

Русецкая Маргарита Николаевна

**СТРАТЕГИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ДИСЛЕКСИИ
УЧАЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ
В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Специальность 13.00.03 - коррекционная педагогика
(логопедия)**

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук



Москва – 2009

Работа выполнена в Государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» Департамента образования города Москвы

Научный консультант: доктор педагогических наук, профессор
Чиркина Галина Васильевна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Лопатина Людмила Владимировна

доктор педагогических наук, профессор
Орлова Ольга Святославна

доктор психологических наук, профессор
Коробейников Игорь Александрович

Ведущая организация: Федеральное государственное образовательное учреждение «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования»

Защита состоится 17 декабря 2009 года в 14.00 на заседании диссертационного совета Д 008.005.01 при Учреждении Российской академии образования «Институт коррекционной педагогики» по адресу: 119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп. 1

С диссертацией можно ознакомиться в Учреждении Российской академии образования «Институт коррекционной педагогики»

Автореферат разослан «17» ноября 2009 года

Ученый секретарь диссертационного совета,
кандидат психологических наук



А.Х. Алле

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Проблема обучения чтению детей с выраженными нарушениями развития является центральной задачей коррекционной педагогики, решение которой весьма успешно осуществлено применительно к системе специальных (коррекционных) школ. Легитимизация права каждого ребенка на получение образования, отвечающего его потребностям, и переход к интегративным формам обучения детей с нарушениями развития, их включение в систему общего образования актуализируют вопросы разработки научно-методических основ обучения с учетом индивидуальных потребностей и возможностей каждого ребенка с нарушениями в развитии (Н.Н. Малофеев, Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская).

Одной из ключевых позиций образования является его направленность на формирование языковой личности учащегося - носителя языка, свободно владеющего всеми видами речевой деятельности, воспринимающего язык как социокультурную и эстетическую ценность (Ю.Н. Караулов, А.Н. Леонтьев, Т.Г. Рамзаева). Поскольку освоение ребенком современного социокультурного пространства невозможно без полноценного речевого развития и связано с переработкой постоянно возрастающих объемов информации на основе чтения, концепцией языкового образования предусмотрена последовательная трансформация чтения как одного из главных учебных предметов начального обучения в фундаментальную основу универсальных компетенций (познавательной, коммуникативной, информационной), в средство коммуникации и когнитивного развития человека на протяжении всей жизни. На этих позициях выстроены научно-методические системы обучения грамоте, русскому языку и чтению, реализуемые в системе общего образования (Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Джежелсей, О.В. Кубасова, М.Р. Львов, Н.Н. Светловская, Т.Г. Рамзаева и др.).

Серьезным препятствием на пути формирования развитой языковой личности ребенка является **дислексия** - традиционно определяемая как специфическое нарушение процесса чтения, стойкая неспособность к овладению письменноречевой деятельностью, проявляющаяся в ошибках технической (способ, правильность) и смысловой сторон чтения. Согласно данным популяционных исследований, 25-30% учащихся младших классов общеобразовательных школ при достаточном уровне интеллектуального и сенсорного развития имеют нарушения одного из сложнейших видов речевой деятельности - чтения (М.М. Безруких, Л.А. Бенько, М.Н. Русецкая).

Дислексия как вариант речезыковых трудностей обучения младших школьников традиционно входит в реестр актуальных логопедических исследований, имеющих несомненное теоретическое и практическое значение. Современный уровень изучения дислексии определяют ведущие научные коллективы страны: лаборатория содержания и методов обучения детей с нарушениями речи Учреждения РАО «Институт коррекционной педагогики» (Г.В. Чиркина); кафедра логопедии РГПУ им. А.И. Герцена (Л.В. Лопатина),



лаборатория по изучению и коррекции речевых расстройств детей ЛГУ им. А.С. Пушкина (Р.И.Лалаева), кафедра логопедии МГГУ им. М.А. Шолохова (О.С. Орлова), кафедра логопедии МПГУ (Г.В. Бабина). В последние 10-15 лет во всем мире отмечается усиление исследовательского интереса к проблеме дислексии, связанное не только с ростом показателей распространённости 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.Nicolson).

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). Во второй половине прошлого века, синтезировав прогрессивные идеи ряда смежных с логопедией наук, и прежде всего лингвистики и психологии (Б.Г. Ананьев, В.В. Виноградов, Л.С. Выготский, Т.Г. Егоров, Н.И. Жинкин, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Н.Г. Морозова), творчески преобразовав и привнеся их в область изучения речевой патологии детского возраста, Р.Е. Левина заложила фундаментальные основы изучения речевого дизонтогенеза с позиций системного последовательного овладения ребенком различными компонентами речевой системы и навыками их адекватного применения в различных видах речевой деятельности.

На этой теоретической базе 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.

Сторонниками *клинико-педагогического подхода* дислексия рассматривается с позиций нарушений операционального состава чтения как сложного сенсомоторного навыка; ими выделены различные формы дислексии, обусловленные несформированностью психических функций, обеспечивающих этот процесс, среди которых помимо нарушений устной речи у школьников

описаны нарушения внимания, зрительного восприятия, памяти (Р.И. Лалаева, А.Н. Корнев, О.Б. Иншакова).

Цикл исследований, проведенных Р.И. Лалаевой (1989, 1998, 2004, 2009 и др.), вскрыл динамику проявления дислексии у младших школьников в соответствии с этапами овладения ребенком навыком чтения. Показано, что для каждого этапа автоматизации навыка чтения характерны определенные специфические трудности, связанные с освоением различных операций чтения, которые последовательно сменяют друг друга и формируют в целом динамическую симптоматику дислексии.

Клинико-педагогический подход обеспечил новый виток изучения проблемы дислексии на основе данных смежных наук, обосновал возможность включения в коррекционный процесс методов психолингвистики, нейропсихологии, психофизиологии, патопсихологии (Т.В. Ахутина, М.М. Безруких, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева). Вместе с тем широкое 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. Наиболее распространенным оказалось одновременное присутствие симптомов различных форм, что привело на практике к выделению особой *формы* дислексии – смешанной. Кроме того, теоретические основы клинико-педагогического подхода не получили системного методического и организационного сопровождения.

Разделяя фундаментальные позиции научной школы Р.Е. Левиной и отмечая высокую значимость и богатейший потенциал созданной на ее основе научно-методической системы преодоления нарушений чтения, нельзя не отметить неравномерность разработанности отдельных аспектов психолого-педагогического направления в изучении нарушений письменной речи. В логопедических исследованиях, выполненных в рамках психолого-педагогического подхода к анализу нарушений письменной речи, основное внимание было направлено на трудности обучения грамоте младших школьников, то есть на первоначальный этап синкретичного формирования навыков письма и чтения. В связи с этим большинством исследователей нарушение чтения не выделено как самостоятельное речевое расстройство, а наряду с нарушениями письма (дисграфия и дизорфография) описано как часть симптомокомплекса нарушений письменной речи (Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, И.К. Колповская, А.В. Ястребова, И.Н. Садовникова, Л.В. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко и др.). Специально нарушениям чтения у детей посвящены единичные научные работы анализируемого периода (Л.Ф. Спирова, Н.Л. Крылова).

Следует указать и на состояние методической разработанности коррекции дислексии в системе преодоления нарушений письменной речи: при детальной проработке устранения дисграфии и дизорфографии, специальные методики коррекции дислексии практически отсутствуют. Нередко практикуемый прямой перенос приемов преодоления нарушений письма в систему устранения нарушений чтения не является вполне эффективным, поскольку в данном

случае не обеспечивается развитие и коррекция специфических для чтения речевых навыков и умений.

Таким образом, созданная в 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 (Г.В. Бабина, А.Н. Корнев, М. Bogdanowich, R. Nicolson, M. Snowling). В связи с этим возникла необходимость изучить динамику становления чтения у детей с дислексией в среднем и старшем звене школы. Потребовалось, с одной стороны, уточнить патогенез нарушений чтения в связи со структурными и функциональными осложнениями деятельности чтения в этом периоде, повышением образовательных требований к его сформированности, а с другой стороны, выявить влияние дислексии на когнитивное и коммуникативное развитие школьника, возможности его социокультурной адаптации. Спектр возникающих теоретических проблем дополняется необходимостью поиска и разработки научно-методических основ непрерывного коррекционно-логопедического сопровождения детей с дислексией на всех этапах образования.

Таким образом, актуальность обращения к проблеме разработки стратегии преодоления дислексии учащихся с речевыми нарушениями в системе общего образования обусловлена рядом сложившихся *противоречий*:

- между задачами формирования функционально грамотной личности школьника и невозможностью их реализации в процессе обучения детей с дислексией, нарушающей полноценное овладение письменноречевыми видами деятельности;

- между необходимостью целостного непрерывного психолого-педагогического сопровождения ребенка с нарушением речевого развития на всех этапах школьного обучения и неразработанностью теоретических и научно-методических основ изучения и преодоления дислексии на всех этапах формирования чтения;

- между необходимостью в преемственности логопедической работы по профилактике и коррекции дислексии в дошкольном, начальном и основном общем образовании и отсутствием стратегии, обосновывающей единые подходы, методы, формы преодоления этого нарушения на всех этапах формирования чтения.

Проблема исследования связана с поиском новых концептуальных основ рассмотрения дислексии и разработкой стратегии коррекционно-педагогической помощи детям с нарушениями чтения на всех этапах

школьного обучения с учетом новейших достижений в области исследования речевой патологии, коммуникации, а также тенденций языкового образования школьников, задач формирования функционально грамотной языковой личности учащегося. В соответствии с проблемой определена **тема исследования**: «Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования».

Ведущая идея исследования состоит в рассмотрении дислексии учащихся с речевыми нарушениями как варианта отклоняющегося генезиса чтения, проявляющегося в нарушении становления читательских компетенций - интегральных характеристик формирования основных средств чтения, а также готовности и способности ребенка к их применению в образовательных и социокультурных целях для решения когнитивных и коммуникативных задач. Разработка стратегии преодоления дислексии направлена на формирование функциональной грамотности чтения учащихся с речевыми нарушениями и обеспечивает целостность и непрерывность их психолого-педагогического сопровождения на всех этапах становления читательской деятельности.

Цель исследования состояла в разработке стратегии преодоления дислексии учащихся с речевыми нарушениями.

Объект исследования - отклоняющийся генезис чтения учащихся общеобразовательной школы.

Предмет исследования - разработка стратегии диагностики и коррекции дислексии у школьников с речевыми нарушениями в системе общего образования.

Гипотеза исследования. Мы исходили из предположения о том, что для определения стратегических путей преодоления дислексии требуется разработка концептуальных основ изучения детей с нарушениями чтения с учетом структуры речевого нарушения при дислексии, задач языкового образования на всех ступенях школьного обучения и особых образовательных потребностей детей с нарушениями чтения, что позволит:

- **интегрировать** многообразие накопленных эмпирических данных междисциплинарного изучения дислексии как сложного комплекса нарушений речевой деятельности, психофизического развития, трудностей обучения и социокультурной адаптации ребенка;
- **расширить** научно-теоретические представления о структуре дислексии через оценку читательских компетенций ребенка - интегральных показателей сформированности основных средств чтения и готовности к их применению для решения когнитивных и коммуникативных задач;
- **обеспечить** валидный инструментарий диагностики дислексии через оценку достижений школьников в овладении читательскими компетенциями;
- **создать** основу для разработки инновационной системы коррекционно-педагогической работы по преодолению дислексии.

В соответствии с целью, объектом и предметом были определены **задачи исследования**:

- изучить генезис читательской деятельности в популяции учащихся 1-11 классов общеобразовательной школы в условиях нормального и нарушенного

речевого развития с целью выявления индивидуальных и возрастных особенностей формирования чтения;

- осуществить комплексное психолого-педагогическое обследование учащихся с дислексией, изучить динамику и варианты проявления симптоматики дислексии на различных этапах обучения учащихся с речевыми нарушениями;

- определить диагностические возможности традиционных методов обследования сформированности чтения для выявления учащихся с дислексией на всех этапах формирования читательской деятельности (включая среднее и старшее звено общего образования);

- осуществить разработку концепции дислексии на основе компетентностного подхода к формированию чтения; разработать диагностический инструментарий оценки сформированности читательских компетенций; определить особые образовательные потребности учащихся с дислексией;

- обосновать стратегию преодоления дислексии в системе непрерывного языкового образования школьников с речевыми нарушениями, включающую цели, задачи, дидактические условия и оценочные средства;

- разработать программу преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи, обеспечивающую становление читательских компетенций с учетом особых образовательных потребностей учащихся данной категории, определить ее эффективность.

Для осуществления поставленных задач использованы следующие **методы исследования**:

- *теоретические*: сравнительный, ретроспективный и феноменологический анализ литературы по проблеме исследования; сравнительно-исторический метод, генетический метод, проектирование, моделирование;

- *эмпирические*: наблюдение, аппаратные физиологические методы исследования психических процессов (узнавание зрительных стимулов в условиях тахистоскопического предъявления, оценка психофизической напряженности, исследование активности энергообмена головного мозга), психолого-педагогический эксперимент;

- *описательно-аналитические методы*: методы математической статистики, качественный и количественный анализ результатов экспериментальной деятельности.

Методологическая база исследования. Многомерность изучаемой проблемы детерминировала междисциплинарный характер исследования. Непротиворечивость исследования обеспечивается учетом положений:

- *системного подхода*, реализующего целостное понимание условий и закономерностей развития и саморазвития психических функций, как сложных иерархических систем; изучение совокупности основных понятий и категорий, соответствующих объему понятия «дислексия»;

- *синергетического подхода*, реализующего возможность обобщить данные различных источников (педагогики, физиологии, лингвистики, психологии, медицины) и получить комплексное представление об изучаемом объекте как о

саморазвивающейся открытой биосоциальной системе на основе аккумуляции данных смежных наук;

- *культурно-антропологического подхода*, признающего личность ребенка важнейшей ценностью, рассматривающего все процессы обучения и воспитания детей в преломлении задач личностного саморазвития человека, его самодвижения к освоению культурных ценностей;

- *когнитивно-коммуникативного подхода*, в рамках которого чтение рассматривается как результат овладения языковой знаково-символической системой коммуникации и как источник познания окружающей действительности.

Теоретические основы исследования составили:

- концептуальные положения обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, удовлетворяющего их особые образовательные потребности и обеспечивающего им необходимую социально-психолого-педагогическую помощь (Н.Н. Малофеев, Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская);

- исследования, раскрывающие системную взаимосвязь мышления, языка, речи (П.К. Анохин, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, М.С. Каган, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев);

- закономерности развития речи в онтогенезе и дизонтогенезе, классификации речевых нарушений, теория общего недоразвития речи, теоретические основы и методы коррекции речевых нарушений (А.Н. Гвоздев, Р.Е. Левина, М.Р. Львов, Р.И. Лалаева, Н.Г. Морозова, Т.Б. Филичева, С.Н. Цейтлин, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова);

- психолингвистические основы речевой деятельности, концепции усвоения языка как средства общения, коммуникативные теории речи (И.А. Зимняя, З.И. Клычникова, А.А. Леонтьев, А. К. Маркова, Т.Н. Ушакова);

- теории языковой личности (Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов, В.Г. Костомаров, И.И. Халеева);

- теории когнитивной психологии и когнитивной лингвистики (В.И. Карасик, А.В. Кравченко, В.В. Красных, Е.С. Кубрякова, Р. Солсо, М.А. Холодная);

- современные методические концепции обучения чтению, формирования полноценной читательской деятельности; положения компетентностно-ориентированного обучения; (Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, И.А. Зимняя, Г.Н. Кудина, М.Р. Львов, З.Н. Новлянская, Н.Н. Светловская, Т.Г. Рамзаева).

Программа и логика исследования. Проверка выдвинутой гипотезы и решение поставленных задач осуществлялась в период с 1999 по 2009 годы и включала следующие этапы и экспериментальные линии:

Диагностико-прогностический этап (1999-2002). Теоретическое осмысление исходного состояния проблемы дислексии, сопоставительное изучение исследовательских подходов, концепций дислексии, систем организации коррекционной помощи детям с дислексией в отечественной и зарубежной науке и практике. Определение основной проблемы и

противоречий, подлежащих экспериментальному и теоретическому решению, формулировка целей, выдвижение рабочих гипотез.

Экспериментальный этап (2003-2005). Изучение формирования чтения в популяции школьников, выявление возрастной и индивидуальной вариативности в овладении учащимися чтением; выделение этапов становления чтения на основе полученных качественно-количественных характеристик чтения; определение стандартизированных показателей дислексии; изучение валидности традиционных методов диагностики дислексии применительно к категории учащихся средних и старших классов; комплексное изучение патогенеза дислексии у учащихся общеобразовательной школы.

Теоретико-поисковый этап (2006-2007). Теоретическое обоснование нового подхода к рассмотрению дислексии как несформированности читательской деятельности, проявляющейся в нарушении формирования последовательно усложняющихся читательских компетенций. Описание феномена дислексии через несформированность основных читательских компетенций на всех этапах читательского развития. Разработка диагностического инструментария для оценки сформированности читательских компетенций и определение ее валидности в ходе лонгитюдного наблюдения учащихся с дислексией. Разработка стратегии непрерывного психолого-педагогического сопровождения учащихся с дислексией.

Обобщающий этап (2008-2009). Апробация коррекционной программы, разработанной в рамках авторской стратегии преодоления дислексии, и оценка ее эффективности в ходе обучающего эксперимента. Обобщение, интерпретация экспериментальных данных и оформление текста диссертации.

Экспериментальная база исследования. Диссертационное исследование выполнено на материале обследования 2078 учащихся 1-11 классов общеобразовательных школ города Москвы, из них лонгитудно, на протяжении восьми лет наблюдались 100 человек. Изучение патогенеза дислексии осуществлялось в сравнительном плане: было обследовано 270 школьников с нарушениями чтения и 47 школьников с нормально сформированным навыком чтения. В обучающий эксперимент было включено 48 учащихся начальных классов с нарушением чтения.

Научная новизна исследования. Обоснован и реализован 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. Выделенные компетенции чтения рассмотрены как интегральные показатели сформированности основных средств чтения (способ, правильность, понимание прочитанного) и готовности ребенка к их использованию для решения когнитивных и коммуникативных задач. В ходе исследования:

- разработаны концептуальные положения компетентностного подхода к рассмотрению дислексии;

- определен компонентный состав, формирующий каждую из выделенных компетенций чтения – речевые, интеллектуально-речевые и коммуникативные составляющие компетенций;

- определены принципы диагностики и коррекции дислексии через оценку сформированности основных читательских компетенций: репродуктивной, информационно-познавательной и рефлексивной;

- впервые описан процесс формирования компетенций чтения у учащихся 1-11 классов общеобразовательной школы; выявлены особенности овладения чтением детьми с речевыми нарушениями на различных этапах школьного обучения;

- определена роль биологических, когнитивных и социокультурных факторов в патогенезе дислексии на различных этапах формирования читательской деятельности; доказана резистентность речезыковых нарушений разного уровня у учащихся с дислексией на протяжении всего процесса овладения чтением;

- описаны особые образовательные потребности учащихся с нарушениями чтения, которые должны быть учтены при организации их обучения в системе общего образования;

- разработана инновационная стратегия преодоления дислексии, обеспечивающая формирование основных читательских компетенций у учащихся с нарушениями речи.

Теоретическая значимость исследования:

- в исследовании показано деструктивное значение дислексии для коммуникативного и когнитивного развития ребенка с нарушениями речи;

- разработана система основных параметров оценки формирования чтения в популяции учащихся общеобразовательной школы, включающая качественно-количественные и компетентностные характеристики чтения по всем возрастным периодам школьного обучения;

- получили дальнейшее развитие положения отечественной логопедии о доминировании речезыковых нарушений в структуре дислексии;

- показаны преимущества компетентностного подхода к оценке сформированности чтения, его валидность по отношению к основным этапам генезиса чтения как языковой знаковой системы;

- определены теоретические основы преодоления дислексии учащихся общеобразовательных школ с нарушениями речи с позиций компетентностного подхода.

Практическая ценность заключается в выделении и описании читательских компетенций, лежащих в основе формирования чтения, что обеспечивает новые возможности создания программ коррекции дислексии, учебных пособий, методических и дидактических материалов, а также программ подготовки и переподготовки кадров для работы с детьми с нарушениями чтения. Разработан диагностический инструментарий для выявления дислексии через оценку сформированности читательских компетенций учащихся с речевыми нарушениями. Разработанная программа преодоления дислексии через поэтапное формирование компетенций чтения

апробирована в рамках деятельности Городской экспериментальной площадки (на базе образовательного учреждения «Детский сад - начальная школа» № 1853 ЗелОУО г. Москвы) и внедрена в образовательный процесс средних общеобразовательных школ.

- разработана и внедрена в систему подготовки учителей-логопедов ГОУ ВПО МГПУ программа учебного курса «Нарушения письма и чтения»;
- разработана и реализуется на протяжении шести лет в системе повышения квалификации педагогических кадров ГОУ ВПО МГПУ программа курса «Профилактика и коррекция нарушений письменной речи учащихся младших классов» для учителей-логопедов;
- созданы программы спецкурсов, спецсеминаров по проблемам нарушений чтения у младших школьников и апробированы в МГПУ, МСГИ, БГПУ им. М.Танка (Белоруссия), БСУ (Азербайджан);
- материалы исследования используются для повышения квалификации учителей-логопедов в рамках деятельности общественной профессиональной организации «Российская ассоциация дислексии».

Достоверность результатов исследования обеспечивается его проведением с опорой на современные достижения философской, психологической, лингвистической и педагогической наук; использованием взаимосвязанного комплекса теоретических и эмпирических методов исследования, адекватных предмету и задачам настоящей работы, включением объективных аппаратных методов исследования и выделением научно обоснованных параметров изучаемого объекта; обширной фактологической базой; многоступенчатым анализом данных, полученных на широкой выборке испытуемых, многолетним характером исследования; стабильными позитивными результатами внедрения в практику экспериментальных материалов, разработанных на основе выдвинутых в диссертации теоретических положений; личным участием автора в получении всех экспериментальных данных.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты диссертационного исследования докладывались диссертантом более чем на двадцати международных и российских **конференциях**, в том числе: «А.Р. Лурия и психология XXI века» (Москва, 2002); конференциях Российской ассоциации дислексии (Москва, 2003, 2005, 2007, 2009); на конференции «Онтогенез речевой деятельности: норма и патология» (МГПУ, 2004); Первой всероссийской конференции по науковедению (МГПУ, 2008); научно-практической конференции «Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития» (МГПУ, 2005); The sixth BDA international conference «Dyslexia: The dividends from Research to Practice» (University of Warwick, UK 2004), 5th World Congress on Dyslexia (Thessaloniki, Greece, 2004); II международной конференции «Проблемы современной лингвистики» (БСУ, Азербайджан, 2007), на II Всероссийских педагогических чтениях по вопросам коррекционной педагогики и специальной психологии УРАО «Институт коррекционной педагогики» (Москва, 2008); семинаре-совещании по проблемам диагностики и коррекции недостатков письменной

речи в Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (Москва, 2008) и др.

Материалы исследования легли в основу программы *повышения квалификации* учителей-логопедов и внедрены в учебный процесс МГПУ, МИОО, Академии постдипломного образования педагогических кадров (г. Санкт-Петербург).

Для системы *подготовки кадров* разработан авторский учебно-методический комплекс дисциплины «Нарушения письма и чтения», программа педагогической практики на школьном логопункте для студентов отделения «логопедия», программа спецкурса «Дислексия младших школьников» и соответствующий электронный учебник, внедренные в процесс подготовки учителей-логопедов в МГПУ, МСГИ, БГПУ им. М. Танка.

Материалы диссертационного исследования были обсуждены на заседании кафедры логопедии ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет»; на расширенном заседании лаборатории содержания и методов обучения детей с нарушениями речи УРАО «Институт коррекционной педагогики», на заседании кафедры логопедии ГОУ ВПО РГПУ им. А.И. Герцена.

Основные положения исследования прошли апробацию в рамках деятельности общественной профессиональной организации «Российская ассоциация дислексии», а также в рамках деятельности Городской экспериментальной площадки на базе ГОУ «Детский сад - начальная школа» №1853 ЗелОУО г. Москвы.

Сформулированные в диссертации теоретические положения и выводы нашли отражение в 45 публикациях автора, в том числе в журналах, рекомендованных ВАК РФ, двух монографиях. Общий объем публикаций по теме исследования составляет 47 п. л.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Усиление значимости чтения в социокультурном развитии ребенка, повышение образовательных требований к качеству чтения обуславливают необходимость пересмотра системы коррекционно-педагогического сопровождения детей с дислексией на этапе обучения в начальных классах и разработки стратегий преодоления нарушений чтения на всех этапах школьного обучения.
2. Традиционные методы диагностики дислексии, основанные на оценке техники чтения, оказываются валидными только на этапе первоначального овладения чтением, задачи которого связаны преимущественно с формированием технических параметров чтения. Для читательского развития школьников в период обучения в средних и старших классах более значимым оказывается развитие способностей к применению чтения для решения различных когнитивных и коммуникативных задач, оценка которых в рамках существующей диагностики не предусмотрена.

3. Интегральным показателем оценки сформированности навыка чтения и готовности к его использованию в обучении и коммуникации являются читательские компетенции: репродуктивная, информационно-познавательная и рефлексивная, последовательно разворачивающиеся в ходе читательского развития ребенка и обеспечивающие становление функционально грамотного чтения с учетом усложняющихся задач языкового образования.
4. Формирование читательских компетенций происходит с опорой на речевые, интеллектуально-речевые и коммуникативные компоненты, определяющие сформированность каждой компетенции в отдельности и гармоничность генезиса чтения в целом. Поступательное формирование компетенций чтения представляет собой процесс приращения новых средств чтения и новых способов оперирования ими, что обеспечивает постепенное расширение и обогащение ресурса читательской деятельности.
5. Несформированность компонентов читательских компетенций (речевых, интеллектуально-речевых и коммуникативных) и, как следствие, нарушение в становлении читательских компетенций детерминированы влиянием биологических, когнитивных и социокультурных факторов развития ребенка, которые определяют специфичность проявления дислексии на каждом этапе развития читательской деятельности и механизмы перехода к более сложным ее формам.
6. В структуре дислексии ведущим, наиболее выраженным и резистентным деструктивным фактором, является нарушение речезыкового развития, определяющее границу между дислексией и различными неспецифическими нарушениями чтения.
7. Понимание дислексии как варианта отклоняющегося генезиса чтения, проявляющегося в несформированности читательских компетенций, выделенных в авторской концепции, является наиболее гносеологически перспективным, поскольку обеспечивает включение проблемы дислексии в широкий круг особых образовательных потребностей ребенка с нарушениями речи.
8. Предлагаемый подход к пониманию 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.
9. Стратегия преодоления дислексии учащихся с речевыми нарушениями должна учитывать помимо лингвистической структуры нарушения и сформированности высших психических функций, лежащих в основе деятельности чтения, содержание языкового образования на всех этапах школьного обучения.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, библиографического списка, приложения.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** представлена логическая структура диссертации: актуальность темы исследования, степень проработанности, его цель, объект и предмет; выдвинута гипотеза и задачи исследования; раскрыты теоретико-методологические основы исследования; охарактеризованы методы и этапы исследования; приведены выносимые на защиту положения, обладающие научной новизной, имеющие теоретическую и практическую значимость и прошедшие апробацию в научно-исследовательской, научно-педагогической и коррекционно-педагогической деятельности диссертанта.

Первая глава «Дислексия в контексте современных естественнонаучных и гуманитарных исследований» содержит ретроспективный анализ научных публикаций о чтении как сложном психофизическом, когнитивном, коммуникативном и речевом феномене, его нормальном и нарушенном генезисе. Представлена эволюция взглядов на дислексию в ее движении от клинической к социокультурной парадигме; выделены актуальные для отечественной логопедии проблемы изучения дислексии; обоснована необходимость разработки теоретических основ преодоления дислексии учащихся среднего и старшего звеньев школьного обучения.

Чтение является объектом междисциплинарного изучения, в котором различные науки выделяют специфичный спектр решаемых проблем и вносят определенный вклад в его понимание под определенным углом зрения. К настоящему времени научное представление о дислексии сложилось с учетом данных психофизиологических, лингвистических, психологических и педагогических исследований деятельности чтения. Современное понимание этиологии, патогенеза и симптоматики дислексии и сложившаяся система диагностико-коррекционных мероприятий отражают эволюцию научных взглядов за последние сто лет.

Интерес к нарушениям чтения и письма возник в середине XIX века. Открытия физиологии, лингвистики, психологии и достижения педагогических наук, среди которых: становление фундаментальных теорий естествознания о рефлекторной деятельности спинного мозга, о физиологии нервной системы человека; концепция единства организма и внешней среды (И.М. Сеченов, 1863); учение о локализации высших психических функций, в том числе речи, в коре головного мозга (П. Брока, 1861, К. Вернике, 1874); открытие рефлекторной дуги (И.П. Мюллер, 1833, И.М. Сеченов, И.П. Павлов); разработка теории слуха (Г.Гельмгольц, 1863); классификация звуков речи (Ф. Соссюр, 1878); теоретическое определение морфемной и фонемной организации языка (И.А. Куртене, 1895, 1899; Л.В. Щерба, 1909) и др., - сформировали предпосылки для систематического изучения нарушений чтения и заложили междисциплинарную основу изучения этого сложнейшего вида психической деятельности, а также его нарушений. Период конца XIX – начала XX века, таким образом, можно назвать *этапом формирования предпосылок систематического изучения нарушений чтения*. Однако специфика

нарушений чтения у детей как специальная проблема, требующая изучения, в это время не была поставлена. В описаниях различных клинических случаев, при которых наблюдался распад чтения, дислексия рассматривалась как одно из проявлений афазии или связывалась исследователями того периода с дисфункцией зрительных зон головного мозга. Только в 1896 году в печати появился первый случай описания детской дислексии (V.Morgan), который принято считать *моментом выделения дислексии в качестве самостоятельной проблемы* и началом систематического ее изучения.

Следующие несколько десятилетий, включая 50-е годы XX века, формируют *этап построения монофакторных моделей дислексии*.

В конце XIX века А. Куссмаулем была предложена классификация речевых нарушений, в которой впервые нарушения письма и чтения обозначены как самостоятельные формы речевой патологии, введен термин «алексия» для описания нарушений чтения, возникших вследствие расстройств мозговой деятельности. Им же были описаны случаи афазии, единственным симптомом которой было нарушение письменной речи. Это нарушение исследователь назвал «лексической слепотой». Тогда же R.Berlin впервые предложил вместо термина «лексическая слепота» использовать термин «дислексия». Однако большинство исследователей продолжали рассматривать нарушения чтения как проявление зрительного дефицита: несформированность зрительной обработки информации (при нормальном состоянии физического зрения) и нарушение памяти, приводящее к дефектам формирования и хранения зрительных образов букв и слов. Поэтому новый термин, ориентированный на речевую природу нарушения, долгое время игнорировался и до конца XIX века V.Morgan, J.Kerr, J.Hinshelwood, Г.Гельмгольц, Ф.Варбург, П.Раншбург обозначали это состояние термином «словесная слепота».

Так в зарубежной науке утвердилось направление в изучении природы дислексии, которое связывало это нарушение с *дефицитом зрительной сферы*. Представителями этого направления у лиц с дислексией были описаны сужение полей зрительного восприятия и замедленность зрительного узнавания букв и слов, нарушения зрительной памяти, нарушения движений глаз. Из отечественных исследователей этого периода можно назвать Р.А. Ткачева, считавшего причиной дислексии нарушение связей между буквами и звуками в силу слабости ассоциативных связей между зрительными и слуховыми образами.

S. Orton (1925) впервые описал несформированность доминантности полушарий головного мозга у детей с речевыми нарушениями при отсутствии грубой мозговой патологии, что проявлялось в перекрестной и левосторонней латерализации зрительных, слуховых и моторных психических функций. Нарушения чтения, письма, устной речи S.Orton объединял в одно функциональное нарушение неврологического происхождения - «стрепосимболию» («strephosymbolia»).

М.Е. Хватцев (1958) также рассматривал алексию и дислексию как «речевые расстройства на почве органических нарушений коры головного

мозга», проявляющиеся в зрительно-речевой агнозии. Отталкиваясь от психофизиологической основы чтения и механизмов, обеспечивающих зрительное восприятие букв, соотнесение их со звуками и понимание прочитанного, М.Е. Хватцев выделил несколько вариантов нарушения чтения: фонематическую, оптическую, пространственно-апрактическую, семантическую и мнестическую дислексию.

В этот же период появляются работы, указывающие на связь дислексии с нарушениями устной речи. Возникает второе направление в понимании природы дислексии, оформившееся в *теорию фонологического (речевого) дефицита*, и получившее в отечественной логопедии максимальное развитие в работах Р.Е. Левиной и ее коллег. В результате изучение нарушений письма и чтения в нашей стране приобрело психолого-педагогическую направленность и вышло за рамки господствующего до этого клинического подхода.

Р.Е. Левиной выстроена концепция общего недоразвития речи у детей, в основе которой лежит системное нарушение всех компонентов речи, в соответствии с чем нарушения письма и чтения трактуются как результат устноречевой неподготовленности ребенка к обучению грамоте, как отсроченные проявления общего недоразвития речи или фонетико-фонематического нарушения.

В 60-80-е годы XX века в нашей стране в рамках концепции фонологического дефицита была детально изучена роль различных речевых компонентов (звукопроизношения, слоговой структуры слова, фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, морфологических обобщений, лексико-грамматических категорий) в формировании письменной речи. Показано, что успех овладения чтением во многом зависит от сформированности звукового анализа и синтеза, и предложена программа работы по подготовке детей с нарушениями речи к обучению грамоте (Г.А. Каше, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Л.Н. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко, И.Н. Садовникова).

Включение в спектр речевых нарушений дислексии и дисграфии (Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирова, 1956) существенно расширило границы логопедии и выдвинуло задачи создания системы их коррекции, решение которых стало возможным с позиций психолого-педагогического подхода к речевым нарушениям. В рамках концепции общего недоразвития речи была создана целостная методическая система, до настоящего времени не имеющая альтернативы (Т.П. Бессонова, Л.В. Ефименкова, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова и др.).

Таким образом, на *этапе создания монофакторных моделей* дислексии исследователи связывали возникновение нарушения чтения с несформированностью одного ведущего фактора, который определяет механизм нарушения и его патогенез. Большинство монофакторных моделей этого этапа укладывается в одно из двух направлений: теорию зрительного дефицита или теорию речевого (в зарубежной литературе – фонологического)

дефицита. Эти исследовательские ветви представлены как в отечественной, так и зарубежной науке.

Монофакторные модели оказались весьма продуктивными для создания целостных систем коррекции дислексии, поскольку в них выделен ядерный, осевой дефект, на устранение которого направляются усилия специалистов. Вместе с тем, основным ограничением монофакторных моделей является то, что они не могут непротиворечиво объяснить весь спектр проявлений нарушений чтения, что приводит к игнорированию или отрицанию некоторых из таких проявлений.

Психолингвистическая теория речевой деятельности (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев) дала импульс изучению чтения с позиций деятельностного подхода. Новый ракурс в исследованиях нормы и патологии чтения связывался с изучением текста, его структуры, законов функционирования и мозговых механизмов порождения и восприятия речи. В логопедии 80-х годов были созданы *полифакторные модели нарушений чтения* и методики коррекции дислексии, построенные на основе психолингвистических подходов.

Р.И. Лаласовой в результате комплексного изучения формирования чтения и его нарушений у детей в качестве причин дислексии выделена несформированность психических функций: устной речи, пространственных ориентировок, зрительного анализа и синтеза. Симптоматику дислексии автор связывает не только с нарушением определенных операций чтения, но и с этапом овладения чтением, на котором находится ребенок (1989-2004г.г.). Исследователем предложена классификация дислексии на основе учета несформированных операций чтения, являющаяся в настоящее время наиболее распространенной в логопедической теории и практике.

Медико-психологическая модель дислексии, предлагаемая А.Н. Корневым, акцентирует внимание на нарушениях церебральных процессов, обеспечивающих функциональный базис навыка чтения, и описывает дислексию в составе более широких патопсихологических синдромов (1997 – 2006г.г.).

Согласно *полифакторным моделям*, дислексия понимается как следствие воздействия нескольких причин. В исследованиях этого направления определен спектр факторов, от состояния которых зависит изучаемый объект. Полифакторность предполагает множественность сценариев развития дислексии и, соответственно, коррекционных маршрутов, выстраиваемых в зависимости от выраженности того или иного патологического фактора. Недостатком полифакторной модели является то, что она учитывает воздействие каждого из факторов в отдельности (его изолированное влияние на общее состояние чтения) и практически не учитывает их взаимодействие между собой, друг на друга.

Изучение материалов исследований последних лет позволяет говорить о зарождении в первом десятилетии XXI века *этапа моделирования экосистемы дислексии*, в которой ведущая роль отводится социокультурным

факторам развития ребенка. Данная модель предполагает создание условий, максимально отвечающих особым образовательным потребностям ребенка с дислексией, обеспечивающим возможность его полноценной социализации. Наибольшее развитие модель экосистемы дислексии получила в работах R.Nicolson, M.Snowling (2004).

Современный этап изучения дислексии характеризуется повышением исследовательского интереса со стороны различных гуманитарных и естественных наук. В Институте коррекционной педагогики РАО развивается перспективное направление изучения читательской деятельности детей с различными нарушениями развития с позиции специальной психологии (Е.Л. Гончарова). Среди работ, посвященных изучению мозговых механизмов чтения, центральное место занимают работы по афазиологии (М.К. Шохор-Троцкая, Л.С. Цветкова, Т.В. Ахутина), описывающие распад чтения при органических повреждениях различных зон головного мозга, а также патопсихологические и психофизиологические исследования детей с трудностями обучения, указывающие на морфофункциональную незрелость коры головного мозга как причину возникновения нарушений чтения (М.М. Безруких, А.Н. Корнев, В.А. Калягин).

В последние годы дислексия активно изучается в рамках нейропсихологии индивидуальных различий (Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева, А.В. Семенович и др.). Описана роль межполушарного взаимодействия в обеспечении процесса чтения, отмечается временной фактор становления латерального профиля как детерминанта успешности овладения чтением. В рамках нейропсихологических синдромов рассматриваются проявления трудностей в обучении чтению.

Данные генетических исследований содержат указания на нарушения в строении хромосомы *6p*, которые запускают патологический замедленный тип миелинизации нейронов головного мозга, что приводит к возникновению дислексии (J. Stein).

Широкий спектр зарубежных исследований посвящен изучению социокультурной адаптации лиц с дислексией на протяжении всего обучения, а также дальнейшего профессионального образования и профессиональной деятельности. Предложены непрерывные системы психолого-педагогического сопровождения лиц с дислексией, разработана нормативно-правовая и организационная базы для их осуществления (M.Bogdanowich, I. Smith, M. Snowling).

Подводя итог ретроспективного анализа литературы по проблеме дислексии, можно констатировать, что в рамках выделенных выше этапов осуществлено фундаментальное исследование дислексии как варианта речевого нарушения. Заложены методологические основы, обеспечивающие описание механизмов дислексии, проявляющейся на этапе начального становления навыка чтения, создана методическая система преодоления нарушений чтения, их диагностики и предупреждения.

Однако, 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 и 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, значимых 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, включенной в решение более сложных когнитивных и коммуникативных задач, не разработана система сопровождения детей с нарушениями чтения на этапе обучения в средней и старшей школе.

Исходя из значения речи для развития, обучения и воспитания ребенка, учитывая перестройку процессов мышления, происходящую под влиянием развития речи, одной из задач современного образования становится формирование функционально грамотной языковой личности. Такой подход находит отражение в изменении содержания образования, интенсификации процессов обучения грамоте, письму и чтению, усложнении образовательных программ и повышении требований к результатам обучения.

Особое значение изменения содержания современного образования приобретают для детей с речевыми нарушениями, которые могут соответствовать повышенным требованиям только при условии адресного психолого-педагогического сопровождения. Имея, особенно на этапе обучения в начальной школе, нарушения в формировании структурных компонентов устной речи, такие учащиеся испытывают серьезные препятствия в овладении навыками, лежащими в основе формирования письменной речи. Существующая система помощи детям с дислексией ставит ребенка с речевыми нарушениями в ситуацию догоняющего развития, когда ему приходится постоянно преодолевать разрыв, отставание от уровня формирования чтения, достигнутого его одноклассниками, что формирует ситуацию школьной неуспешности, снижает мотивацию учения.

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

Вторая глава «Экспериментальное изучение генезиса чтения в популяции учащихся с нормальным и нарушенным речевым развитием» содержит результаты популяционного изучения особенностей формирования чтения у учащихся 1-11 классов общеобразовательных школ.

Известно, что в диагностике любого нарушения ключевую позицию занимает понятие «нормы», отклонение от которой принято рассматривать как проявление патогенеза. В диагностике дислексии единственным критерием «нормальности» оказывается соответствие/несоответствие навыка чтения программным требованиям к результатам обучения по чтению в начальных классах: нормативы скорости, правильности чтения, понимания прочитанного, сформированности отдельных навыков работы с текстом. Оценка сформированности навыка чтения на этапах обучения детей в средней и старшей школе не осуществляется, в связи с чем, в литературе отсутствуют данные о дальнейшей динамике технических и смысловых параметров чтения учащихся, а проблема дислексии учащихся среднего и старшего звена обучения выпадает из фокуса коррекционно-педагогического внимания.

С целью получения данных о формировании чтения у учащихся на протяжении всего школьного обучения и определения возможностей использования традиционных методов диагностики дислексии на всех этапах читательского развития было организовано изучение генезиса чтения на материале популяционного (безвыборочного) обследования навыка чтения учащихся 1-11 классов общеобразовательных школ.

На материале обследования чтения *2078 учеников* 1-11 классов десяти общеобразовательных школ г. Москвы по традиционной процедуре (В.Г.Горепцкий, Л.И. Тихунова) были получены и проанализированы результаты сформированности основных параметров чтения учащихся: правильности чтения (количестве ошибок чтения); скорости чтения; способов чтения; понимания прочитанного (количества неверных ответов на вопросы по содержанию прочитанных текстов).

В результате изучения индивидуальной вариативности и возрастной динамики полученных показателей с применением методов математической статистики (дисперсионный анализ Post hoc критерий Бонферрони, методы стандартизации) и качественного анализа чтения учащихся 1-11 классов была получена обобщенная картина генезиса чтения с выделением основных периодов в развитии его технических и смысловых параметров.

Первое стремительное *увеличение скорости* чтения при достоверном *уменьшении количества ошибок* чтения приходится на момент окончания учащимися второго класса. Это период бурного формирования технической стороны чтения, за которым следует период стабилизации, длящийся до седьмого класса включительно. Второй «всплеск» в формировании технической стороны чтения приходится на 8-9 классы и проявляется в очередном увеличении скорости чтения и уменьшении количества ошибок чтения. В дальнейшем на протяжении обучения в 10-11 классах скорость чтения вслух не имеет количественных, а правильность - качественных приращений. Таким

образом, становление технических характеристик навыка чтения у большинства учащихся приходится на момент окончания ими *восьмого* класса.

Первый *качественный* скачок в формировании *смысловой стороны* чтения наблюдается в четвертом классе, что проявляется в трехкратном уменьшении количества неправильных ответов на вопросы по содержанию прочитанного и происходит на фоне стабилизации технических параметров чтения. Следующее статистически достоверное улучшение показателей смысловой стороны чтения отмечено у учащихся в конце *восьмого* класса. В 9-11 классах между показателями понимания прочитанного достоверных отличий обнаружено не было.

Таким образом, генезис чтения характеризуется чередованием периодов интенсивного позитивного приращения показателей количественных и качественных параметров чтения с периодами их стабилизации. При этом отмечается временное расхождение периодов становления технических и смысловых параметров чтения при приоритетном становлении технических параметров чтения, создающем условия для последующего формирования точного и полного понимания прочитанного. В результате нами была получена динамическая характеристика усредненного варианта овладения учащимся чтением с первого класса до окончания школы.

Чтобы определить распределение учащихся в зависимости от уровня сформированности навыка чтения на «популяционной кривой» была произведена интерпретация данных с применением процедуры стандартизации. Основываясь на вычислении среднепопуляционных значений каждого изученного параметра чтения и квадратичного отклонения от этого значения, индивидуальные абсолютные результаты обследования переводились в относительные (стандартизированные), что обеспечило выделение подгрупп учащихся по уровням сформированности технических и смысловых параметров навыка чтения. О «нормальном» уровне сформированности того или иного параметра чтения свидетельствовало попадание индивидуальных показателей ученика в диапазон среднепопуляционного значения: от $-1,5\sigma$ до $+1,5\sigma$ ¹. Превышение индивидуального стандартизированного показателя скорости, правильности или понимания прочитанного более чем на $+1,5\sigma$ являлось маркером нарушения этого параметра чтения. Значение ниже уровня $-1,5\sigma$, свидетельствовало о высоком уровне сформированности чтения, существенно опережающем программные требования.

Рисунки 1-3 содержат данные популяционного исследования сформированности чтения у учащихся 1-11 классов.

¹ Исключение составляет показатель скорости чтения. Поскольку показатель скорости чтения имеет другую направленность – чем выше показатель, тем лучше, то о нарушениях скорости чтения свидетельствует значение на уровне минус $1,5$ сигмы и ниже.

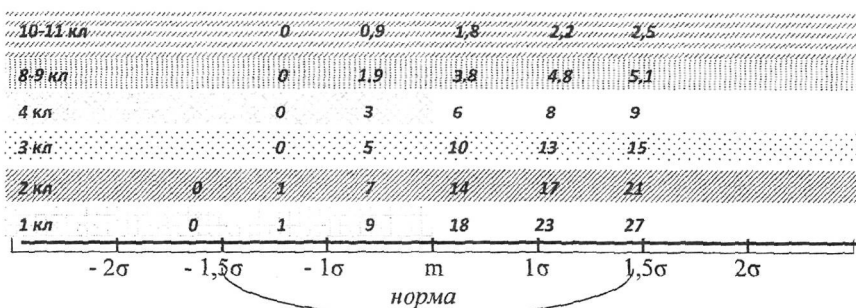


Рисунок 1. Правильность чтения учащихся 1-11 классов
(количество ошибок на 100 прочитанных слов)

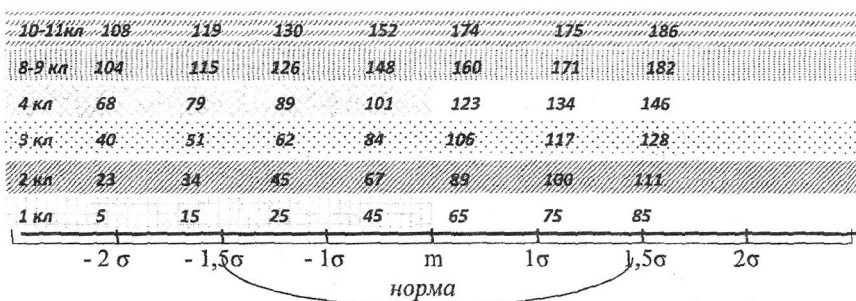


Рисунок 2. Скорость чтения учащихся 1-11 классов
(количество слов, прочитанных за 1 минуту)

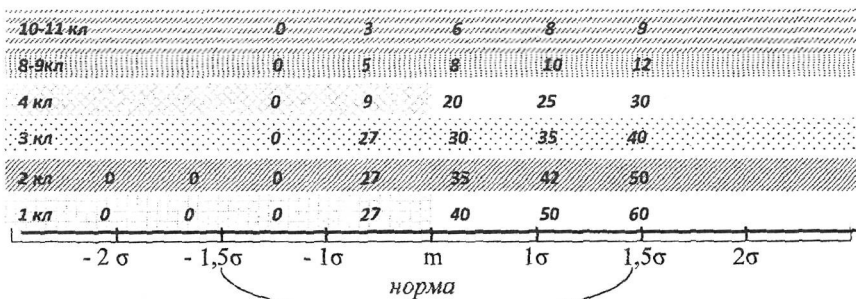


Рисунок 3. Понимание прочитанного учащихся 1-11 классов
(процент неверных ответов)

Далее, на основании вычисления суммарных стандартизированных показателей¹ сформированности навыка чтения каждого школьника были выделены подгруппы учащихся с различными уровнями овладения чтением: средним, высоким и низким. Оказалось, что сформированность навыка чтения у 62% учащихся начальных классов соответствовала среднепопуляционному значению, то есть отвечала нормативным значениям (средний уровень сформированности чтения). Еще 14% учеников 1-4 классов демонстрировали уровень сформированности чтения выше, чем средний для популяции ровесников (высокий уровень сформированности чтения). И, наконец, было установлено, что 24% младших школьников имеют нарушения в овладении навыком чтения - дислексию. Прицельное изучение симптоматики дислексии этих школьников показало негомогенность подгруппы. У 12% школьников (среди них преобладали ученики 3-4-х классов) нарушение чтения проявлялось в большом количестве технических ошибок (ошибки угадывающего чтения, пропуски и смещения букв, ошибки ударения) при относительно сформированном понимании прочитанного. У 5,5% учащихся с дислексией (как правило, учеников 2-х классов) доминировало нарушение смысловой стороны чтения. Для 6,5% учеников начальных классов было характерно сочетанное нарушение технической и смысловой сторон, эти школьники с одинаковой частотой встречались во всех классах.

По результатам стандартизированной оценки чтения была сформирована экспериментальная группа (ЭГ), в которую вошло 53 учащихся начальных классов с дислексией, и контрольная группа (КГ), состоящая из 47 учащихся того же возраста с нормальным чтением, и проведено их *сравнительное психолого-педагогическое обследование* с целью изучения патогенеза дислексии и выявления роли биологических, когнитивных и социокультурных факторов дислексии.

Все учащиеся, вошедшие в контрольную и экспериментальную группу, согласно медицинской документации не имели нарушений интеллекта и физического слуха. При поступлении в школу у всех детей имелось заключение о нормальном нервно-психическом и физическом развитии, для всех учащихся русский язык был родным. Не было зафиксировано нарушений бинокулярного слияния, сужения полей зрения, нарушения цветовосприятия или других офтальмологических нарушений. Острота зрения большинства обследованных детей соответствовала норме. Снижение остроты зрения (миопия), имевшееся как у детей ЭГ, так и КГ, было скомпенсировано при помощи очков.

Согласно анамнестическим данным у учащихся двух групп имелись особенности протекания пренатального, натального и постнатального периодов развития. Случаиотягощенного протекания беременности (токсикозы, угроза

¹ Суммарный показатель сформированности чтения был получен через суммирование стандартизированных показателей правильности чтения и понимания прочитанного и вторичную стандартизацию результата. О нормальном уровне сформированности чтения свидетельствовало попадание суммарного показателя ученика в диапазон среднепопуляционного значения: от - 1,5 σ до + 1,5σ. Значение ниже уровня - 1,5 σ свидетельствовало о высоком уровне сформированности чтения. Превышение показателя более чем на + 1,5σ являлось маркером нарушения чтения - дислексии. Процедура подробно описана в тексте диссертации.

прерывания беременности и угроза преждевременных родов, соматические заболевания матери во время беременности, преждевременные роды) достоверно чаще встречались у матерей учащихся ЭГ ($p=0,034$). В основном, дети от таких беременностей в постнатальном периоде имели диагноз «перинатальная энцефалопатия» и на первом году жизни находились под наблюдением невропатолога. Различия между группами имелись по частоте соматических заболеваний, перенесенных детьми на первом году жизни: ОРЗ, пневмонии, детские инфекции, грипп, которые встречались в экспериментальной группе достоверно чаще ($p=0,009$). Наличие в анамнезе трех и более вредоносных факторов, проявившихся в возрасте до 3-х лет, чаще отмечалось у детей с дислексией (53%), чем у школьников с нормальным чтением (34%) ($p=0,048$). Из бесед с родителями учащихся экспериментальной группы была получена информация о наследственном характере имеющихся речевых нарушений. В 75% семей, где ребенок имел старших братьев или сестер, нарушения устной и письменной речи имели все дети. В 30% семей отмечалось наличие речевых нарушений у самих родителей или других родственников.

Исследования, проведенные в последние годы, доказали, что предпосылкой успешного обучения детей является физиологическое созревание мозга (М.М. Безруких). Для успешного выполнения любой деятельности, в том числе и умственной, необходим достаточный уровень активации головного мозга (В.Ф. Фокин). Отражением активности коры головного мозга, одним из показателей нормального функционирования является интенсивность процессов энергетического метаболизма. Нарушения процессов церебрального энергетического метаболизма может создавать неблагоприятные условия для протекания различных видов деятельности и, являться одним из факторов трудностей обучения.

Для изучения роли биологических факторов дислексии нами были проанализированы данные аппаратного обследования процессов церебрального энергообмена¹ учащихся ЭГ и КГ. Изучению подлежала активность энергообмена в различных зонах головного мозга, исследованная по пяти отведениям: лобное, затылочное, левое височное, правое височное, центральное, показатели которой фиксировались в фоновом режиме (до выполнения тестовых заданий и после выполнения тестовых заданий) и в момент проведения обследования чтения (чтение вслух; ответы на вопросы по содержанию; чтение на скорость; пересказ прочитанного). Помимо показателей активности указанных мозговых зон, анализировалась суммарная активность левого и правого полушарий.

Интенсивность процессов мозгового энергетического обмена у детей ЭГ и КГ достоверно различалась по показателям, полученным в лобных, височных и

¹ Изучение проводилось при помощи аппаратного комплекса для неинвазивного определения интенсивности церебрального энергетического обмена на основе регистрации и анализа уровня постоянного потенциала головного мозга - УПП (В.Ф. Фокин, Н.В. Пономарева, 2003 г.) Метод поддержан патентами РФ и рекомендован Министерством здравоохранения для клинического использования.

затылочных отделах мозга, и по нарастанию межполушарной асимметрии в процессе чтения. Детям с хорошо сформированным чтением в момент обследования были присущи показатели активности мозга, характерные для взрослых в аналогичных экспериментальных условиях. У них было выявлено смещение активности энергообмена в область левой височной зоны в момент чтения, аналогичное имеющему место у взрослых чтецов. Плохо читающих детей отличал низкий уровень энергообмена в момент тестирования, что свидетельствовало о снижении активности по всем отведениям. Межполушарные различия по активности энергообмена у детей ЭГ во время чтения и ответов на вопросы не были установлены, оба полушария были вовлечены в выполнение заданий с одинаковой интенсивностью, что по данным М.М. Безруких является характерным показателем морфофункциональной незрелости мозговых структур.

Для экспериментальной оценки *когнитивных факторов* дислексии были использованы психолого-педагогические методы обследования речи и психофизиологические аппаратные методы исследования зрительных функций.

Изучение речевых компонентов чтения включало обследование фонетико-фонематической стороны речи (звукопроизношение, фонематическое восприятие, звуко-слоговой анализ и синтез, звуко-слоговая структура слова); лексико-грамматического оформления высказывания (количество и виды аграмматизмов, наличие замен слов, средний индекс прономинализации); программирования речевого высказывания (способность передать смысл рассказа, синтаксическая организация высказывания).

Изучение зрительных функций включало: оценку скорости, объема и точности зрительного узнавания (с использованием специально разработанной компьютерной программы на основе метода тахистоскопического предъявления информации, М.Н. Русецкая, О.В. Левашов, О.Б. Иншакова, 2001); аппаратное изучение прослеживающих движений глаз бесконтактным методом (Н.В. Суровичева; Институт проблем передачи информации РАН); зрительная работоспособность (интерактивная компьютерная программа «КОДИНГ», Г.И. Рожкова, Т.А. Подугольников; Институт проблем передачи информации РАН).

Анализ результатов сформированности устной речи и зрительных функций показал, что 41% детей ЭГ имел изолированное нарушение устной речи, у 20% учеников отмечались изолированные нарушения зрительных функций. Сочетание нарушений устной речи и зрительных функций были обнаружены у 26% младших школьников. Кроме того, были выделены дети (13% учащихся ЭГ) без нарушений устной речи и зрительных функций. В КГ 15% школьников имели фонетико-фонематическое нарушение и 7% - несформированность зрительных функций. На основе анализа представленных экспериментальных данных можно заключить о преобладании *монодефицита речевых функций* у детей с дислексией.

Сравнительное изучение уровня интеллектуального развития детей ЭГ и КГ при помощи теста Векслера – WISC (адаптированный и стандартизированный вариант А.Ю.Панасюка для детей в возрасте от 5 до 16

лет, дополненный и исправленный Ю.И. Филимоновым и В.И. Тимофеевым) показало, что в среднем для обследованной выборки был характерен высокий показатель общего интеллектуального развития. Согласно предлагаемому в тесте шкалам, общий интеллектуальный показатель находился на весьма высоком уровне (131 балл), показатель вербального интеллекта - на высоком уровне (125 балл), а невербального - на весьма высоком (129). Результаты учащихся ЭГ хотя и были несколько ниже средних, также соответствовали уровню хорошей нормы, а иногда и высокой нормы.

Сравнение средних значений показателей интеллекта в ЭГ и КГ обнаружило достоверные различия только по уровню сформированности вербального интеллекта. По уровню сформированности общего интеллектуального показателя и невербального интеллектуального показателя различий не обнаружено.

Среди причин возникновения дислексии все чаще декларируются **социокультурные факторы**. Описана роль речевой среды семьи в возникновении нарушений чтения (влияние двуязычия, уровня речевой культуры родителей, опыта раннего обучения чтению), тем не менее, эта группа факторов остается наименее изученной. В рамках нашего исследования мы сосредоточились на новом для отечественной логопедии **дидактогенном аспекте** нарушений чтения. Был проведен анализ дидактических возможностей основных систем обучения чтению, используемых в общеобразовательных школах: «Традиционная» система обучения; «Школа 2100»; «Школа XXI век»; «Гармония» - составляющих блок *традиционных* систем обучения, а также *развивающие* системы обучения Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова¹. Методические системы, различаясь по способам предъявления теоретического материала, степени коммуникативной ориентированности курса, логике организации обучения, создают определенные условия формирования чтения для детей с речевой патологией, которые могут являться одним из факторов его успешности/неуспешности. Определение дидактических возможностей различных систем включало сравнительную оценку сформированности технических компонентов чтения (скорость, способ и правильность) и смысловых компонентов чтения (углубленное изучение понимания прочитанного текста) учащихся с нарушениями речи, обучавшихся в 1-4 классах по указанным системам.

Помимо учащихся 4-х классов ЭК (обучавшихся по традиционной системе Л.Ф. Климановой, В.Г. Горещкого, М.В. Головановой), на этом этапе было дополнительно обследовано 193 ученика 4-х классов, имевших дислексию и обучавшихся чтению по другим методическим системам.

¹ Системы представлены комплектами учебников для обучения грамоте и литературному чтению следующих авторов: В.Г. Горещкий, В.А. Кирюшкин, М.В. Голованова, Л.Ф. Климанова, А.Ф. Шанько; Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина; Л.Е. Журова, Л. А. Ефросинина; О. В. Кубасова; Н.В. Нечаева, К.С. Белорусец, З.И. Романовская, Н.А. Чуракова, В. Ю. Свиридова; В.В. Репкин, Е. В. Восторгова, В. А. Левин, З.Н. Новлянская, Г.Н. Кудина, Е.И. Матвеева, В.А. Лазарева

Попарное сравнение результатов оценки сформированности чтения не обнаружило достоверных различий между подгруппами учащихся, обучавшихся по различным методическим системам. Имелись некоторые различия по отдельным параметрам чтения, но они достигали лишь уровня тенденции статистической значимости. Сравнение суммарных результатов тестирования всех учащихся, обучавшихся по традиционным системам («Традиционная» система обучения; «Школа 2100»; «Школа XXI век»; «Гармония»), и суммарных результатов школьников, обучавшихся по программам развивающего обучения (системы Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова), показало, что по всем оцениваемым позициям результаты учащихся, обучавшихся по традиционным системам, были статистически достоверно более высокими. Можно предположить, что для детей с нарушениями устной речи наиболее эффективными являются именно традиционные системы обучения чтению, создающие комфортные условия для овладения навыком чтения и, прежде всего, для формирования элементарных, базовых навыков: усвоения звуко-буквенных связей, овладения слогослиянием и пр.

Все изученные параметры условно были объединены нами в группы биологических, когнитивных и социокультурных факторов дислексии. Определение иерархии этих факторов проводилось с использованием методов стандартизации, дисперсионного распределения и факторного анализа, которые позволили определить удельные веса каждой из групп факторов – их роли в возникновении нарушений чтения.

«Запускающими» нарушения чтения оказались биологические факторы (их доля была самой высокой в группе учащихся с нарушениями речи – 0,87), «определяющими» – когнитивные факторы (доля – 0,54) и «поддерживающими» – социокультурные (0,15). Таким образом, отклонения на биологическом уровне провоцируют нарушения в формировании когнитивных функций (устной речи, зрительных функций), которые, в свою очередь, определяют патологический тип формирования чтения, симптоматику дислексии и прогноз ее коррекции. Дидактогенные факторы при изолированном влиянии не приводят к возникновению дислексии, однако в сочетании с выше названными факторами создают неблагоприятные педагогические условия для коррекции дислексии.

Описанную выше на выборке учащихся начальных классов процедуру диагностики дислексии (с. 22) мы применили при обследовании чтения у учащихся основной и старшей школы. При рассмотрении сформированности отдельных параметров чтения можно было выделить подгруппы учащихся с нарушением скорости, правильности или понимания. Однако на основе анализа суммарных показателей чтения не удалось ранжировать учащихся 5-11 классов по уровням сформированности чтения и выделить среди них детей с дислексией¹.

¹ Показатели сформированности чтения у учащихся 5-11 классов значительно варьировались (стандартное квадратичное отклонение от среднего значения было достаточно большим, что делало процедуру нечувствительной к имеющимся отклонениям).

Для верификации результатов диагностики дислексии на основе стандартизированной оценки навыка чтения мы сопоставили их с результатами усвоения школьниками учебных предметов «обучение грамоте» (первый класс), «литературное чтение» (второй-четвертый классы), «литература» (пятый-одиннадцатый классы), маркерами которых стали отметки по этим предметам. Оказалось, что для этапа обучения в начальной школе характерно совпадение двух анализируемых групп результатов (стандартизированный показатель чтения и отметка, выставляемая учителем по предмету). Начиная с пятого класса, зависимость между техникой чтения и результатами академической успеваемости ребенка выявлена не была: сформированность технических и смысловых параметров чтения не имела прямого влияния на успеваемость по литературе.

Таким образом, применение традиционной процедуры обследования сформированности чтения обеспечивает получение усредненных данных о генезисе чтения в популяции учащихся 1-11 классов, позволяющих анализировать основные качественные и количественные изменения этого процесса. Вместе с тем, диагностические задачи, связанные с выделением учащихся с дислексией, эта процедура решает только применительно к этапу первоначального формирования чтения, ограниченному периодом обучения школьников в начальных классах. Для выделения учащихся с дислексией в средней и старшей школе такой подход оказывается «нечувствительным».

Эти факты привели нас к осознанию низкой валидности традиционных методов диагностики применительно к оценке навыка чтения на этапах обучения в средних и старших классах и актуализировали поиск новых методологических подходов, обеспечивающих изучение нарушений чтения на всех этапах обучения.

Третья глава содержит «Концептуальные основы стратегии преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования».

При разработке методологических основ формирования авторского понимания дислексии были учтены следующие положения:

- о коммуникативной направленности речи, ее связи с высшими психическими функциями, ее роли в интеллектуальном развитии учащихся, открывшие когнитивно-коммуникативное направление в изучении устной и письменной речи (Л.С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия);
- о формировании письменной речи на базе устной и внутренней речи, влияние которых может проявляться в разнообразных текстовых и речевых ошибках, коммуникативных неудачах читающего (Т.Г. Егоров, Н.И. Жинкин, Р.Е. Левина, А. А. Леонтьев, А. А. Залевская, С.Н. Цейтлин);
- деятельностного подхода, предполагающего обучение чтению как речевой деятельности (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев);
- о диалогических отношениях, возникающих между автором и читателем, опосредованных текстом (М.Бахтин, М.Бубер, А.Пятигорский, В.Пропп, Ф.Розенцвейг);

- о различных стратегиях читательской деятельности, их креативных и репродуктивных аспектах, критерии «идеального читателя» (Г.И.Богин, Г.Г.Граник, Ж.Делёз, Ж.Деррида, Г.Н.Кудина, З.Н.Новлянская Н.Н.Светловская, Н.Н.Сметанникова, Э.Фромм, У.Эко);
- о чтении как семиотической знаковой системе и законах ее семиозиса (Т.А.Ван Дейк, Т.М.Дридзе, Ч.Пирс, Ю.С. Степанов, Р.О.Якобсон).

Исходя из анализа обозначенных междисциплинарных положений мы рассмотрели дислексию как 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, как известно, 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 овладения ребенком чтением. Постепенно в условиях оказания коррекционно-логопедической помощи эти симптомы редуцируются, уступая место нарушениям способности к анализу и осмыслению прочитанного вследствие несформированности необходимых интеллектуально-речевых и коммуникативных навыков, резко ограничивающей возможности чтения как инструмента учебной деятельности и получения информации.

Рассмотрение генезиса чтения в естественном продвижении учащихся от начальных классов к старшим 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 пониманию 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 обучения. С учетом полученных данных о гетерохронии формирования отдельных параметров чтения, положенных в основу выделения качественно своеобразных этапов чтения, и анализа системы задач языкового образования, которым подчиняется формирование чтения, нами выделены репродуктивная, информационно-познавательная и рефлексивная компетенции чтения.

К маркерам овладения *репродуктивной компетенцией* чтения мы отнесли показатели сформированности базовых средств чтения: 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, продуктивность способа чтения и понимание прочитанного.

Информационно-познавательная компетенция чтения обеспечивается более глубоким, чем на уровне репродуктивной компетенции, пониманием смысла 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.

Рефлексивная компетенция чтения предполагает сформированность навыков общения посредством письменноречевой коммуникации, умение определять авторский замысел, коммуникативную интенцию автора, выделять «ключевые слова» в тексте, размышлять над содержанием текста (коммуникативный компонент).

Последовательное овладение усложняющимися средствами чтения связано непосредственно с речезыковым развитием ребенка, а коррекция нарушений этого процесса – несомненно, прерогатива логопеда. Приращение способов оперирования со средствами чтения, их усложнение детерминировано уровнем речезыкового развития, но в значительной степени зависит от ситуации когнитивного и коммуникативного развития ребенка. Работа по выращиванию и коррекции у ребенка способов оперирования единицами чтения расширяет традиционный арсенал направлений логопедической работы и предусматривает включение в процесс коррекционной работы психолога, учителя литературы, риторики.

Авторское определение дислексии может быть сформулировано следующим образом: «Дислексия – это отклоняющийся вариант генезиса чтения, обусловленный несформированностью речевых, интеллектуально-речевых или коммуникативных компонентов чтения, проявляющийся в нарушении становления читательских компетенций как интегральных показателей овладения ребенком средствами чтения и способами оперирования с ними».

При этом мы руководствовались классическим положением логопедии о том, что «*во всех случаях коррекции дефектов речи логопед фактически работает с лингвистической структурой дефекта, которая должна быть отражена в логопедических заключениях*». Лингвистическая структура

¹ Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Обучаем читать и писать без ошибок: Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. – М.: АРКТИ, 2007. С.3

дислексии в этом случае свидетельствует о том, что у ребенка не сформированы речевые, интеллектуально-речевые и коммуникативные компоненты читательских компетенций, обеспечивающих становление функционально грамотного чтения.

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

Блок I (обследование сформированности *репродуктивной компетенции*) включал задания: прочесть текст вслух (оценивались правильность чтения, способ чтения и скорость чтения); продемонстрировать понимание значения отдельных слов, предложений; найти информацию, заданную в тексте в явном виде; разделить текст на смысловые части, подобрать к ним заглавия; определить смысл основных частей текста; определить основную тему или идею текста.

Блок II (оценка *информационно-познавательной компетенции*) включал задания: объяснить словосочетания и предложения с переносным смыслом или подтекстом; определить истинность/ложность высказываний, составленных по тексту; соотнести текст со своим *жизненным* опытом, высказать свою точку зрения по теме текста, подкрепить ее фрагментами из текста.

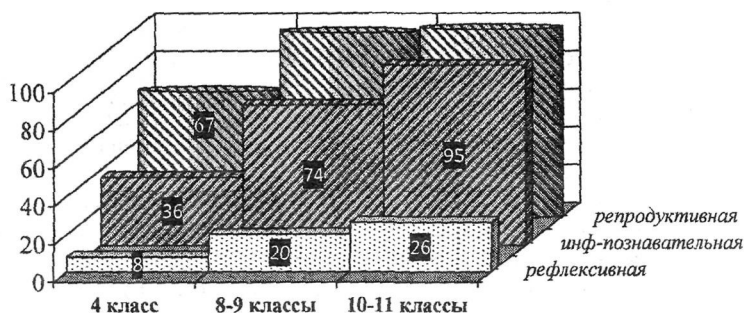
Блок III (оценка *рефлексивной компетенции*) содержал задания: формулирование гипотез и выводов о замысле автора текста, его коммуникативных намерениях; выделение ключевых слов текста; определение языковых средств выражения авторского замысла; формулирование своего отношения к прочитанному, актуализация собственного читательского опыта.

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 рефлексивной 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



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. Рефлексивная 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 рефлексивной компетенций 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, из которых 53 имели дислексию и 47 читали в соответствии с нормативами программы. У этих школьников были изучены читательские компетенции в период их обучения в средней и старшей школе.

По сравнению с 24% учеников, имевших дислексию в начальных классах, в старших классах их количество сократилось до 13%:

- 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 компетенцией

(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).

Все 13% учащихся с дислексией составили школьники, имеющие общее недоразвитие речи на этапе первичного обследования в период обучения в начальной школе.

Результаты изучения чтения детей в начальной и старшей школе выявили, что количественные, качественные и темповые характеристики овладения чтением формируют *индивидуальный читательский профиль каждого ребенка*, который может совпадать с усредненным профилем (характеризующим процесс в среднем для всей обследованной выборки), так и значительно отличаться от него.

Четвертая глава «Теоретические и организационно-технологические основы преодоления дислексии учащихся с речевыми нарушениями в системе общего образования» содержит описание авторской программы коррекции дислексии и результаты ее экспериментальной апробации.

Выделение читательских компетенций как показателей овладения ребенком читательской деятельностью и определение речевых, интеллектуально-речевых и коммуникативных компонентов этого процесса потребовали изменений структуры и технологий существующей системы коррекции нарушений чтения и разработки инновационной стратегии преодоления дислексии ребенка с речевыми нарушениями.

Стратегия преодоления дислексии понимается нами как интегрированная модель действий, направленная на формирование и коррекцию компетенций читательской деятельности ребенка с нарушениями речи.

Стратегия преодоления дислексии включает:

- **концепцию** дислексии, рассматривающую нарушения чтения как особый тип формирования чтения у ребенка с нарушениями речи, проявляющийся в несформированности репродуктивной, информационно-познавательной, рефлексивной компетенции чтения;
- **оценочные средства** (диагностический инструментарий), направленные на оценку сформированности компетенций чтения;
- **дидактические условия** формирования и коррекции компетенций чтения у учащихся начальных классов, обеспечивающие необходимые и достаточные условия для развития и совершенствования читательской деятельности на последующих этапах (программа коррекционной работы, дидактические средства обучения и методические рекомендации для учителя-логопеда).

Стратегия может быть **определена** как **компетентностная**, предполагающая переход от узкотехнологичной системы коррекции дислексии через устранение пробелов в развитии компонентов устной речи к разработке инновационной системы и новых организационных условий преодоления нарушений чтения через формирование основных компетенций чтения. Сформулированное А.Н. Леонтьевым определение «функциональной грамотности» как способности и готовности использовать в реальной

деятельности знания, умения и обобщенные способы действий, усвоенные в процессе обучения, развитое сегодня в понятии «компетентности» языковой личности и положено в основу всего, и в том числе языкового, образования школьников. Компетентностный подход к формированию чтения предполагает интегрированное формирование навыков чтения (средств) и обучение применению этих навыков в различных коммуникативных ситуациях, а также для решения когнитивных задач.

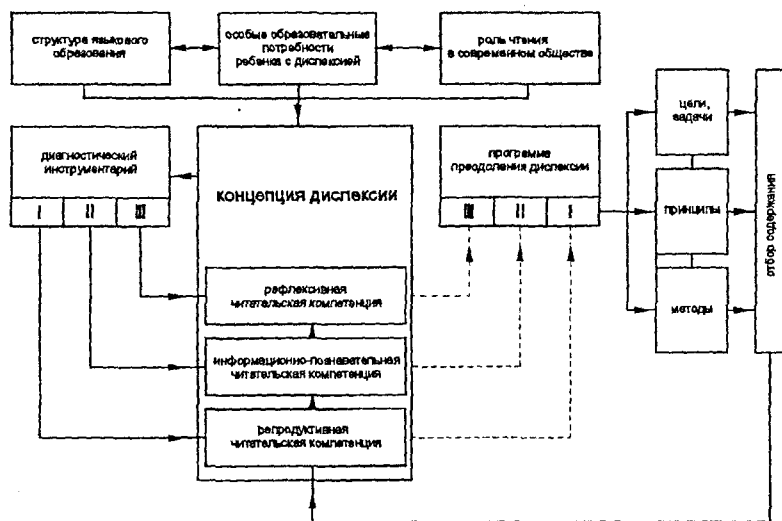


Рис. 4. Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи

При разработке стратегии преодоления дислексии мы учитывали фундаментальные положения Л.С. Выготского о требованиях к вырабатыванию письменноречевой деятельности младшего школьника. Это требования нужности, жизненности и естественности.

В рамках разработанной нами *концепции* чтение понимается как новый вид речевой деятельности, овладение которым является в начальных классах содержанием обучения, а в средней и старшей школе становится востребованным инструментом когнитивного развития и коммуникации. Требования нужности, жизненности и естественности чтения – реализация его прагматической направленности определена в задачах *программы* по формированию компетенций чтения, которая предусматривает следующие блоки работы:

I. Формирование репродуктивной читательской компетенции

Первым направлением этого блока коррекционной работы является работа по развитию функционального базиса чтения.

Развитие знаково-символической функции сознания (замещение, кодирование, моделирование, схематизация); оперирование со знаками, сигналами, символами;

Восполнение пробелов в речезыковом развитии ребенка (коррекция и развитие фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, формирование навыков словообразования и словоизменения);

Формирование зрительных функций (зрительное внимание, зрительная память, зрительное слежение, зрительное узнавание, зрительно-пространственные представления, графо-моторные навыки).

Второе направление связано с формированием собственно навыка чтения.

Формирование звуко-буквенных связей; обучение слогослиянию; формирование плавного слогового чтения; усвоение роли знаков препинания;

Развитие смысловой стороны чтения; развитие синтетических приемов чтения; работа над выразительностью чтения.

Третье направление включено во все три блока программы и обеспечивает развитие понимания и осмысления текста.

Работа со структурой текста (выделение смысловых частей, определение главной мысли и темы текста, составление плана к тексту, компрессия текста, постановка вопросов к тексту, поиск ответов на вопросы; поиск информации в текстах различных источников; расширение семантического объема слов)

II. Развитие информационно-познавательной читательской компетенции

Решение когнитивных и коммуникативных задач, решаемых на основе текста, становится основным направлением логопедической работы при формировании информационно-познавательной компетенции.

Развитие логического мышления в его основных категориях (формирование понятий; формирование индуктивных и дедуктивных умозаключений; формирование суждений: общих, частных и единичных, утвердительных и отрицательных, истинных и ложных);

Формирование основ информационной грамотности - навыков поиска и проверки информации, доказательства ее верности (работа с разными типами источников, подбор фактов, аргументов, доказательств);

Дальнейшее развитие понимания текста (прогнозирование содержания текста и проверка читательских гипотез; развитие сети значений слова; усвоение роли эмоционально-экспрессивных знаков в чтении; визуальное картирование текста и др.).

III. Формирование рефлексивной читательской компетенции

Формирование рефлексии текста (понимание авторского замысла, определение коммуникативных намерений автора; выбор ключевых слов текста; определение языковых средств его выражения; индивидуальное переосмысление значений слов).

Основанием для применения программы и реализации отбора дидактических средств являются результаты диагностики сформированности

читательских компетенций, осуществленной с использованием *оценочных средств*. Выбор конкретного содержания образования (сочетания упражнений и выбор уровня их сложности) производится с учетом структуры сформированности читательских компетенций, возраста ребенка и принципов коррекционной работы.

Преодоление дислексии опирается на традиционные для коррекционной педагогики *принципы обучения* детей с нарушениями в развитии: принцип обеспечения мотивации обучения; принцип учета ведущей деятельности ребенка; принцип построения обучения в соответствии с закономерностями становления психических функций; принцип учета системного строения высших психических функций; принцип учета структуры дефекта, а также предполагает учет ряда *специфических для авторского подхода принципов*:

- *Взаимосвязи языкового образования, речевого и когнитивно-коммуникативного развития ребенка*. Этот принцип реализуется через специальное направление коррекционной работы внутри каждого блока программы. Предполагается подбор упражнений по развитию речи, мыслительных операций, коммуникативных навыков, последовательно усложняющихся в соответствии с содержанием языкового образования на каждом этапе обучения ребенка в школе. Преодоление нарушений речи учащегося с дислексией составляет основу для получения им языкового образования.
- *Текстоцентрический*, который реализуется в отборе текстов, используемых для осуществления коррекционной работы. Именно текст рассматривается как основное дидактическое средство преодоления дислексии. На первых этапах коррекционной работы для самостоятельного прочтения ребенком предлагаются информационные тексты (учебно-научный, научно-популярный, официально-деловой), допускающие только одну интерпретацию слов, совпадающую с их словарными значениями. Мотивирующим фактором становится формирующаяся языковая компетентность учащихся, обнаруживающая себя в рациональных приемах понимания информационного текста. Далее в работу включаются оценочно-информационные тексты, содержащие пословицы, поговорки, афоризмы, а затем - образцы публицистического стиля. Наиболее сложным является прочтение и понимание образно-оценочно-информационных (художественных) текстов.
- *Пропедевтический*. Развивая идею Л.С. Выготского о том, что важно *"заранее создавать условия, необходимые для развития соответствующих психических качеств, хотя они еще "не созрели" для самостоятельного функционирования"*¹ мы предлагаем опережающую подготовку ребенка к формированию читательских компетенций. Этот принцип реализуется через распределение технических и смысловых компонентов чтения между ребенком и взрослым с постепенным

¹ Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. С.55

уменьшением вовлеченности взрослого и переходом ребенка к самостоятельному чтению. Происходит постепенное движение от громкого чтения взрослого ребенку через совместное чтение взрослого и ребенка к самостоятельному чтению ребенка. Таким образом, на каждом этапе развертывания определенной читательской компетенции в «зоне ближайшего развития» учащиеся осваивают более сложные способы (действия) чтения, лежащие в основе очередной компетенции.

Реализация программы предполагает использование наглядных (применение графических моделей, схем текста, иллюстраций), словесных (предварительные беседы, обобщающая беседа, вопросы, рассказ логопеда, диалог, рассказ ребенка) и практических (выполнение практических действий с текстом: разбиение на смысловые части, подписи заглавий к частям, подчеркивания ключевых слов, выделение знаков препинания) методов и методических приемов.

Для достижения поставленных целей мы также использовали следующие факторы: опора на личный жизненный опыт ребенка, его отражение в языковой картине мира и ее обогащение; учет социокультурного окружения ребенка с дислексией, культурных (в том числе читательских) традиций семьи и возможности включения родителей в коррекционный процесс.

Апробация программы преодоления нарушений чтения у учащихся с дислексией осуществлялась на базе Государственного образовательного учреждения «Детский сад – начальная школа» № 1853 города Зеленограда в течение двух лет. В обучающем эксперименте приняло участие 48 учащихся 3-х классов с нерезко выраженным общим недоразвитием речи. На начало эксперимента репродуктивная читательская компетенция не была сформирована ни у одного из учащихся (показатель сформированности репродуктивной компетенции находился на уровне ниже, чем средневозрастной показатель, что и явилось основанием для диагностирования у них дислексии). Оценка информационно-познавательной и рефлексивной читательских компетенций также свидетельствовала об их несформированности. Все учащиеся читали по слогам, скорость их чтения не превышала 45 слов в минуту, на сто прочитанных слов дети допускали до 18 ошибок; ответы на вопросы по содержанию прочитанного в половине случаев были неверными.

С учетом структуры нарушения чтения логопедическая работа проводилась по всем трем коррекционным блокам, направления которых отрабатывались сначала на материале упражнений легкого уровня с постепенным переходом к среднему и сложному уровням.

В течение первого года коррекционной работы была полностью выполнена программа по развитию репродуктивной читательской компетенции и начата выборочная работа по формированию более сложных читательских компетенций (формирование информационно-познавательной и рефлексивной компетенций осуществлялось на упражнениях легкого уровня). Второй год коррекционного обучения был ориентирован на закрепление репродуктивной компетенции и дальнейшее развитие информационно-познавательной и рефлексивной читательских компетенций.

По окончании каждого года обучения проводилось выходное изучение сформированности читательских компетенций учащихся, их сопоставление с данными входного обследования ребенка и средневозрастными показателями.

Через два года экспериментального обучения 96% учащихся 4-х классов продемонстрировали сформированность репродуктивной читательской компетенции, что значительно превышает средневозрастной показатель - 67%. Кроме того, уже через год после начала коррекционного обучения, у 5% учащихся была зафиксирована сформированность информационно-познавательной компетентности, а еще через год такие ученики составили 11%; 5% школьников в конце второго года справились с заданиями, требующими сформированности рефлексивной читательской компетенции.

Полученные результаты позволяют заключить, что организация преодоления дислексии на основе разработанной стратегии обеспечивает адекватное возрасту развитие репродуктивной читательской компетенции и закладывает необходимые предпосылки для дальнейшего формирования информационно-познавательной и рефлексивной читательских компетенций.

Итак, результаты, полученные в ходе теоретико-экспериментального исследования, направленного на разработку стратегии преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования, позволили в заключении диссертационной работы сформулировать следующие основные выводы:

- Генезис чтения может быть рассмотрен как «прохождение культурных возрастов» (Л.С. Выготский) - этапов чтения, каждый из которых характеризуется особой структурой знаково-символической деятельности, сложными отношениями с подсистемами устной речи, зрительного восприятия, социокультурными надсистемами, а также функциональными закономерностями процесса чтения.
- Генетический метод исследования формирования чтения на массиве данных популяции учащихся 1-11 классов общеобразовательной школы позволил охарактеризовать основные этапы становления качественных и количественных показателей технической и смысловой сторон, а также описать вариативность индивидуальных достижений учащихся в овладении чтением.
- Среди детерминант успешности/неуспешности чтения ведущая роль принадлежит группе биологических факторов, которые провоцируют нарушения когнитивного развития ребенка и формируют механизм дислексии. Структура нарушений когнитивного развития, в свою очередь, определяет патогенез дислексии, ее симптоматику, течение и прогноз. Социокультурные (дидактогенные) факторы в изолированном проявлении не приводят к дислексии, однако, в сочетании с выше названными факторами создают неблагоприятные условия для ее коррекции.

- Нарушения устной речи в структуре когнитивных факторов дислексии можно считать маркером, отграничивающим специфические нарушения чтения от временных трудностей обучения и прочих неспецифических нарушений чтения.
- Дислексия как континуум проявлений, связанных единым механизмом, может быть представлена через описание изменений симптоматики:
 - ✓ для начальных этапов чтения наиболее выраженным и значительным проявлением дислексии является наличие в чтении ребенка большого количества специфических ошибок, непродуктивные способы чтения, недостаточное понимание прочитанного; механизмом возникновения этой группы симптомов является несформированность речевых и/или зрительных функций, лежащих в основе чтения;
 - ✓ проявления дислексии на последующих этапах формирования чтения связаны с нарушением способности к анализу и осмыслению прочитанного вследствие несформированности необходимых интеллектуально-речевых и коммуникативных навыков, резко ограничивающей возможности чтения как инструмента учебной деятельности и получения информации.
- В структуре симптоматики дислексии выделяются два типа нарушений: несформированность средств, обеспечивающих технику чтения, и несформированность способов оперирования этими средствами в соответствии с когнитивно-коммуникативными задачами. Исходя из этого, дислексию можно рассматривать как особый отклоняющийся вариант генезиса чтения, обусловленный несформированностью речевых, интеллектуально-речевых и коммуникативных компонентов, и проявляющийся в нарушении становления читательских компетенций как интегральных показателей овладения ребенком средствами чтения и способами оперирования ими.
- Гносеологические возможности нового компетентностного подхода к рассмотрению дислексии позволяют определить специфические трудности чтения учащихся с речевой патологией на различных этапах обучения и обозначить сферу особых образовательных потребностей детей с дислексией, среди которых:
 - ✓ диагностика специфических отклонений нарушений чтения на каждом этапе обучения;
 - ✓ разработка целевых коррекционных программ, обеспечивающих преодоление текущих проявлений нарушения (актуальных симптомов дислексии) и профилактику возможных последующих негативных влияний на процесс обучения в целом;

- ✓ изменение организационно-технологических условий логопедической помощи школьникам средней и старшей ступени школьного обучения;
 - ✓ подготовка педагогических кадров к реализации программ по формированию читательских компетенций, разработка учебно-методических и дидактических материалов для системы профессиональной подготовки и повышения квалификации учителей-логопедов.
- Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи на основе компетентностного подхода открывает перспективы создания соответствующего психолого-педагогического сопровождения учащихся с речевыми нарушениями на всех этапах обучения.
 - Программа развития читательских компетенций в начальной школе должна обеспечивать полноценное формирование репродуктивной читательской компетенции у детей с нарушениями речи, а также создать предпосылки информационно-познавательной и рефлексивной компетенций, максимально востребованных в средних и старших классах общеобразовательной школы.

Перспектива развития данного исследования связана с дальнейшей разработкой содержания коррекционно-логопедической работы в соответствии с предложенной стратегией преодоления дислексии и определения организационно-технологических основ оказания помощи детям с дислексией на всех этапах школьного обучения.

Основные положения диссертации изложены в следующих публикациях:

Монографии:

1. Русецкая, М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин : [Монография] / М.Н. Русецкая. – СПб. : Каро, 2007. – 192 с. (12 п. л.)
2. Русецкая, М.Н. Феномен дислексии в контексте когнитивно-коммуникативного развития учащихся с нарушениями речи : [Монография] / М.Н. Русецкая. – М. : МГПУ, 2009. – 240 с. (15 п. л.)

Учебно-методические пособия и программы:

3. Русецкая, М.Н. Программа курса повышения квалификации «Актуальные вопросы предупреждения и коррекции речевых нарушений у младших школьников» / М.Н. Русецкая. – М. : МГПУ, 2005. – 8 с. (0,5 п. л.)
4. Русецкая, М.Н. Программа по курсу «Нарушения письма и чтения» / О.Б.Иншакова, О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая. – М. : МГПУ, 2005. – 9 с. (0,6 п. л./0,2 п. л.)

5. Русецкая, М.Н. Программа педагогической практики студентов в условиях школьного логопункта / О.Б. Иншакова, М.Н. Русецкая, О.А. Величенкова. – М. : МГПУ, 2005. – 14 с. (0,9 п. л./0,3 п. л.)
6. Русецкая, М.Н. Визуальный тренажер. Методика развития и коррекции зрительных функций детей 5–7 лет / Г.В. Чиркина, М.Н. Русецкая. – М. : Аркти, 2007. – 144 с. (9 п. л./4,5 п. л.)
7. Русецкая, М.Н. Сенсорная комната в учреждениях для детей с проблемами в развитии // Интерактивная полисенсорная среда образовательного учреждения : учебно-методическое пособие / Л.Б. Баряева, О.Г. Приходько, М.Н. Русецкая и др. – М. : МГПУ, 2009. – С. 265–284. – (1,2 п. л. /0,5 п. л.)

Научные статьи:

8. Русецкая, М.Н. Сравнительный анализ подходов к изучению нарушений письма и чтения / М.Н. Русецкая // Дни науки в МГПУ. 2000 г. : материалы секции «Методология, интеграционные механизмы научного исследования» / отв. ред. Н.М. Чалов. М. : МГПУ, 2000. – С. 75–79 (0,4 п.л.)
9. Русецкая, М.Н. Особенности узнавания зрительных стимулов у учащихся начальных классов / М.Н. Русецкая // Дни науки в МГПУ. 2001 г.: материалы секции «Актуальные проблемы научных исследований аспирантов и соискателей МГПУ» / отв. ред. Н.М. Чалов. М. : МГПУ, 2001. – С. 111–115 (0,4 п.л.)
10. Русецкая, М.Н. Стратегия обработки зрительной информации у детей с нарушениями письма и чтения / О.Б. Иншакова, О.В. Левашов, М.Н. Русецкая // Актуальные проблемы логопатологии: исследование и коррекция / отв. ред. Г.А. Волкова. – СПб. : Ассоциация логопатологов Санкт-Петербурга и области, 2001. – С. 76–81 (0,5 п. л./ 0,15 п. л.)
11. Русецкая, М.Н. Анализ чтения учащихся начальных классов общеобразовательной школы / М.Н. Русецкая // Материалы секции «Модернизация образования: исследования докторантов, аспирантов и соискателей МГПУ» / Дни науки в МГПУ – 2002. Научно-практическая конференция «МГПУ в реализации городской целевой программы «Модернизация московского образования (Столичное образование – 3)» / отв. ред. Н.М. Чалов. - М. : МГПУ, 2002. – С. 138–142 (0,4 п.л.)
12. Русецкая, М.Н. Изучение зрительной работоспособности младших школьников с нарушением чтения / М.Н. Русецкая // Сборник работ молодых ученых МГПУ. Выпуск XII / отв. ред. Н.М. Чалов. – М. : МГПУ, 2002. – С. 37–40 (0,3 п.л.)
13. Русецкая, М.Н. Качественно-количественные критерии оценки навыка чтения младших школьников / М.Н. Русецкая // Коррекционная педагогика. Единое образовательное пространство: сб. научно-методических трудов. – СПб.: Издательство РГПУ им. Герцена, 2003. – С. 67–75. – (0,6 п.л.)

14. Русецкая, М.Н. Отчет о I Международной конференции Российской ассоциации дислексии «Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы» / Г.В. Чиркина, М.Н. Русецкая // Дефектология. – 2003. – № 2. – С. 83–84. - (0,1 п.л./0,05 п.л.)
15. Русецкая, М.Н. Характеристика устной речи и зрительных функций младших школьников с дислексией / М.Н. Русецкая // Дни науки в МГПУ – 2003 : материалы секции «Актуальные проблемы исследований докторантов, аспирантов и соискателей». Общеуниверситетская научно-практическая конференция // отв. ред. и сост. Н.М. Чалов. – М. : МГПУ, 2003. – С. 98–103 (0,25 п.л.)
16. Русецкая, М.Н. Взаимосвязь нарушений устной речи, зрительных функций и дислексии у учащихся младших классов общеобразовательной школы / О.Б. Иншакова, М.Н. Русецкая // Практическая психология и логопедия. – № 1–2. – 2003. – С. 45–54. - (0,6 п.л.)
17. Русецкая, М.Н. Дефицит устной речи и зрительных функций у младших школьников с дислексией / М.Н. Русецкая // Сб. науч. тр. Вып. 2. – М. : МСГИ, 2004. – С. 32–45. - (0,9 п.л.)
18. Русецкая, М.Н. Дислексия: от исследований к практике / О.Б. Иншакова, М.Н. Русецкая, Г.В. Чиркина // Дефектология. – 2004. – №4. – С. 81–85. - (0,3 п.л. /0,1 п.л.)
19. Русецкая, М.Н. Дефицит зрительных функций у младших школьников с дислексией / М.Н. Русецкая // Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы : материалы Первой международной конференции Российской ассоциации дислексии. 14–16 сентября 2004г. – М. : Изд-во МСГИ, 2004. – С. 64–71. - (0,5 п.л.)
20. Русецкая, М.Н. Определение диагностических критериев дислексии при помощи процедуры стандартизированной оценки навыка чтения / М.Н. Русецкая // Теорія і практика навчання і виховання дітей з обмеженими фізичними і психічними можливостями: інноваційний підхід. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції 6–8 жовтня 2004 р. / Укл. Л.О. Хомич, С.П. Олійник и др. Полтава: ПДПУ імені В.Г. Короленка, 2004. – С. 32–47. - (1 п.л.)
21. Русецкая, М.Н. Взаимосвязь дислексии с нарушениями устной речи и зрительных функций у младших школьников / М.Н. Русецкая // Дефектология. – 2004. – №5. – С. 42–49. - (0,5 п.л.)
22. Русецкая, М.Н. Становление технической и смысловой сторон чтения младших школьников / М.Н. Русецкая // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник. – М. : «Прометей» МПГУ, 2005. – С. 54–63. - (0,6 п.л.)
23. Русецкая М.Н. Стимуляция зрительного восприятия в системе логопедической работы с дошкольниками / Г.В. Чиркина, М.Н. Русецкая // Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития: научно-практическая конференция, посвященная 10-летию МГПУ. Том II. Материалы секции «Реализация системного

- принципа коррекционной работы по преодолению речевых нарушений». – М. : МГПУ, 2005. – С. 196–201 (0,7 п.л./ 0,35 п.л.)
24. Русецкая, М.Н. Объективные методы диагностики нарушения чтения у младших школьников / М.Н. Русецкая // Сб. науч. тр. факультета специальной педагогики и специальной психологии МГПУ. Вып. 1. – МГПУ, 2005. – С. 89–97 (0,6 п.л.)
25. Русецкая, М.Н. Теории речевого и зрительного дефицита при дислексии (анализ экспериментальных данных) / М.Н. Русецкая // Ранняя диагностика, профилактика и коррекция нарушений письма и чтения : материалы 2-ой междунар. конф. Рос. ассоц. дислексии, 1–3 ноября 2005 : [сб.] / [под общ. ред. : Г.В. Чиркиной, М.Н. Русецкой, Е.Н. Российской]. – М., 2006. – С. 98–100 (0,2 п.л./ 0,1 п.л.)
26. Русецкая, М.Н. Экспериментальное изучение когнитивных причин нарушений чтения / М.Н. Русецкая / Дефектология. – 2007. – № 5. – С. 82–91. – (0,6 п.л.)
27. Русецкая, М.Н. Методика развития зрительного восприятия в системе коррекционно-профилактической работы при нарушениях письма и чтения / М.Н. Русецкая, Г.В. Чиркина // Ребенок с нарушениями письма и чтения: образовательные траектории и возможности сопровождения : материалы Третьей международной конференции Российской ассоциации дислексии. – М., 2007. – С. 67–76. – (0,5 п. л./0,25 п. л.)
28. Русецкая М.Н. Почему люди не читают? / М.Н. Русецкая // Дефектология. – 2008. – № 1. – С. 92–94. – (0,25 п.л.)
29. Русецкая, М.Н. Генезис чтения: норма и патология / М.Н. Русецкая // Ученые записки Бакинского славянского университета. Серия общественно-политических наук. – 2008. – № 1. – С. 96–108. – (0,8 п.л.)
30. Русецкая, М.Н. Нарушения чтения у младших школьников. Анализ экспериментальных данных / М.Н. Русецкая // Сб. науч. тр. (международный межвузовский выпуск) / сост.: М.Н. Русецкая, О.Г. Приходько. Том 2. – М. : МГПУ, 2008. – С. 275–291. – (1 п.л.)
31. Русецкая, М.Н. Феномен дислексии в коммуникативной деятельности младших школьников / М.Н. Русецкая // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2009. – № 5. – С. 26–28. – (0,2 п.л.)
32. Русецкая, М.Н. Дидактогенный аспект дислексии младших школьников / М.Н. Русецкая // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Специальный выпуск «Актуальные проблемы гуманитарных исследований». – 2009. – С. 132–136. – (0,3 п.л.)
33. Русецкая, М.Н. Формирование и оценка профессиональных компетенций учителей-логопедов в системе повышения квалификации вуза / Е.В. Колтакова, М.Н. Русецкая // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2009. – № 5. – С. 21–23. – (0,2 п.л./0,1 п.л.)

34. Русецкая, М.Н. Изучение дислексии: от клинической парадигмы к социокультурной / М.Н. Русецкая // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». – 2009. – № 1. – С. 104–112. – (0,6 п.л.)
35. Русецкая, М.Н. Динамика чтения учащихся общеобразовательных школ / М.Н. Русецкая // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. – 2009. – Вып. 4 (72). – С. 73–77. – (0,3 п.л.)
36. Русецкая, М.Н. Феномен дислексии в контексте когнитивно-коммуникативного развития учащихся общеобразовательной школы // Дефектология. – 2009. – № 3. – С. 13–19. – (0,4 п.л.)
37. Русецкая М.Н. Изучение дидактических возможностей обучения чтению младших школьников с речевыми нарушениями по различным методическим системам / М.Н. Русецкая, Е.Е. Давыдкина // Вариативные стратегии сопровождения детей с нарушениями письма и чтения : материалы VI Международной конференции Российской ассоциации дислексии. – М. : Российская ассоциация дислексии ; Московский городской педагогический университет, 2009. – С. 121–125. – (0,2 п. л./0,1 п. л.)
38. Русецкая, М.Н. Мониторинг сформированности навыков чтения: результаты не радуют / М.Н. Русецкая, Л.В. Болотник // Народное образование. – 2009. – № 6. – С. 64–69. – (0,4 п.л./0,2 п.л.)
39. Пат. 2330323 Российская Федерация, МПК G 17/18, G 90/00. Устройство для оценки качества обучения работе с компьютером / А.А. Бурба, М.Н. Русецкая, А.В. Полтавский, О.А. Ходченкова; заявители и патентообладатели: Бурба А.А., Русецкая М.Н., Полтавский А.В., Ходченкова О.А. – № 2007105297/09 ; заявл. 13.02.07 ; опубл. 27.07.08, Бюл. № 21. – 7 с. : ил.

Тезисы докладов на международных научных конференциях:

40. Rusetskaya, M. The reversal of visual scanning in dyslexic / O. Levashov, O. Inshakova, M. Rusetskaya // 25-th European conference of visual perception: Glasgow, 25–29 August 2002 / Abstracts / Perception. V.31. – 2002. – P. 43–47. – (0,3 п.л./0,1 п.л.)
41. Русецкая, М.Н. Гипотеза об инверсии зрительного внимания у детей с дислексией / О.Б. Иншакова, М.Н. Русецкая, О.В. Левашов // «А.Р. Лурия и психология 21 века» II Международная конференция, посвященная 100-летию со дня рождения А.Р. Лурия. Тезисы сообщений / под ред. Т.В. Ахутиной и др. – М., 2002. – С. 34–35. – (0,1 п.л./ 0,03 п.л.)
42. Русецкая, М.Н. Неравномерность формирования технической и смысловой сторон чтения младших школьников / М.Н. Русецкая // Актуальные проблемы развития речи и лингвистического образования детей. Сб. науч. статей. – Орел, 2002. – С. 78–82. – (0,3 п.л.)
43. Rusetskaya, M. Deficit of visual recognition and tracking in children with dyslexia / M. Rusetskaya, O. Inshakova, O. Levashov // The sixth BDA international conference. Dyslexia: The dividends from Research to Practice

- 27–30 March 2004 University of Warwick, UK/Abstracts. – 2004. – P. 124–126. - (0,2 п.л./ 0,06 п.л.)
44. Rusetskaya, M. Features visual–motor functions for children with dyslexia / M. Rusetskaya, G. Chirkina // Abstracts & program of 5th World Congress on Dyslexia. 23–27 August 2004, Thessaloniki – Greece. – 2004. – P. 34–35. - (0,06 п.л./ 0,03 п.л.)
45. Rusetskaya, M. Stimulation of Visual Perception as an Approach to Prevention of Writing and Reading Disorders / M. Rusetskaya, G. Chirkina // Modern Aspekte der Rehabilitationsbehandlung und funktioneller Ernährung / Abstracts of Internationaler Kongress. – 2006. – P. 47–48. - (0,1 п.л./ 0,05 п.л.)

Общий объем публикаций по теме исследования 47 печатных листов.

Заказ № 3064 Тираж - 120 экз.

Печать трафаретная.

Типография «11-й ФОРМАТ»

ИНН 7726330900

115230, Москва, Варшавское ш., 36

(499) 788-78-56

www.autoreferat.ru