциация дислексии; Московский городской педагогический университет, 2007. – с. 72-78.
5. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей/ А.Н. Корнев. – СПб: Речь, 2003. – 330 с.
6. Кузюкова Т.Н. Овладение чтением детьми с дислексией // Нарушения письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ / под общ. ред. О.Б. Иншаковой. – М.: Секачев, НИИ школьных технологий 2008. – с. 75-82.
7. Малая медицинская Энциклопедия / под ред. В.И. Покровского. – М: Медицина, 1996. – т.1, с.225.
8. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников/ Под общ. ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. – М: Секачев, 2008. – 128 с.

Сведения об авторах

- Антипова Ж.В. кандидат педагогических наук, доцент, НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт
- Болилая Г.Л. учитель-логопед, Набережночелнинская специальная (коррекционная) начальная школа-детский сад V вида, № 89
- Гаджиев И.А. кандидат педагогических наук, профессор, Дагестанский государственный педагогический университет
- Гаджиев М.В. старший преподаватель Университета Российской академии образования, г. Москва, учитель-логопед МОУ СОШ № 40, г. Махачкала
- Гаджиева Ф.Г. кандидат педагогических наук, доцент, Дагестанский государственный педагогический университет
- Гаркуша Ю.Ф. кандидат педагогических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет
- Голуб Н.М. кандидат педагогических наук, доцент, Харьковский национальный педагогический университет им. Г.С. Сковороды
- Гончарова В.А. кандидат педагогических наук, доцент, Институт специальной педагогики и психологии, имени Р. Валленберга, Санкт-Петербург
- Егорова Е.А. учитель-дефектолог, ЦПМСС № 85, г. Набережные Челны
- Егорова И.В. кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина
- Елецкая О.В. кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина
- Жаркова Е.А. аспирант, Череповецкий государственный университет
- Зиновьева Е.А. логопед, Городской консультативно-диагностический логотерапевтический центр ПНД № 1, Санкт-Петербург
- Ивановская О.Г. кандидат педагогических наук, старший логопед Московского р-на, учитель-логопед школы № 544, Санкт-Петербург
- Иншакова О.Б. кандидат педагогических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет

- Каменских Н.А. учитель-логопед, учитель-дефектолог, МОУ ППМС Центр диагностики и консультирования «Камертон», Пермский край, Чайковский
- Карпушкина Е.А. кандидат педагогических наук, доцент, Пензенский государственный педагогический университет имени В.Г. Белинского
- Кашапова Л.Д. учитель-дефектолог ЦПМСС № 85, Набережные Челны
- Кирпишова Ю.В. учитель-логопед, Оренбург
- Лалаева Р.И. доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина
- Леханова О.Л. кандидат педагогических наук, доцент, Череповецкий государственный университет
- Логинова Е.А. кандидат педагогических наук, доцент, РГПУ имени А.И. Герцена
- Лопатина Л.В. доктор педагогических наук, профессор, РГПУ имени А.И. Герцена
- Мигурская А.А. аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина
- Миссуловин Л.Я. доктор психологических наук, Заслуженный работник здравоохранения РФ, профессор кафедры логопедии, Ленинградский государственный университет имени А.С.Пушкина
- Моисеенко Е.М. кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С Пушкина
- Назарова А.А., Нахратова Л.В. учитель-логопед, ГОУ СОШ № 665, Москва
- Новикова И.Н. учитель-логопед, МДОУ № 13 компенсирующего вида «Родничок», Отрадное, Ленинградская обл.
- Обнизова Т.Ю. аспирант, Московский педагогический государственный университет
- Онучкина М.В. учитель-логопед, Набережночелнинская специальная (коррекционная) начальная школа-детский сад V вида, № 89
- Парамонова Л.Г. кандидат педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина
- Петровская Н.Н. учитель-логопед, ГОУ СОШ № 1378, Москва
- Поникарова В.Н. кандидат психологических наук, доцент, Череповецкий государственный университет