

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ А. И. ГЕРЦЕНА

МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ АБАЯ

АРМЯНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Х. АБОВЯНА

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ М.ТАНКА

ТАШКЕНТСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ НИЗАМИ

ОБЩЕСТВЕННЫЙ СОВЕТ БАЗОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СТРАН-УЧАСТНИКОВ СОДРУЖЕСТВА
НЕЗАВИСИМЫХ ГОСУДАРСТВ ПО ПОДГОТОВКЕ, ПЕРЕПОДГОТОВКЕ И
ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ И СПЕЦИАЛИСТОВ В
ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Современная логопедия: между традициями и
новациями в контексте проблем специального и
инклюзивного образования**

*Modern speech therapy: between traditions and
innovations in the context of the problems of special and
inclusive education*

Сборник тезисов материалов
Международной научно-практической конференции
05–06 октября 2023 г.

Санкт-Петербург
2023

УДК 376.3
ББК 74.5
С 56

*Утверждено на заседании кафедры логопедии РГПУ им. А. И. Герцена
в качестве сборника тезисов материалов Международной
научно-практической конференции (Протокол № 4 от 13.11.2023 г.)*

Рецензенты:

Пенин Г.Н., профессор кафедры сурдопедагогике института дефектологического образования и реабилитации ФГБОУ ВО «РГПУ им. А. И. Герцена», доктор педагогических наук, профессор; **Ильина С.Ю.**, заведующий кафедрой олигофренопедагогике института дефектологического образования и реабилитации ФГБОУ ВО «РГПУ им. А. И. Герцена», доктор педагогических наук, профессор.

Современная логопедия: между традициями и новациями в контексте проблем специального и инклюзивного образования: Сборник тезисов материалов Международной научно-практической конференции 05–06 октября 2023 г. / Под общ. ред. Л. В. Лопатиной; Ред.-сост.: М. В. Арсеньева, М. Г. Ивлева, М. В. Ковалева, И. Н. Лебедева. — СПб: НИЦ АРТ, 2023. — 230 с.

ISBN 978-5-00231-031-9

EDN: HRUOLA



*Все материалы публикуются в авторской редакции.
Авторы несут ответственность за научно-теоретический уровень публикуемого материала.*

Сборник тезисов материалов Международной конференции освещает широкий круг теоретико-прикладных и практикоориентированных вопросов логопедии и смежных с ней наук. В материалах сборника представлен российский и зарубежный опыт в области профилактики, диагностики и коррекции нарушений устной и письменной речи; психолого-педагогического сопровождения, комплексной абилитации и реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья. В статьях освещены проблемы и ресурсы инклюзивного образования; актуальные вопросы подготовки специалистов, работающих с детьми с ОВЗ. В методический сборник вошли материалы специалистов из России, Армении, Беларуси, Казахстана, Узбекистана. Материалы сборника адресованы исследователям в области специального (дефектологического) образования, педагогам-практикам (логопедам, дефектологам, психологам), могут представлять интерес для широкого круга специалистов, занимающихся вопросами сопровождения лиц разного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

© Авторы, 2023.

ISBN 978-5-00231-031-9

© Издательство НИЦ АРТ, 2023.

Содержание

1. <i>Агапова А.И., Тишина Л.А.</i> Нарушения фонематических процессов у младших школьников с общим недоразвитием речи	5
2. <i>Александрова Л.Ю., Ваторопина С.В.</i> Мобильная бригада как технология поддержки семей, воспитывающих детей с тяжелыми нарушениями речи	10
3. <i>Арсеньева М. В., Бородулина Ю.Ю., Михайлова А.В.</i> Технологии взаимодействия с родителями детей с ОВЗ: опыт работы.....	17
4. <i>Арсеньева М.В., Великжанина Д.М., Чухманцева Ю.А.</i> Характер нарушений связной речи и пути их коррекции у детей с ОНР.....	21
5. <i>Афанасьева Е.А., Рябова И.В.</i> Содержание и особенности реализации программы «Логопедическая работа» в соответствии с АООП НОО обучающихся с ТНР (вариант 5.2.)».....	26
6. <i>Афанасьева Ю.Н., Калашников Е.О.</i> Методические рекомендации по работе с обучающимися с дислексией на уроках английского языка	31
7. <i>Вечканова И.Г.</i> Междисциплинарный подход к социально-коммуникативному и речевому развитию в условиях педагогической абилитации детей с ЗПР, находящихся на длительном лечении и нуждающихся в паллиативной медицинской помощи.....	36
8. <i>Герасименко Ю.В.</i> Актуальные вопросы диагностики речевого развития детей раннего возраста	41
9. <i>Голубева Г.Г.</i> Организация логопедической помощи ВИЧ-инфицированным дошкольникам	45
10. <i>Гончарова В.А., Кац Е.Э.</i> Особенности формирования познавательных процессов в условиях речевого дизонтогенеза	51
11. <i>Гусева А.Ю.</i> Стратегии активизации эгоцентрической речи у дошкольника..	55
12. <i>Екжанова Е.А., Медведева О.В.</i> Коррекционная работа учителя-логопеда у детей с опухолями головного мозга.....	62
13. <i>Елисеева Е.Н., Рудакова Е.А., Семенова Е.В.</i> Методика оценки сформированности базовых учебных действий как компонент психолого-педагогического обследования обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития	68
14. <i>Зеленская Ю.Б.</i> Использование кейс-технологий в обучении студентов.....	75
15. <i>Зимица К.И., Трошина Е.С.</i> Исследование парадигматических отношений у дошкольников с заиканием в аспекте социально-коммуникативного развития.....	80
16. <i>Иванова Е.А.</i> Коррекция заикания в играх и тренингах: вклад Поваровой Ирины Александровны в теорию и практику логопедии (памяти исследователя)	86
17. <i>Ивлева М.Г.</i> Проблема модификации методики изучения смыслового чтения у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	93
18. <i>Калягин В.А.</i> Элементы психотерапии в логопедии.....	97
19. <i>Китикова А.В.</i> Дидактический синквейн в структуре коррекционной работы по преодолению дизорфографии.....	101
20. <i>Кондратьева С.Ю., Табачкова Е.А.</i> Ранний возраст как интенсивный период формирования математических представлений.....	109
21. <i>Кузнецова Е.Д., Адильжанова М.А.</i> Особенности коммуникативных навыков дошкольников с детским церебральным параличом.....	114
22. <i>Лебедева И.Н., Сидорова М.В., Третьякова Н.В.</i> Система комплексного сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра в	121

	дошкольном образовательном учреждении: опыт работы ресурсного центра.....	
23.	<i>Липакова В.И., Печенова А.С.</i> Характер нарушений предпосылок овладения грамотой у дошкольников с общим недоразвитием речи	127
24.	<i>Лопатина Л.В.</i> Векторы развития теории и практики логопедии	134
25.	<i>Макеева А.С., Тишина Л.А.</i> Особенности проявления семантической дислексии у младших школьников	139
26.	<i>Марущак Е.Б.</i> Особенности межличностных отношений со сверстниками старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в инклюзивной образовательной среде	145
27.	<i>Муминова Л.Р.</i> К вопросу изучения научно-методических и коррекционно-логопедических проблем детей дошкольного возраста с недоразвитием речи в условиях полилингвизма	149
28.	<i>Пайлозян Ж.А.</i> Работа логопеда с микросоциальным окружением пациента с афазией	160
29.	<i>Поддубная А.А.</i> Развитие диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи	166
30.	<i>Прищепова И.В.</i> Дифференциальная диагностика нарушений письма и неуспешности младших школьников.....	171
31.	<i>Прищепова П.А.</i> Характер недостатков текстовой компетенции и пути их коррекции обучающихся с дисграфией	175
32.	<i>Тютерева М.И., Федоренко С.А., Шпакова А.В.</i> Речевые конференции как один из аспектов социализации обучающихся с тяжелыми нарушениями речи.....	178
33.	<i>Федосеева А.В., Корманова С.А., Ткаченко Т.В.</i> Традиционные и инновационные формы взаимодействия с родителями дошкольников с ТНР	183
34.	<i>Филатова А.В., Тишина Л.А.</i> Система логопедической работы по формированию навыка составления рассказа у младших школьников с синдромом Дауна	187
35.	<i>Филатова И.А., Зенкина М.В.</i> Исследование коммуникативных речевых умений у младших школьников с расстройствами аутистического спектра....	194
36.	<i>Фомина О.В.</i> Реализация интегративного подхода при формировании ориентировки во времени у учащихся с интеллектуальной недостаточностью при получении профессии	200
37.	<i>Францен А.И.</i> Использование интерактивных технологий в работе по коррекции речи детей с особыми образовательными потребностями	205
38.	<i>Черницына Е.В., Тишина Л.А.</i> Особенности формирования глагольной синонимии у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи	211
39.	<i>Юрченко Т.И.</i> Использование игровых технологий в физкультурно-образовательной работе инклюзивного детского сада.....	217
40.	<i>Яковлев С.Б., Фур Е.П.</i> Синтаксический компонент языковой способности: особенности, методы и пути развития у младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи.....	221
	<i>Об авторах</i>	224

А.И. Агапова, Л.А. Тишина
Московский государственный психолого-педагогический университет
Москва, Россия

НАРУШЕНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования фонематических процессов у младших школьников с общим недоразвитием речи. Анализ выявленных особенностей показал, что уровень развития фонематических процессов не позволяет младшим школьникам в полной мере овладеть письменной речью. Система логопедической помощи в дошкольных образовательных организациях не является достаточно эффективной для обеспечения стартовых возможностей овладения грамотой обучающимися с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: фонема, фонематические процессы, фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематический анализ, дети с общим недоразвитием речи

A.I. Agapova, L.A. Tishina
Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russia

DYSFUNCTION OF PHONEMATIC PROCESSES IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract. The article deals with the problem of the formation of phonematic processes in younger schoolchildren with general underdevelopment of speech. Analysis of the identified features showed that the level of development of phonematic processes does not allow younger students to fully master the written language. The system of speech therapy assistance in preschool educational organizations is not effective enough to provide initial opportunities for students with severe speech disorders to master literacy.

Key words: phoneme, phonematic processes, phonematic hearing, phonematic perception, phonematic analysis younger schoolchildren with general speech underdevelopment.

Среди основных направлений коррекции в работе с младшими школьниками с общим недоразвитием речи выделяется формирование фонематических процессов. Развитие всех компонентов языковой системы невозможно без полноценно развитой фонематической структуры слова. На базе слухоречевого гнозиса формируется навык овладения фонематическими операциями, определяющими специфику развития устной и письменной речи. Овладение звукопроизношением в полной мере доступно только при достаточной аналитико-синтетической деятельностью, которая необходима для сопоставления произносимых самостоятельно ребенком звуков.

Сформированность мыслительных операций (анализа, синтеза, обобщения), сопоставление речевого материала (звуков в том числе)

определяют готовность детей к обучению грамоте. Невозможно в полной мере освоить навыки письменной речи без достаточного уровня овладения фонематическими операциями. При недоразвитии фонематического слуха у ребенка возникают трудности написания и прочтения тех или иных букв, что в свою очередь может привести к фонематической дислексии и/или акустической дисграфией (на основе нарушения фонемного распознавания). В связи с возможным возникновением таких трудностей у обучающихся снижается успеваемость в большей степени по русскому языку и литературному чтению, в меньшей степени по всем остальным [5].

Изучение фонематических процессов рассматривается в литературе с разных позиций: лингвистической (А.А. Леонтьев, С.Н. Цейтлин), психолингвистической (Н.Х. Швачкин), психолого-педагогической (Е.Ф. Дьякова, Г.В. Чиркина, Д.Б. Эльконин), нейропсихологической (Т.Г. Визель).

Традиционно к фонематическим процессам специалисты относят фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематические представления, фонематический анализ и синтез.

По определению Е.Ф. Архиповой [1], В.И. Селивёрстова, Д.Б. Элькониной [6] под фонематическим слухом понимается процесс, обеспечивающий восприятие фонем родного языка, который должен быть развит у ребенка к 1 году 7 месяцам. Необходимо отметить, что различение фонем происходит в линейном предъявлении звуков, в потоке речи и в словах, похожих по звучанию, но разных по смыслу. Фонематический слух локализуется в третичных полях височной доли левого полушария.

Д.Б. Элькониным фонематическое восприятие было определено как искусственный звуковой анализ, который самостоятельно не формируется, но лежит в основе овладения процессом обучения грамоте. Автором был выделен ряд интеллектуальных операций, которые характеризуют фонематическое восприятие: умение определять наличие или отсутствие звука в слове, позицию звука в слове, последовательность звуков в слове и их количество. Наивысшей степенью овладения фонематическим восприятием считается сформированность у ребенка операций фонематического анализа и синтеза, без которых невозможно овладение письменной речью. Под фонематическими представлениями понимаются умения производить фонематический анализ слов в умственном плане.

При общем недоразвитии речи отмечаются нарушения как фонетико-фонематических, так и лексико-грамматических сторон речи. Младшие школьники с общим недоразвитием речи имеют ряд специфических особенностей формирования фонематических процессов, которые затрудняют процесс овладения письменной речью.

С целью изучения особенностей формирования фонематических процессов у младших школьников с общим недоразвитием речи нами было проведено исследование.

В констатирующем эксперименте участвовало 19 младших школьников с общим недоразвитием речи, имеющих III уровень речевого развития. Возраст детей варьируется от 7 до 8 лет. Школьники обучаются по АООП вариант 5.1. в первом классе. Клинических речевых диагнозов у обучающихся не было. Ранняя логопедическая коррекция с учениками не проводилась, но все дети посещали дошкольное образовательное учреждение и посещали логопедические занятия в старшем дошкольном возрасте.

В основе констатирующего эксперимента лежат диагностические материалы из учебно-методических пособий Г.А. Волковой [2], Н.И. Дьяковой [2] и Г.В. Чиркиной [4]. Материалы были адаптированы с учетом возрастных особенностей детей и специфики их речевого развития. Имея широкое разнообразие фонем, мы ограничились лексическим материалом, подразумевающим дифференциацию свистящих и шипящих звуков.

Программа констатирующего эксперимента состояла из трех этапов. На первом этапе детям предлагались задания, ориентированные на диагностику особенностей развития фонематического слуха. Второй этап предполагал проверку у младших школьников сформированности фонематического восприятия. На третьем этапе мы обследовали уровень сформированности фонематических представлений.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что младшие школьники с общим недоразвитием речи не испытывают трудностей при различении свистящих и шипящих фонем на уровне слов-паронимов. При повторении оппозиционных рядов школьниками большинство ошибок было допущено при проговаривании слогов, содержащих звуки, отличающихся по твердости/ мягкости, глухости/ звонкости. Часть детей затруднялась в запоминании трех языковых единиц, предъявленных в линейном порядке вследствие недостаточного уровня развития слуховой памяти. Другая группа учеников уподобляла первый слог последнему. Обобщая данные, полученные детьми на первом этапе необходимо отметить, что у всех младших школьников обследуемой группы наблюдается нарушение фонематического слуха.

В ходе диагностики оценки состояния фонематического восприятия было выявлено, что наиболее трудным для младших школьников оказалось задание на вычленение первого звука в слове. Выполняя это задание, дети допустили наибольшее количество ошибок в сравнении с другими упражнениями этого этапа. Наименее затруднительным для выполнения оказалось выделение конечного звука в слове. Наиболее распространенной ошибкой при выделении последней фонемы выступает замена мягких звуков их твердыми эквивалентами. Такие трудности вызваны недостаточной дифференциацией звуков по признакам твердости/мягкости.

Часть детей недостаточно дифференцировала такие понятия как «звук» и «слог», поэтому задания на выделение фонемы в определенной позиции (в

начале, третьей по счету, в конце), а также на подсчет их количества были выполнены неверно. При раскладывании предложенных предметных картинок в зависимости от наличия того или иного звука треть младших школьников с общим недоразвитием речи замечали свои ошибки и исправляли их при произнесении предметов, изображенных на карточках. Проговаривание и прослушивание слова помогали детям выделить нужные фонемы. Можно сделать вывод о том, что у этой части учащихся процесс вычленения фонемы в слове еще не до конца интериоризирован. Вследствие несформированности фонематического анализа дети допускали ошибки при подсчете количества звуков в слове.

Результаты выполнения заданий, отражающих уровень сформированности фонематических процессов, показали, что чаще всего дети затрудняются при подборе слов на заданный звук. Младшие школьники называли наиболее частотные одно-два слова, а после начинали вертеться и искать подсказки в обстановке логопедического кабинета.

На основе анализа результатов выполнения заданий каждого этапа можно сделать вывод о том, что наименее сформированными являются фонематические процессы. При построении коррекционной работы следует опираться на состояние фонематического слуха, поскольку он оказывается наименее нарушенным в рамках предлагаемых заданий, связанных с дифференциацией свистящих и шипящих звуков.

Анализ индивидуальных ответов младших школьников с общим недоразвитием речи позволил нам выделить три группы детей в зависимости от уровня сформированности фонематических процессов.

В **первую группу** вошли 4 ученика, у которых фонематические процессы находятся на достаточном уровне сформированности. При обследовании фонематического слуха было выявлено, что дети этой группы допускали единичные ошибки в предложенных заданиях, которые подвергались самокоррекции. Наиболее распространенными являются замены [З] на [Ж], [Ж] на [Ш]. Обучающиеся при выполнении проб, направленных на выявление уровня сформированности фонематического восприятия, допускали ошибки при выделении конкретного по счету звука в середине слова. Раскладывание предметных картинок с дифференцируемыми звуками выполнялось младшими школьниками с недочетами. Наибольшее количество ошибок было допущено в определении заданного звука, входящего в стечение согласных.

Во **вторую группу** вошли младшие школьники, уровень сформированности фонематических процессов у которых находился на среднем уровне. К этой группе нами было отнесено 9 детей. Обучающиеся затруднялись в различении оппозиционных звуков по твердости/мягкости, аффрикат и их компонентов. У детей наблюдались сложности выполнения заданий на вычленение звука в заданной позиции (первого и последнего

звука в слове, третьего по счету). Немногочисленная часть младших школьников, относящихся ко второй группе, допускали ошибки при подсчете общего количества звуков в слове. На этапе выявления особенностей формирования фонематических представлений дети с трудом выполняли предложенные задания.

К **третьей группе** были отнесены учащиеся, у которых наблюдались более выраженные нарушения фонематических процессов. Группу составили 6 младших школьников. Они допускали большее количество ошибок. У учеников возникли трудности в правильном повторении слоговых рядов с оппозиционными звуками. Дети недостаточно хорошо дифференцировали согласные по твердости/ мягкости, глухости/ звонкости, а также аффрикаты и их компоненты. Обучающиеся не справились с выделением начального и третьего по счету звука в слове, а также не смогли определить количество звуков в слове вследствие недостаточной дифференциации таких понятий как «звук» и «слог». Уровень сформированности фонематических представлений у младших школьников этой группы несколько снижен. Дети называли не более двух слов на заданный звук, либо же не называли вовсе. Наиболее сложными для фонематического анализа оказались звуки [Ц] и [Щ].

Обобщая вышеизложенное, необходимо отметить, что у младших школьников с общим недоразвитием речи наблюдаются особенности формирования фонематических процессов. Развитие фонематического слуха у этой группы детей не соответствует возрастной норме. Отмечаются ошибки при повторении учениками слоговых рядов с оппозиционными фонемами, что обусловлено недостаточной сформированностью навыков дифференциации близких по акустическим признакам звуков. У учеников не сформированы операции фонематического восприятия в необходимой степени. Дети не всегда верно выделяют звук в заданной позиции, определяют последовательность звуков и их количество. У детей младшего школьного возраста наблюдается недостаточный уровень сформированности фонематических представлений.

Основываясь на полученных результатах, можно утверждать, что коррекции, проводимой в дошкольной образовательной организации для детей с общим недоразвитием речи, имеющих III уровень речевого развития, недостаточно для того, чтобы подготовить детей к школе. Необходим пересмотр содержания коррекционно-развивающих программ с учетом специфики предпосылок, обеспечивающих формирование письменной речи как нового вида речевой деятельности.

В связи с тем, что дети обучаются вместе с нормативно развивающимися сверстниками, при высоких рисках по состоянию базовых компонентов овладения грамотой они не смогут в полном объеме и в те же сроки овладеть навыками грамотного чтения и письма.

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста / Е.Ф. Архипова – М.: Астрель, 2015. – 256 с.
2. Волкова Г.А. Методика обследования нарушений речи у детей. / Г.А. Волкова. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1993. – 45 с.
3. Дьякова Н.И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у старших дошкольников / Н.И. Дьякова. – М.: Сфера, 2010. – 64 с.
4. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2010. – 240 с.
5. Тишина Л.А. Междисциплинарный подход к оценке учебных умений и навыков у школьников с нарушениями речи // Инновационные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей и подростков: межпрофессиональное взаимодействие. Сборник материалов I Международной междисциплинарной научной конференции / Под общей редакцией О. Н. Усановой. - М.: Когито-Центр, 2019. - С. 465-469.
6. Эльконин Д.Б. Этапы формирования действия чтения: фонемный анализ слов / Д.Б. Эльконин. – М.: Знание, 1991. – 64 с.

Л. Ю. Александрова,

С. В. Ваторопина

Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого

Великий Новгород, Россия

МОБИЛЬНАЯ БРИГАДА КАК ТЕХНОЛОГИЯ ПОДДЕРЖКИ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. Своевременное начало логопедической коррекции и систематичность коррекционно-развивающих занятий порой оказываются не доступными для семей, проживающих в отдаленных районах. В данной статье рассмотрена технология «Мобильная бригада» по работе с семьями, воспитывающими детей с тяжелыми нарушениями речи, проживающих в отдаленных районах Новгородской области. Описана деятельность специалистов по следующим направлениям: диагностическое, консультационное, коррекционное.

Ключевые слова: технология «Мобильная бригада», дети с тяжелыми нарушениями речи, поддержка семей, логопедическая коррекция.

L.Y. Aleksandrova, S.V. Vatoropina

Yaroslav-the-Wise State University

Veliky Novgorod, Russia

MOBILE TEAM AS A SUPPORT TECHNOLOGY FOR FAMILIES RAISING CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Abstract. The timely start of speech therapy correction and the regularity of correctional and developmental classes are sometimes not available for families living in remote areas. This article discusses the «Mobile Brigade» technology for working with families raising children with severe speech disorders living in remote areas of the Novgorod region. The activity of specialists in the following areas is described: diagnostic, consulting, corrective.

Key words: technology «Mobile brigade», children with severe speech disorders, family support, speech therapy correction.

Термин «тяжелые нарушения речи» традиционно используется в медицинских, психолингвистических и психолого-педагогических исследованиях по отношению к большой группе речевых расстройств. Среди них дизартрия, алалия, ринолалия, заикание и др.

Изучение этиологии тяжелых нарушений речи было предпринято в работах А.Н. Корнева (1989), О.Е. Грибовой (2006), Л.С. Бейлинсон (2007), Т.Б. Филичевой (2008), R. Robinson (1999), D. Bichop (2003), E. Viding et al. (2003), R. Webster (2004), S. Vernes et al. (2008), K. Stromswold (2008), В.М. Шкловского (2009), Е.Ф. Архиповой (2015), О.Е. Грибовой (2016) и других авторов.

Причины возникновения тяжелых нарушений речи имеют мультифакторную природу. Они обуславливаются определенной генетической предрасположенностью и провоцируются одним/несколькими биологическими или социальными факторами.

Среди биологических факторов исследователи называют перинатальную энцефалопатию, перманентную угрозу прерывания беременности, оценку состояния в период новорожденности по шкале Апгар на 1 минуте 6 и менее баллов, оценку по шкале Апгар на 5 минуте 7 баллов и менее, наличие темповой задержки моторного и психического развития, наличие показателя «часто болеющий ребенок» и другие факторы [1, 5, 7].

Среди социальных факторов лидируют недостаточная речевая среда, недостаточные семейные стимулы для речевого подражания, дефицитарность первичного чувственного опыта, лежащего в основе речевого развития [3, 4].

Данные неврологического исследования выявляют у детей с тяжелыми нарушениями речи синдром вегетативной дисфункции, элементы псевдобульбарного синдрома, гиперрефлексию, анизорефлексию, подошвенные знаки, кистевые синкинезии, повышение тонуса в дистальных отделах рук, неустойчивость в позе Ромберга, неуверенное выполнение

координационных проб и другие симптомы [7].

Логопедическое обследование дает представление о недоразвитии у детей описываемой категории всех структурных составляющих речевой функции: просодической, фонетико-фонематической, лексической, грамматической, социально-коммуникативной [1, 3].

Известно, что успешность коррекционной работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи связана с рядом факторов, среди которых важное место отводится раннему выявлению рисков тяжелых нарушений речи (Е.Ф. Архипова, О.Е. Громова и др.), раннему началу логопедической работы, (О.Е. Грибова, С.В. Батяева и др.), постоянному неврологическому сопровождению (Э.Ш. Сагутдинова) и систематичности коррекционно-развивающих занятий (Е.А. Кириллова, З.А. Репина и др.).

Однако при проведении опытно-экспериментального исследования, целью которого было выявление потенциала семьи в реабилитации детей с тяжелыми нарушениями речи выяснилось, что в целом ряде случаев раннее выявление нарушения речи, своевременное начало логопедической коррекции и систематичность коррекционно-развивающих занятий оказываются не доступными для семей, проживающих в отдаленных районах.

Исследование проходило в период с 2015 по 2023 год в Новгородской области на базе ОАУСО «Реабилитационный центр для детей с ОВЗ». В нем приняли участие 762 семьи, воспитывающие детей с тяжелыми нарушениями речи из Боровичского, Окуловского, Маловишерского, Старорусского, Чудовского, Волотовского, Пестовского, Хвойнинского, Мошенского, Маревского, Батецкого, Шимского и Солецкого районов Новгородской области, а также из областного центра – Великого Новгорода.

Дети с тяжелыми нарушениями речи проходят комплексную реабилитацию ежегодно в сопровождении родителей. Длительность реабилитации составляет 21 день. В процессе исследования стало очевидно, что позднее обращение семей к специалистам, фрагментарность реабилитационных мероприятий, отсутствие преемственности в логопедической работе существенно снижают эффективность коррекции.

Требовалась новая технология, способная повысить эффективность реабилитации детей с тяжелыми нарушениями речи. В качестве такой технологии была использована «Мобильная бригада» [2, 6, 8].

Данная технология представляет собою вариативную модель комплексного сопровождения семей с детьми с ограниченными возможностями, проживающих в отдаленных районах Новгородской области. Мобильная бригада работает на базе ОАУСО «Реабилитационный

центр для детей с ОВЗ», расположенного в деревне Юрьево Новгородской области. Целью ее создания является повышение доступности услуг неврологов, психологов, дефектологов, логопедов для данных семей. Опыт удаленного консультирования, полученный специалистами и Центра в предыдущие «пандемические годы», убедил нас в незаменимости «живой», контактной работы с семьями.

В составе мобильной бригады работала мультидисциплинарная команда, состоящая из опытных специалистов ОАУСО «Реабилитационный центр для детей с ОВЗ»: врача-педиатра, невролога, педагога-психолога, социального педагога, специалиста по лечебной физкультуре, дефектолога и логопеда. Все специалисты имели высшую квалификационную категорию. Кроме того, в мобильную бригаду входили студенты Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, получающие образование по направлению подготовки «специальное (дефектологическое) образование». Они осуществляли волонтерское сопровождение детей с тяжелыми нарушениями речи.

В данной статье представим опыт работы мобильной бригады с семьями, воспитывающими детей с тяжелыми нарушениями речи. Анализ протоколов обследования за период с 2015 по 2023 год показал, что в выборке из 762 случаев в рейтинге по частоте встречаемости лидировала случаи моторной алалии (294 случая), затем дизартрии (216 случаев), афазии (164), сенсорной алалии (42), заикания тяжелой степени выраженности (39). Меньше всего было случаев открытой органической ринолалии (14 случаев).

График выездов мобильной бригады составлялся заранее по запросам комплексных центров социального обслуживания, располагающихся в районах Новгородской области.

Специалисты мультидисциплинарной мобильной бригады в контексте помощи семьям, воспитывающим детей с тяжелыми нарушениями речи, реализовывали следующие направления деятельности: диагностическое, консультационное, коррекционное.

Остановимся на рассмотрении вышеуказанных направлений деятельности мобильной бригады.

Диагностическое направление деятельности мобильной бригады имело целью своевременное выявление детей с тяжелыми нарушениями речи. Обычно за неделю до выезда мобильной бригады в комплексный центр социального обслуживания в намеченный район направлялся популярный ролик «Правильно ли говорит ваш ребенок», разработанный студентами специально для родителей. Ролик распространялся специалистами районного комплексного центра социального обслуживания и давал возможность

родителям оценить состояние речи детей и в случае необходимости обратиться к специалистам мобильной бригады.

Семилетний опыт работы мобильной бригады показал, что среди обращений встречались случаи: 1) «ложной тревоги; 2) своевременного выявления, 3) критически-позднего выявления нарушений речи.

В первом случае речь шла о необоснованной тревоге родителей по поводу речи детей. При проведении логопедической диагностики оказывалось, что речевое развитие ребенка представляет собою типичный вариант либо мы сталкивались с индивидуальными речевыми различиями, находящимися в среднестатистических границах.

Например, Виталий Анатольевич Л., отец Гриши Л., (3,5 года), обратился с жалобой на смешение в речи мальчика звуков «Р» и «Л», «Ш» и «С». По его словам, сам он в возрасте трех-четырёх лет уже прекрасно говорил («Как сейчас помню, рассказывал про ур-р-ронили мишку на пол») и очень беспокоился, не пошел ли сын «в ту породу», имея в виду материнскую линию, в которой, по словам Виталия Анатольевича, много «картавых». На консультации мы рассказали о том, что у трехлетнего ребенка акустически сходные звуки еще могут смешиваться в речи, это связано с возрастным несовершенством работы фонетико-фонематической системы. Дали рекомендации, касающиеся организации семейной речевой среды.

Случаи своевременного выявления составляли цель использования данной технологии, так как в этих случаях удавалось приступить к неврологическому лечению и логопедической коррекции в наиболее сензитивный для развития детской речи период. Алгоритм сопровождения семей в этих случаях был следующий: 1) первичная экспресс-диагностика специалистами мобильной бригады; 2) консультирование родителей; 3) углубленная диагностика в условиях Реабилитационного Центра, 4) направление на медико-психолого-педагогическую комиссию; 5) содействие в устройстве в логопедическую группу ДООУ; 6) систематическая комплексная реабилитация в Центре 2 раз в год в сопровождении родителей.

В качестве примера приведем клинический случай Риты М. (2 года 8 месяце на момент первичного обследования) из Мошенского района. Девочка проживает с бабушкой и дедушкой, мать работает в Санкт-Петербурге, приезжает только на праздники и в отпуск, отец живет на соседней улице, но не принимает участия в воспитании Риты. На первой консультации бабушка Ольга Ивановна Т. сообщила о тревоге семьи по поводу отсутствия речи у Риты в следующих выражениях: «Мы с дедом уж так переживаем, как бы не запустить бы нам девку-то! Ведь 3 года будет в мае, а только урчит да рычит

как наша Рекса!». У ребенка была выявлена моторная алалия, первый уровень недоразвития речи. Девочка была направлена на областную медико-психолого-педагогическую комиссию. На ПМПК было рекомендовано обучение по адаптированной образовательной программе для воспитанников с тяжелыми нарушениями речи. Рита попала в единственную в районном центре логопедическую группу, дважды в год проходит реабилитацию в Реабилитационном центре в сопровождении бабушки. Имеет высокую динамику преодоления моторной алалии. В настоящее время уровень речевого недоразвития квалифицируется как третий. Рита хорошо понимает обращенную речь, легко вступает в речевую коммуникацию. Составляет короткие простые предложения с аграмматизмами, ситуативный словарный запас существенно увеличился.

В тоже время нередко оказывались и случаи критически-позднего выявления тяжелых нарушений речи. Родители детей в этих случаях не обладали необходимыми родительскими компетенциями, не считали речевые проблемы ребенка важными для его развития и дальнейшего обучения.

В качестве примера расскажем историю Жени П. (9 лет 2 месяца, ученица второго класса). Девочка живет в опекунской семье. Мать отбывает наказание в местах лишения свободы. Во время обследования Женя демонстрирует тяжелую степень выраженности заикания. Клиническая картина логоневроза развернутая: Клоно-тонические судороги с локализацией в дыхательном и голосовом отделах периферического речевого аппарата, сопутствующие движения (во время речи закатываются глаза и дрожат крылья носа), выраженные вегетативные проявления: мокрые холодные ладони, сильное покраснение лица и шеи во время речи. Речевой выдох толчкообразный, короткий. Демонстрирует страхи как публичной, так и камерной речи. Ночной энурез. Трудности засыпания. Отношения в семье хорошие. Девочка живет в ней уже 3 года. Со слов тети Юлии Алексеевны З.: «Заикание то сильное, а то и совсем пройдет. Женя очень нервная. Слезы чуть что! Так как тут не будешь нервной! Она маленькой чего только не насмотрелась у родного отца-матери – пьянки, угрозы! Мне как порассказали соседи! Я ее в одеяло завернула и в машину! Куртки даже найти не могли! Ничего не умел ребенок! Представляете, ложкой есть не умела! Заикалась сильно, не знаю, когда началось это... Наверное всегда так было. Думаю, вырастет Женя и пройдет заикание. Так ведь, пройдет ведь?»

Выяснилось, что девочка не получала неврологического лечения, никогда не посещала логопедические занятия. Не владела техниками плавного голосообразования и дыхания.

Стратегия сопровождения данной семьи имела многоступенчатую

структуру и касалась как систематической реабилитации в ОАУСО «Реабилитационный центр для детей с ОВЗ», так и организации неврологического лечения в межсессионный период. Юлия Алексеевна посетила цикл консультаций, получила рекомендации относительно организации режима домашней жизни девочки и правильного речевого взаимодействия с ней. В настоящее время степень выраженности заикания оценивается как умеренная. Частота встречаемости речевых судорог уменьшилась. Однако появились вербальные и двигательные «защиты». Страхи речи несколько уменьшились.

Таким образом мы убедились, что мобильная бригада в ряде случаев удаленного проживания семьи может оказаться эффективной технологией помощи семьям, воспитывающим детей с тяжелыми нарушениями речи.

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Дети с тяжелыми нарушениями речи в ДОУ. Рекомендации к содержанию адаптированных образовательных программ дошкольного образования / Е.Ф. Архипова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. - 2016. - № 4. - С.58-63.
2. Бабнищев А.Н. «Мобильная бригада» - эффективная технология повышения доступности и качества социальных услуг жителям отдаленных населенных пунктов в сельской местности / А.Н. Бабнищев // Работник социальной службы. - 2013. - №7. - С. 21-30.
3. Грибова О.Е. К проблеме определения понятия «Тяжелые нарушения речи» / Батяева С.В., Грибова О.Е. // Образование. Наука. Инновации, Южное измерение. - 2015. - № 1(39). - С.59-74.
4. Кириллова Е.А. Инклюзивное образование детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в России / Е.А. Кириллова // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: теория и практика: сборник научных трудов IX Международная научно – образовательной конференции: 23 апреля 2015 г. / Под ред. А. И. Ахметзяновой. - Казань: Изд-во Казан. Ун-та, 2015. - С. 141-148. URL: <https://dspace.kpfu.ru/xmlui/handle/net/104353> (дата обращения: 08.04.2023).
5. Репина З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / З.А. Репина - Екатеринбург: Издатель Калинина Г.П., 2008. - 140 с.
6. Организация деятельности мобильной бригады: опыт Новосибирской области: сборник материалов по организации деятельности мобильной бригады; ГБУ НСО «ОЦДК». - Иркутск: ООО «Мегапринт», 2017. - 112 с.
7. Сагутдинова Э.Ш. Критерии прогноза тяжелых нарушений экспрессивной речи у детей, перенесших перинатальную гипоксически-ишемическую энцефалопатию / Э.Ш. Сагутдинова // Бюллетень Северного государственного медицинского университета. Приложение к журналу «Экология человека». - 2010. - № 1. - С.126-127.
8. Яныканова К.В. Мобильный бригадный метод социального обслуживания как инновационная технология оказания срочной социальной помощи населению / К.В.

М. В. Арсеньева

*Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена*

Ю.Ю. Бородулина, А.В. Михайлова

*ГБДОУ детский сад №10 Невского района
Санкт-Петербург, Россия*

ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ОВЗ: ОПЫТ РАБОТЫ

Аннотация. В статье описана актуальность проведения работы с родителями воспитанников дошкольного образовательного учреждения, даны ссылки на законодательные документы. Представлена классификация форм работы с родителями, которая включает досуговые, познавательные, наглядно-информационные, информационно-аналитические формы. Дано подробное описание каждой формы. Подробно описаны игровые тренинги для родителей.

Ключевые слова: взаимодействие с родителями, формы взаимодействия, досуговые формы, познавательные формы, наглядно-информационные формы, информационно-аналитические формы.

M. V. Arseneva

Herzen State Pedagogical University of Russia

Yu.Yu. Borodulina, A.V. Mikhailova

*State Preschool Educational Institution kindergarden No. 10 of the Nevsky district
of St. Petersburg*

TECHNOLOGIES OF INTERACTION WITH PARENTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES: EXPERIENCE OF WORK

Abstract. The article describes the relevance of working with parents of pupils of a preschool educational institution. Links to legislative documents are given. The classification of forms of work with parents is presented. The classification includes leisure, cognitive, visual-informational, informational-analytical forms of work. Detailed description of each form is given. Game trainings for parents are described in detail.

Key words: interaction with parents, forms of interaction, leisure forms, cognitive forms, visual and informational forms, informational and analytical forms.

Главенствующая роль семьи в формировании разносторонней личности ребенка в законодательных документах отчетливо отражена в Конвенции о правах ребенка, Конституции Российской Федерации, Законе «Об образовании» и других документах. В соответствии с ФГОС дошкольного

образования, одной из основных задач является создание благополучной социальной среды на основе тесного сотрудничества всех участников воспитательного процесса. Для решения такой задачи важно создание принципиально иных условий взаимодействия [4]. Цель руководства и педагогов дошкольных образовательных учреждений – создать единое пространство развития ребёнка в семье и ДООУ, сделать родителей участниками полноценного воспитательного процесса. Для достижения высоких результатов, направленных на развитие дошкольников, удовлетворение интересов родителей или законных представителей, создание единого образовательного пространства, необходимо постоянное взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и семьи ребенка.

Содержание работы с родителями может быть реализовано через разнообразные формы. Основная цель - донести до родителей знания, научить взаимодействовать с детьми.

Кротова Татьяна Викторовна предложила классификацию форм взаимодействия с родителями [2, 3]. Данные формы представлены в виде досуговых, познавательных, наглядно-информационных, информационно-аналитических форм взаимодействия. Обратимся к рассмотрению досуговых форм взаимодействия с родителями. К ним относятся:

- совместные праздники;
- досуги;
- участие родителей или законных представителей и воспитанников в выставках и конкурсах.

Данные формы взаимодействия позволяют вовлекать родителей в деятельность дошкольной образовательной организации, способствуют передаче традиционных духовно-нравственных ценностей от поколения к поколению, помогают получить практический опыт взаимодействия со своими детьми, повышают мотивацию.

Познавательные формы взаимодействия имеют цель формирования у родителей практических навыков воспитания детей. К ним можно отнести следующие виды деятельности:

- семинары-практикумы;
- педагогические брифинги;
- родительские собрания;
- консультации;
- игры с педагогическим содержанием;
- организацию библиотеки для родителей;
- различные родительские клубы.

В рамках познавательных форм взаимодействия представим опыт работы родительского клуба «Круг взаимодействия», который функционирует на базе ГБДОУ детский сад №10 Невского района Санкт-

Петербурга. Целью создания и функционирования родительского клуба является повышение психолого-педагогической осведомленности и культуры родителей через приобретение необходимых знаний и умений; предоставление возможности общения и обмена опытом в решении вопросов, связанных с обучением и воспитанием их детей; создание и поддержание условий, способствующих сохранению духовно-нравственной целостности семьи и полноценного развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье. Также проводится работа по гармонизации семейных отношений внутри семьи. В рамках родительского клуба проводится цикл мотивационных тренингов для родителей. Большую эффективность имеют обучающие тренинги, которые включают в себя информационные и игровые тренинги. К информационным относят обучающие тренинги, которые способствуют развитию психолого-педагогической компетентности родителей воспитанников. К информационным можно отнести тренинг по обучению родителей применять различные тактики психолого-педагогической поддержки, такие как защита, помощь, содействие, взаимодействие. Проводится выбор адекватной тактики общения с ребенком. Раскрывается понятие позиции взрослого для ребенка. При использовании представленных тактик педагогической поддержки взрослый помогает защитить ребенка от отрицательных воздействий; помогает ребенку исследовать свою проблему и успешно разрешить ее; соотнести свой выбор с возможными последствиями; способствует самореализации, утверждению; снимает авторитарную позицию педагога; сближает педагога и ребенка, родителя и ребенка [1].

К игровым тренингам относятся те, которые включают ролевое взаимодействие. Тематика тренингов может быть следующая: «Педагог глазами родителя», «Родитель глазами педагога», «Такие невзрослые взрослые», «Ребенок глазами родителя». На данных тренингах подробно рассматриваются запросы родителей. Выясняется, каким родители видят педагога. В этих целях используются беседы, заполнение анкет. Педагоги стараются донести до родителей, что сами родители являются главными педагогами для своего ребенка. Основная задача педагогов ДООУ – научить родителей общаться с ребенком. Могут быть проведены игровые тренинги, на которых родители и дети меняются ролями. Родителям предлагается побыть «ребенком» и проработать проблемы по запросу. Главной целью является оптимизация детско-родительских отношений через формирование приемов и навыков игры с ребенком. Педагоги учат приемам оказания правильной стимульной помощи в общении с ребенком, помогают освободить от стереотипов родительской гиперопеки для формирования правильного функционирования ребенка и семьи в естественных жизненных ситуациях. Проводятся тренинги, способствующие принятию родителями особенностей своего ребенка. Важной является работа по профилактике

завышенных родительских ожиданий. Таким образом, у родителей формируется новая родительская позиция по взаимодействию со своим ребенком.

Наглядно-информационные формы взаимодействия сотрудников дошкольного образовательного учреждения с родителями направлены на формирование у них знаний о воспитании и развитии детей, уровня их педагогической грамотности. К ним относятся:

- совместные информационные проспекты для родителей;
- организация дней (недель) открытых дверей и других видов деятельности;
- выпуск газет;
- организация мини-библиотек.

Рассмотрим опыт использования наглядно-информационных форм взаимодействия с родителями на примере «Событийного сюрпризного календаря». Календарь представляет собой поле с карманами, каждый из которых имеет индивидуальное красочное оформление. Для осуществления работы с родителями заранее подготавливается бланк карточек от учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога, которые вкладываются в карманы календаря. Родители каждый день достают карточки, которые для них подготовили специалисты. Наполнение карманов вариативное: задания для ребенка, которые рекомендуется выполнить дома; мотивация (мотивирующее послание для родителей, поддержка); совет; игра, направленная на речевое, физическое, познавательное, социально-коммуникативное развитие; сюрпризные задания; рекомендуемая литературы для чтения детям. Также Календарь может быть использован как рефлексивный инструмент для родителей и инструмент обратной связи.

Информационно-аналитические формы направлены на выявление интересов, потребностей, запросов родителей, уровня их педагогической грамотности. К ним относятся различные социологические срезы, опросы. Педагогами проводится оценка стартовых возможностей семей: личностно-мотивационных; образовательных; социально-бытовых актуальных средовых условий; родительских компетенций (умение играть с детьми, адекватность участия в игре). Проводится повышение психолого-педагогической компетентности родителей по вопросам воспитания и обучения детей. В рамках данной формы взаимодействия активно используется такая технология, как «Почтовый ящик». Педагогами ведется работа с родительскими вопросами, предложениями, опасениями, возражениями. Родители могут оставить вопросы, пожелания или предложить свою тему для следующего круглого стола.

Таким образом, использование представленных форм работы с родителями позволит максимально полно вовлечь родителей в процесс

развития и воспитания их детей. Инновационные формы взаимодействия с родителями позволят раскрыть семейно-центрированный подход, обеспечить спонтанное и намеренное взаимодействие всех участников образовательного процесса.

Список литературы

1. Газман О. С. Неклассическое воспитание / О.С. Газман. - М.: МИРОС, 2002. — 296 с.
2. Зверева О.Л. Общение педагога с родителями в ДОО: Методические рекомендации / О.Л. Зверева, Т.В. Кротова. – М.: ТЦ «Сфера», 2019. – 112 с.
3. Зверева О.Л. Психолого-педагогическая поддержка семейного воспитания: Учебно-методическое пособие / О.Л. Зверева, Т.В. Кротова. – М.: Издательство: Московский педагогический государственный университет, 2022. – 104 с.
4. ФГОС ДО (Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования) утверждён 17 октября 2013 года Приказом №1155 Министерства образования и науки РФ [Электронный ресурс]. – режим доступа: минобрнауки.рф

***М. В. Арсеньева,
Д. М. Великжанина,
Ю. А. Чухманцева***

*Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия*

ХАРАКТЕР НАРУШЕНИЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ И ПУТИ ИХ КОРРЕКЦИИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Публикация посвящена анализу характера нарушений связной речи и определению путей их коррекции у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с речевыми нарушениями. Предметом исследования является содержание коррекционно-развивающей работы по развитию связной речи у детей с ОНР. Цель данной публикации состоит в определении путей коррекции связной речи у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития. Представлена методика обследования репродуктивной и продуктивной монологической речи, которая включает в себя два блока заданий, направленных на выявление особенностей пересказа и творческого рассказывания. На основе результатов экспериментального исследования был определён характер нарушений связной речи у старших дошкольников и младших школьников с ОНР 3-го уровня речевого развития. А также были разработаны направления коррекционно-развивающей работы по преодолению нарушений связной речи.

Ключевые слова: связная речь, нарушения речи, общее недоразвитие речи, продуктивная монологическая речь, репродуктивная монологическая речь, дети с нарушениями речи, старшие дошкольники, младшие школьники, коррекционно-развивающая работа.

*M. V. Arseneva,
D. M. Velikzhanina,
I. A. Chukhmantseva
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint-Petersburg, Russia*

THE NATURE OF COHERENT SPEECH DISORDERS AND WAYS FOR CORRECTION OF CHILDREN WITH GENERAL SPEECH DISORDERS

Abstract. The publication is devoted to analyzing the nature of disorders of coherent speech and determining ways of their correction in children of preschool and primary school age with speech disorders. The subject of the study is the content of correctional and developmental work on the development of coherent speech in children with general underdevelopment of speech. The purpose of this publication is to determine ways to correct coherent speech in children of senior preschool and primary school age with general speech underdevelopment of the III level of speech development. A methodology for examining reproductive and productive monologue speech is presented, which includes two blocks of tasks aimed at identifying the features of retelling and creative storytelling. Based on the results of the experimental study, the nature of disorders of coherent speech in older preschoolers and younger schoolchildren with general underdevelopment of speech of the 3rd level of speech development was determined. Directions for correctional and developmental work to overcome disorders of coherent speech were also developed.

Key words: coherent speech, speech disorders, general speech underdevelopment, productive monologue speech, reproductive monologue speech, children with speech disorders, senior preschool children, junior schoolchildren, correctional and developmental work.

Связная речь является одним из наиболее сложных компонентов речевой системы. Исследователи психолого-педагогических отраслей знаний установили, что дети с общим недоразвитием речи имеют затруднения в овладении навыками связной речи. Для таких детей характерными особенностями являются недостаточность речевой продукции, трудности в установлении причинно-следственных связей, неспособность воспринимать и удерживать словесные инструкции. Наблюдаются трудности смыслового программирования высказываний и их языкового оформления. При пересказе

и рассказе текстов наблюдаются семантические пропуски, бедность словаря детей, что свидетельствует о низком уровне сформированности связной речи.

В данной работе представлены результаты исследования характера нарушений связной речи у дошкольников и младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР). При проведении констатирующего эксперимента нами была использована методика Арсеньевой М.В., которая содержит в себе 2 блока заданий [1]. Первый блок направлен на исследование репродуктивной монологической речи, он включает: пересказ текста без опоры и с опорой на картинку, на серию сюжетных картинок и с проигрыванием настольными игрушками. Второй блок направлен на исследование продуктивной монологической речи, он включает: составление рассказа по картинке с изменением сюжетной линии знакомого литературного произведения, сочинение собственной сказки, выбор завершения рассказа, составление рассказа по ходу выполнения другой инструкции. В исследовании участвовали старшие дошкольники и младшие школьники с ОНР 3-го уровня речевого развития и дети с нормальным ходом речевого развития. Констатирующий эксперимент проводился на базе Государственного бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад №23 комбинированного вида Невского района Санкт-Петербурга, Государственного бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад №22 Невского района Санкт-Петербурга и на базе Государственное Бюджетное Общеобразовательное Учреждение школа №332 Невского района, Государственное Бюджетное Общеобразовательное Учреждение школа №5 Адмиралтейского района г. Санкт-Петербург.

Результаты констатирующего эксперимента показали существенные различия между возможностью старших дошкольников и младших школьников с ОНР и нормальным речевым развитием передавать цельность и связность текста при воспроизведении рассказа и пересказа.

Анализ выполнения детьми заданий 1-го блока показал, что у испытуемых контрольной группы не возникало трудностей при передаче цельности и связности текста, но отмечались единичные ошибки лексико-грамматического строя речи, соответствующие возрастной норме. Пересказы испытуемых отличались корректным выстраиванием сюжетной линии, грамматически верным структурированием фразы, целостной передачей содержания литературного произведения.

У дошкольников экспериментальной группы встречались ошибки в передаче последовательности звеньев литературного произведения, часто пересказ не был доведен до логического завершения. Нередко дети нарушали порядок смысловых частей и пропускали действующих лиц. Отмечалась

тенденция к уменьшению объема высказываний в сравнении с объемом исходного текста. Дошкольники не воспринимали литературное произведение как единое целое, испытывали трудности в понимании его смысла. Испытуемые склонялись к использованию преимущественно простых нераспространенных предложений, часто заменяли пересказ перечислением действий. У них было выявлено значительное количество аграмматизмов, которые проявлялись в нарушении согласования слов разных частей речи и употребления предложно-падежных конструкций. Также большое количество лексических ошибок, проявляющихся в неоднократном повторении одних и тех же слов, лексических заменах по различным признакам.

У младших школьников экспериментальной группы смысловое содержание пересказа в целом соотносилось с исходным текстом, но наблюдалась низкая способность воспроизведения основных смысловых звеньев. Дети переставляли части произведения местами и меняли их количество, но основное содержание было передано верно. В текстах испытуемых отмечалось значительное количество ошибок лексико-грамматического строя речи. Они проявлялись в стойких аграмматизмах, лексических заменах по звуковому и смысловому сходству, обусловленных недостаточностью словарного запаса детей. Также в ходе исследования были выявлены синтаксические ошибки, которые проявлялись в неправильном употреблении структуры предложений, часто встречались пропуски главных членов.

Анализ выполнения испытуемыми заданий 2-го блока показал, что у детей контрольной группы не возникало трудностей в творческом рассказывании, но отмечались единичные ошибки лексико-грамматического строя речи, соответствующие возрастной норме. Испытуемые с интересом выполняли предложенные задания, грамотно оформляли свои высказывания. Их рассказы адекватны по смысловому содержанию, все компоненты логично соединены между собой.

При составлении рассказа у дошкольников экспериментальной группы отмечались нарушения логической последовательности и длительные паузы в речевом потоке при поиске нужного слова. При этом процесс заканчивался чаще всего заменами, что свидетельствует о трудностях актуализации слов. У испытуемых возникали трудности в самостоятельном развитии сюжета, им часто была необходима помощь в виде наводящих вопросов. В рассказах детей преобладают простые предложения и однотипные конструкции, наблюдается цепная связь между предложениями в тексте. Можно также отметить часто встречающиеся лексические замены и аграмматизмы, к

которым относятся нарушения согласования слов и употребления предложно-падежных конструкций. Детям было сложно составлять рассказ с одновременным выполнением другой инструкции.

У младших школьников при творческом рассказывании отмечались нарушения при выстраивании своего высказывания. Дети составляли рассказ, используя однотипные синтаксические конструкции. Цельность и связность текстов часто были нарушены, но лишь в единичных случаях повествования детей не несли продуктивного характера. Составление рассказов по картинкам заменялось перечислением изображённых на них предметов. Высказывания детей характеризуются наличием стойких аграмматизмов и бедностью лексического строя. Дети используют преимущественно простые предложения. Также следует отметить, что продуктивные виды речевой деятельности у детей сформированы лучше, чем репродуктивные.

Сравнительный анализ результатов обследования связной речи у детей контрольной и экспериментальной групп показал, что дети с нормальным речевым развитием справлялись с заданиями успешнее, чем дети с ОНР. На основе исследования было выявлено качественное своеобразие нарушений связной речи у детей с речевым недоразвитием в сравнении с детьми с нормальным ходом речевого развития. Это предполагает необходимость определения наиболее соответствующих путей их преодоления.

Анализ научной литературы и результатов экспериментального исследования позволил определить структуру и содержание методики логопедической работы по развитию связной речи. Нами были рассмотрены работы М. В. Арсеньевой [2], В. К. Воробьёвой [3], И. Н. Лебедевой [4].

Подготовительный этап включает в себя следующие направления работы: формирование мотивации восприятия картины, обучение восприятия художественного образа, формирование умения вести свободный диалог при рассматривании картины [4].

На основном этапе реализуются направления по формированию навыков смыслового программирования и языкового оформления связного высказывания. Это предполагает формирование ориентировки в логико-смысловых компонентах и языковых средствах рассказа. Также данный этап включает формирование последовательного изложения связного высказывания, умения устанавливать причинно-следственные связи в тексте, развитие навыков составления различных видов творческого рассказа и умение передавать цельность и связность при пересказе литературного произведения. Кроме этого, необходимо формировать умение использовать различные лексико-грамматические средства языка.

На заключительном этапе проводится работа по формированию продуктивной творческой деятельности. Это предполагает развитие у детей коммуникативной деятельности и синтаксической структуры связных высказываний.

Таким образом, анализ результатов исследования продуктивной и репродуктивной монологической речи у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с ОНР позволил выявить трудности языкового оформления и смыслового программирования высказывания. Опираясь на выявленный характер нарушений связной речи, нами были определены пути коррекционно-логопедической работы по преодолению нарушений связной речи.

Список литературы

1. Арсеньева М.В. Развиваем связную речь дошкольников. Знакомство с детской художественной литературой: учебно-методическое пособие / М.В. Арсеньева. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2020. – 88с.
2. Арсеньева М.В. Изучение особенностей репродуктивной и творческой деятельности детей с общим недоразвитием речи на материале детской художественной литературы / М.В. Арсеньева, Ю.Ю. Бородулина // Теория и практика специального и инклюзивного образования: сб. науч. – метод. трудов с междунар. участием. – СПб., 2019. – С. 136-139.
3. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: Учеб. пособие / В.К. Воробьева. – Москва: АСТ, 2006. – 158с.
4. Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине: Учеб.-мет. пособие / [Лебедева И.Н.]; под ред. Л.Б. Баряевой. – Санкт-Петербург: ЦКД проф. Л.Б. Баряевой, 2009. – 175 с.

Е. А. Афанасьева, И. В. Рябова

ГБОУ школа №3 Красногвардейского района

г. Санкт-Петербург, Россия

СОДЕРЖАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА» В СООТВЕТСТВИИ С АООП НОО ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТНР (ВАРИАНТ 5.2.)»

Аннотация: в статье рассматривается методический опыт реализации программы «Логопедическая работа» для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи в условиях речевой школы. В статье раскрыты основные элементы содержания программы, а также описаны инновационные подходы к ее реализации с использованием современных аппаратных и компьютерных технологий.

Ключевые слова: логопедическая работа, дисграфия, дислексия, аппаратные технологии,

THE CONTENT AND THE SPECIFICITIES OF THE IMPLEMENTATION OF THE PROGRAM «SPEECH THERAPY» ACCORDING TO AGE P E FOR CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS (VARIANT 5.2.)

Abstract. The article presents methodological experience of the implementation of the program «Speech therapy» for children with speech disorders in the speech school. The authors describe basic content elements of the program. They also reveal innovative approaches to its realization with the use of advanced computer and hardware technologies.

Key words: speech therapy, dysgraphia, dyslexia, hardware technologies.

Во ФГОС НОО обучающихся с ТНР содержатся требования к АООП НОО для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи «в структуру коррекционно-развивающей области наряду с коррекционными курсами включается индивидуальная и (или) подгрупповая логопедическая работа, основные задачи которой определяются уровнем речевого развития, характером и механизмом речевой патологии обучающихся с ТНР» [3]. В ГБОУ школе №3 Красногвардейского района разработана программа «Логопедическая работа», целью которой является создание условий для проведения логопедических занятий с обучающимися с ТНР, в соответствии с возрастными, индивидуальными особенностями и особыми образовательными потребностями; коррекция устной и письменной речи.

Программа логопедической работы в начальной школе рассчитана на 4 года (с 1 по 4 класс). В 1 классе предусмотрено 5 часов логопедических занятий в неделю с разным составом подгрупп, во 2, 3 и 4 классах — по 4 часа логопедических занятий.

Содержание логопедической работы определяется уровнем речевого развития ребёнка, а также его индивидуально-типологическими особенностями: характером и механизмом речевой патологии. Учитывается возраст младшего школьника. Так в 1 классе основное внимание в логопедической работе уделяется коррекции индивидуальных нарушений звукопроизношения и профилактике нарушений письменной речи. Во 2-3 классе акцент смещается на преодоление дисграфии, дислексии и профилактику дизорфографии. В 4-м классе продолжается логопедическая работа по купированию стойких нарушений письменной речи, при этом основные усилия педагогов направлены на формирование у учащихся орфографических умений. Параллельно во всех классах ведётся работа по развитию лексико-грамматической стороны речи младших школьников.

В программе отражены современные научные представления о теории и методике коррекционно-логопедической работы с младшими школьниками, а также достижения в области психологии, психолингвистики, специальной педагогики [1,2,4,5].

Программа включает 4 блока:

1 блок – диагностика речевого развития обучающихся с ТНР 1-4 классов

2 блок – логопедическая работа на фонетико-фонематическом уровне

3 блок – логопедическая работа на лексико-грамматическом уровне

4 блок – профилактика и преодоление нарушений письменной речи

Комплексное логопедическое обследование младших школьников 1-4 классов проводится с целью уточнения уровня речевого развития, коммуникативных навыков для дальнейшего планирования коррекционно-логопедической работы на учебный год. Разработана система заданий, выполняя которые учащиеся решают учебно-познавательные и учебно-практические задачи. Системно-деятельностный подход к оценке результатов логопедической работы позволяет не только детально изучить актуальный уровень речевого развития ребёнка, но и влияние нарушений речи на его взаимодействие с окружающими и выстроить индивидуализированную систему работы по развитию коммуникативных умений обучающихся.

Второй блок логопедической работы направлен на воспитание у младших школьников чёткой, внятной и выразительной речи. При этом обязательным является учет клинической формы речевого нарушения.

Коррекционные мероприятия на лексико-грамматическом уровне нацелены на формирование у обучающихся практических речевых умений и навыков. Развитие речи в системе коррекционно-логопедического обучения включает в себя работу по обогащению и уточнению словарного запаса, практическому овладению грамматическим строем языка, служащим основой для формирования и развития связной речи.

Коррекционно-логопедическое воздействие по профилактике и преодолению нарушений письменной речи предполагает целенаправленную работу в соответствии с формами дисграфии и дислексии. По мере изучения младшими школьниками орфографии русского языка в планирование логопедических занятий включаются темы по профилактике и коррекции дизорфографии.

Инновационность программы логопедической работы в нашем образовательном учреждении определяется возможностью ее реализации с использованием современных аппаратных технологий (Гарнитура FORBRAIN®) при работе над фонетико-фонематическими нарушениями и компьютерных программ по коррекции нарушений речи: компьютерного

логопедического тренажера «Дэльфа 142» по развитию разных сторон устной и письменной речи детей; компьютерной программы «Море словесности» по профилактике и коррекции дисграфии и тренажёра-корректора “Почерк Леонардо” по исправлению зеркального письма. Включение ИКТ- и аппаратных технологий в традиционные подходы к коррекции нарушений речи позволяют повысить мотивацию обучающихся к занятиям, провести тестовый контроль за результатом проделанной работы.

Современные компьютерные технологии применяются на разных этапах коррекционно-логопедического воздействия. Так, в целях повышения эффективности логопедической работы на фонетико-фонематическом уровне целесообразно использовать современную аппаратную технологию Гарнитуру FORBRAIN® и Логопедический тренажер «Дельфа». Forbrain— это специальные наушники, позволяющие тренировать обработку мозгом слуховой информации. На вид — это наушники с микрофоном и специальными датчиками, усиливающими костную проводимость.

Гарнитура FORBRAIN® усиливает основные звуки разговорной речи и способствует их восприятию через костную проводимость. Наушники костной проводимости передают звук собственного голоса в 10 раз быстрее и яснее, чем при воздушной проводимости. Ребенку становится легче концентрироваться и понимать свой голос, и он неосознанно, под воздействием тренировочного звука улучшает качество речи. Использование данного оборудования в коррекционно-логопедической работе учителя-логопеда позволяет совершенствовать навыки произношения, возможности различения на слух смешиваемых звуков, развивает плавность речи, ее ритм и музыкальность. Также гарнитура FORBRAIN® используется в качестве дополнительного средства для активизации слуховой функции, ускорения сенсорной интеграции, совершенствования процесса чтения.

Занятия на Логопедическом тренажере «Дельфа» предусматривают тщательное формирование навыков восприятия, дифференциации и продуцирования звуков речи, развитие и совершенствование операций звукового, слогового, а далее – синтаксического анализа и синтеза. Программа для работы над устной речью включает упражнения по коррекции речевого дыхания, силы голоса, произношения гласных и согласных звуков. При этом логопед имеет возможность выбирать из банка данных программного обеспечения степень сложности упражнений, лексический материал, ориентируясь на результаты, которые получены при обследовании каждого конкретного ребенка с речевыми нарушениями. Использование тренажера в значительной мере повышает эффективность коррекционно-логопедической работы при фонетико-фонематическом и

лексико-грамматическом недоразвитии речи, оптимизирует профилактику и коррекцию дислексии.

Тренажер «Почерк Леонардо» предназначен для проведения коррекционной работы при нарушениях формирования графомоторных навыков, при скрытой леворукости, амбидекстрии, с целью профилактики и коррекции оптической дисграфии и зеркального письма, для развития графомоторной и зрительно-моторной координации.

Тренажер представляет собой графический планшет с ручкой и специальное программное обеспечение. Методическая суть тренировки заключается в перестройке имеющегося зеркального динамического стереотипа на нормальный. Для этого все задания выполняются как бы «глядя в зеркало», в которое превращается экран монитора, что способствует формированию нового динамического стереотипа. Занятия на тренажере позволяют развивать зрительное восприятие и зрительные представления; зрительно-моторную координацию ведущей руки; пространственную ориентацию; навык концентрации внимания на выполняемом задании.

В рамках работы школы опытно-экспериментальной площадки совместно с фирмой «Амалтея» была создана компьютерная программа по коррекции дисграфии «Море Словесности», апробированная логопедами школы. Программа представляет собой разносторонний интерактивный тренажёр для преодоления нарушений письменной речи. Задачи использования данной компьютерной методики – это, прежде всего, оптимизация и повышение эффективности логопедической работы по профилактике и коррекции дисграфии, путем оснащения ее доступным, грамотно подобранным и структурированным дидактическим материалом.

Программа состоит из 4-х разделов, соответствующих четырем основным видам дисграфии, т. е. в ней учтены основные виды нарушений письма, выделяемые педагогической классификацией. Структура разделов соотносится с основными направлениями, этапами и содержанием логопедической работы по коррекции конкретных видов дисграфии.

Программа содержит более 500 различных заданий с возможностью выбора различного речевого материала и уровня сложности, что позволяет существенно разнообразить методические подходы и индивидуализировать обучение детей с нарушениями письма. Она может быть использована как в индивидуальной, так и в групповой работе.

Данную компьютерную программу можно рассматривать как информационно-коммуникационную технологию коррекции нарушений письменной речи. Материал программы учитывает теорию единства развития речи и мышления, что реализовано посредством применения дидактических

заданий, активно влияющих на речевую и мыслительную деятельность младших школьников.

Структура программы позволяет реализовать «принцип дифференцированного и личностного подхода». Это осуществляется путем разработки (в процессе коррекции) с помощью программного материала дифференцированных и/ или индивидуальных педагогических стратегий с учетом степени недостаточности у детей функций, входящих в структуру навыков письма, уровня их общего развития, степени самостоятельности и организованности, особенностей самооценки. При наличии у ребенка смешанного вида дисграфии программа позволяет сделать индивидуальную подборку дидактического содержания занятий.

По итогам апробации программы в коррекционно-развивающем процессе, педагогами школы были написаны методические рекомендации, в которых раскрыты особенности организации логопедической работы по коррекции нарушений письменной речи с использованием данной компьютерной программы.

Список литературы

1. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: пособие для логопеда / Л.Н. Ефименкова. – М.: ВЛАДОС, 2001. - 334 с.
2. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников: учеб.-метод. пособие / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова– СПб.: Союз, 2001. – 218 с.
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья" (с изменениями и дополнениями) // Информационно-правовой портал Гарант.2023.URL:<https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 29.05.2023).
4. Чиркина Г. В. Проблема обучения детей с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей / Г.В. Чиркина // Учёные записки. Электронный научный журнал курского государственного университета. – 2012. - 2 (22)
5. Ястребова А.В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений / А.В. Ястребова. – М.: АРКТИ, 1999. – 118 с.

Ю.Н. Афанасьева

ГБОУ школа №5 Адмиралтейского района г. Санкт-Петербурга

Е.О. Калашников

ГБОУ средняя школа №235 им. Д.Д. Шостаковича

Санкт-Петербург, Россия

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ДИСЛЕКСИЕЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Представлены теоретические основы методических рекомендаций по обновлению технологий обучения английскому языку обучающихся с дислексией. Описаны инновационные продукты, разработанные по итогам опытно-экспериментальной деятельности образовательных организаций.

Ключевые слова: дислексия, английский язык, технологии обучения английскому языку, мультисенсорный подход.

Y.N. Afanas'eva

Secondary school №5 in the Admiralty district

Saint-Petersburg, Russia

E.O. Kalashnikov

Secondary Shostakovich School №235 in the Admiralty district

Saint-Petersburg, Russia

GUIDELINES FOR TEACHING PUPILS WITH DYSLEXIA IN ENGLISH LESSONS

Abstract. The theoretical foundations of methodological recommendations for updating the technologies of teaching English to students with dyslexia are presented. Innovative products developed based on the results of experimental activities of educational organizations are described.

Key words: dyslexia, English, English language teaching technologies, multisensory approach.

В настоящее время владение иностранным языком (в частности, английским) рассматривается как неотъемлемая часть культурной, высокообразованной личности; открывает широкие возможности в профессиональной деятельности, в области самообразования. Проблема обучения английскому языку школьников с дислексией, особенно обучающихся в общеобразовательной школе, является остроактуальной и релевантной для научного и педагогического сообщества. Для данной категории детей характерны трудности освоения языковой системы другого языка, что обусловлено негативным влиянием имеющегося у них речевого дефекта на формирование языковых обобщений в области иностранного языка. Исследователи отмечают различные трудности усвоения иностранного языка обучающимися с дислексией: трудности установления звуко-буквенных ассоциаций; смешение/замены оптически сходных букв английского алфавита при чтении; перестановка слов; ошибки в

интерпретации смысла прочитанного; замедленное запоминание новых лексических единиц; трудности формирования грамматических обобщений и др. [5, 7, 8]

Значительная распространенность дислексии среди обучающихся общеобразовательной школы, негативное влияние имеющейся у них дефицитности когнитивно-речевых функций, влияющих на усвоение языковой системы другого языка, позволяют говорить об актуальности проблемы адаптации технологии обучения английскому языку школьников с дислексией.

С целью решения данной проблемы в период 2021-2024 гг. осуществляется опытно-экспериментальная работа (ОЭР) на базе двух образовательных организаций г. Санкт-Петербурга: ГБОУ школы №5, реализующей адаптированные основные образовательные программы для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи; ГБОУ СОШ №235 им. Д.Д. Шостаковича, реализующей основные образовательные программы. Основными задачами ОЭР являлись следующие: адаптация и/или разработка методического инструментария, дидактических и контрольно-измерительных материалов к урокам английского языка для обучающихся с дислексией.

На первом этапе инновационной деятельности проводилось исследование особенностей усвоения различных компонентов речевой деятельности на английском языке (Listening, Speaking, Vocabulary, Grammar, Writing, Reading) обучающимися с дислексией по сравнению с детьми без нарушений чтения. В выборку были включены все обучающиеся школ-участников ОЭР с 5 по 9 класс (в ГБОУ №5), с 5 по 11 класс (в ГБОУ №235).

На втором этапе разрабатывались инновационные продукты, связанные с обновлением технологий обучения английскому языку школьников с нарушениями чтения: методические рекомендации по обучению английскому языку обучающихся с дислексией; рабочие программы по учебному предмету «Иностранный язык (английский)» с 5 по 11 класс для общеобразовательных школ; комплект сетевых уроков к данному учебному предмету для основной и старшей школы.

Содержание первого и второго этапов ОЭР освещены в более ранних публикациях членов коллектива рабочей группы образовательных организаций, участвующих в инновационной деятельности по рассматриваемой проблеме [1, 9].

В настоящее время - на третьем этапе ОЭР - проводится внедрение инновационных продуктов в практику образовательной деятельности; запланирована оценка эффективности их использования.

Ключевым результатом ОЭР является составление методических рекомендаций по работе со школьниками с дислексией на уроках английского языка. Их научно-теоретическими основами выступили следующие положения:

- 1) представления о дислексии, как о сложном многофакторном расстройстве, проявляющемся в специфических ошибках при чтении и сопровождающемся вариативными клинико-психопатологическими симптомами (нарушения сукцессивных процессов, быстрая утомляемость, невысокая умственная работоспособность, трудности произвольной концентрации внимания, повышенная отвлекаемость и другие) (Корнев А.Н. [3], Лалаева Р.И. [4]).
- 2) представления о специфике усвоения английского языка обучающимися с дислексией, согласно которым у данной категории детей отмечаются разнохарактерные отклонения различных компонентов речевой деятельности на иностранном языке ввиду негативного влияния имеющегося речевого дефекта (Митник Л. [5], Пащенко Е.В. [7], Соколова И.Ю. [8]);
- 3) представления о современных технологиях обучения различным видам речевой деятельности на иностранном языке (Зубкова Л.А. [2]; Черкасова Е.К. [10]);
- 4) представления о мультисенсорном подходе в обучении школьников, предполагающем активное использование различных каналов восприятия и переработки входящей информации (не только визуального, как наиболее распространенного, а также аудиального, кинестетического) (Нельзина Е.Н., Волошина А.И. [6]).

Кратко рассмотрим суть предлагаемых методических рекомендаций в отношении обучения учеников с нарушениями чтения различным видам речевой деятельности на иностранном языке. В процессе обучения английскому языку школьников с дислексией необходимо осуществлять опору на мультисенсорный подход, т.е. задействовать все возможные анализаторы для максимального упрочения новых лексических и грамматических единиц.

При обучении говорению (Speaking) возможно использовать произнесение слов, фразовых единств, сопряженное с демонстрацией соответствующих действий/движений или необходимых предметов/картинок. Для более продуктивного запоминания слов рекомендуется предъявлять перевод с нахождением созвучного слова в родном языке (Например: box — коробка, бокс; child – ребенок, чадо); использовать в написании слова изображение предмета, которое обозначает данное слово (например, в слове «ball» внутри буквы *a* нарисован мяч).

При обучении школьников с дислексией аудированию (Listening) необходимо обратить внимание на подготовительную работу до прослушивания (ключевые слова написать на доске, обсудить их заранее); разрешать фиксировать знаки, схематические рисунки, ключевые слова во время прослушивания аудиозаписи. На первых этапах параллельно к аудиозаписи в качестве подкрепления стоит выдавать визуальный план фабулы повествования.

При обучении письму (Writing) необходимо уделить внимание заданиям на закрепление оптического образа букв, особенно сходных; на их различение; на развитие зрительно-пространственных функций, зрительно-моторной координации. Широко используется дописывание слов во фразе, тексте вместо изображения.

В ходе обучения чтению (Reading) на английском языке школьников с дислексией необходимо предупреждать трудности понимания прочитанного. Большое значение придается упражнениям до чтения текста: предположения по заглавию о содержании текста; актуализация знаний по теме текста; отгадывание загадок/ребусов, относящихся к теме текста и настраивающих на его восприятие. Важно тщательно анализировать текст по ходу чтения: подчеркивать незнакомые слова, искать их значение в словаре; подчеркивать определенные слова по заданию учителя (например, слова какой-либо части речи; слова, относящиеся к определенной лексической теме и др.), маркировать смысловые части текста. После чтения текста стоит предлагать задания по использованию полученной информации: подобрать фрагмент аудиозаписи к тексту; заполнить таблицу/схему на основе прочитанного; определить ложные/верные утверждения в соответствии с содержанием; продолжить утверждение; добавить пропущенные слова в предложения; высказать собственное мнение по теме текста.

Необходимо уточнить, что предлагаемые задания и приемы используются не изолированно, а органично встраиваются в общепринятую методику обучения иностранному языку.

В соответствии с предлагаемыми методическими рекомендациями разработаны рабочие программы по английскому языку с 5 по 9 класс.

В настоящее время проводится апробация и внедрение инновационных продуктов образовательный процесс; планируется проведение контрольного эксперимента по оценке эффективности использования предлагаемых технологий. Предполагаем, что учет особых образовательных потребностей школьников с дислексией при обучении их английскому языку позволит создать оптимальные условия для его более продуктивного освоения, по возможности нивелировать объективные трудности, с которыми

сталкиваются дети с нарушениями чтения при изучении языковой системы иностранного языка.

Список литературы

1. Афанасьева Ю.Н. Проблема совершенствования технологий обучения английскому языку школьников с дислексией / Ю.Н. Афанасьева, М.Г. Ивлева // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. - 2022. - № 1 (15). - С. 100-104.
2. Зубкова Л.А. Технология разноуровневого обучения. Дифференцированный подход в обучении английскому языку / Л.А. Зубкова // Форум молодёжной науки. - 2022. - №2. - С.46-53
3. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. - СПб.: МиМ, 1997. - 286 с.
4. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: Учеб. пособие / Р.И. Лалаева. - М.: Просвещение, 1983. - 136 с.
5. Митник Л. Обучение английскому языку детей с признаками дислексии в многоязычной среде: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Любовь Митник. - М., 2000. - 194 с.
6. Нельзина Е.Н. Приемы мультисенсорного обучения лексической стороне англоязычной речи в начальной школе / Е.Н. Нельзина, А.И. Волошина // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. - 2020. - №16. - С.233-237
7. Пащенко Е.В. Трудности в обучении иностранному языку младших школьников с дислексией / Е.В. Пащенко // Успехи гуманитарных наук. - 2019. - № 10. - С. 96-102.
8. Соколова И.Ю. Дети с дислексией: проблема выбора иностранного языка для школьного изучения / И.Ю. Соколова // Филологический аспект. - 2022. - № S3 (14). - С. 42-49
9. Стаховский Т.В. Обновление технологий обучения по предметам гуманитарного цикла (английский язык) в основной и средней школе с использованием элементов сетевого обучения для обеспечения качественного образования (для объединения образовательных учреждений) / Т.В. Стаховский, О.Н. Крылова, Ю.Н. Шеверева, Н.Н. Львовская, М.Г. Ивлева, И.Н. Новоселова // От педагогического поиска - к эффективной практике: Сборник аннотированных отчетов.- СПб.: НицАрт, 2022. - С. 13-17
10. Черкасова Е.К. Современные педагогические технологии: интерактивные технологии на уроках английского языка как мотивация учебной деятельности / Е.К. Черкасова // Вестник науки и образования. - 2019. №19-1 (73). - С.88-90

И.Г. Вечканова
*ФГБУ ДПО «Санкт-Петербургский институт усовершенствования
врачей-экспертов» Минтруда России
Санкт-Петербург, Россия*

**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К СОЦИАЛЬНО-
КОММУНИКАТИВНОМУ И РЕЧЕВОМУ РАЗВИТИЮ В УСЛОВИЯХ**

ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ЗПР, НАХОДЯЩИХСЯ НА ДЛИТЕЛЬНОМ ЛЕЧЕНИИ И НУЖДАЮЩИХСЯ В ПАЛЛИАТИВНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ

Аннотация. В статье рассматривается проект программы госпитального детского сада по психолого-педагогической абилитации детей с ЗПР, находящихся на длительном лечении, нуждающихся в паллиативной медицинской помощи, который был апробирован в ходе взаимодействия образовательных организаций и Санкт-Петербургского детского хосписа в рамках междисциплинарного подхода к социально-коммуникативному и речевому развитию.

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития (ЗПР), находящиеся на длительном лечении и нуждающиеся в паллиативной медицинской помощи, психолого-педагогическая абилитация, междисциплинарный подход к социально-коммуникативному и речевому развитию, игровые технологии.

I.G. Vechkanova

*St. Petersburg Institute for the Improvement of Doctors-Experts of the
Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation
Saint-Petersburg, Russia*

INTERDISCIPLINARY APPROACH TO SOCIO-COMMUNICATION AND SPEECH DEVELOPMENT IN THE CONDITIONS OF PEDAGOGICAL HABILITATION OF CHILDREN WITH DEVELOPMENT DELAY WHO ARE ILL FOR A LONG TIME AND IN NEED OF PALLIATIVE CARE

Abstract. The article discusses the project program of a hospital kindergarten for the psychological and pedagogical habilitation of children with disabilities who are on long-term treatment and in need of palliative care, which was tested during the interaction of educational organizations and the St. Petersburg Children's Hospice within the framework of an interdisciplinary approach to socio-communicative and speech development.

Key words: children with development delay, long-term ill children, children in need of palliative care, psychological and pedagogical habilitation, interdisciplinary approach to socio-communicative and speech development, gaming technologies.

В проводимом нами исследовании термин «абилитация детей с ЗПР» вне зависимости от возраста, т.е. и детей дошкольного возраста, рассматривается с позиций раскрытия сущностных характеристик психолого-педагогической абилитации дошкольников с ЗПР. Он строится на основе понимания биологических и социальных факторов абилитационного потенциала [4].

В рамках вопроса по определению абилитации и абилитационного потенциала на основе МКФ, мы выбрали как наиболее значимые показатели

– социальные факторы для дошкольников – общение (разговор (умение вести беседу) (d350) и базисные межличностные отношения (взаимодействия) (d710) и игра (d880) со сверстниками, как основной вид деятельности.

Считаем актуальным социальное проектирование коммуникативной абилитационной среды как этапов маршрутизации взаимодействия мультидисциплинарной команды (учитель-дефектолог, учитель-логопед, медицинский логопед, клинический психолог, педагог-психолог в ДОУ, воспитатель) и родителей с целью улучшения развития детей с ЗПР, находящихся на длительном лечении дома, в больнице или под попечением хосписа [6, 7, 8].

В ходе апробации программы госпитального детского сада в 2018-2023 гг. выделены особенности коррекционно-развивающей работы и введения игровых технологий по линиям абилитации с целью формирования базового, оптимального, комплексного уровня абилитационной среды для длительно болеющих детей раннего и дошкольного возраста с ЗПР, а также нуждающихся в паллиативной медицинской помощи, которые находились в стационаре СПб ГАУЗ «Хоспис (детский)» и дома после выписки из онко-, кардиоотделений.

Важный этап абилитационной работы - повышение абилитационной компетентности родителей в вопросах социально-коммуникативного и речевого развития детей с ОВЗ, находящихся на длительном лечении, в естественных жизненных ситуациях [3]. Включение детей с задержкой психического развития в дистанционные культурно-досуговые проекты инклюзивных садов по социально-коммуникативному и речевому развитию способствовало повышению социальной активности и участию этой категории детей, а также их окружения.

Нами была определена область взаимодействия междисциплинарной команды (междисциплинарной бригады). Представим ее кратко:

- ассистивные технологии, в том числе альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) для участия в разработке системы социальной, психолого-педагогической и логопедической работы в структуре комплексной реабилитации и абилитации лиц с задержкой психического и речевого развития [1, 5], после инсультов, хирургического лечения гортани, опухолей головы и шеи [2];

- коммуникативных игровых технологий при социокультурной абилитации детей-инвалидов с использованием словесных игр;

- технологий абилитации по включению в социокультурные практики и досуговую деятельность в хосписе, в палате, дома и в культурно-образовательной среде города (музей, виртуальный музей, театр, кино).

- использование наглядных материалов (картинки, рисунки);
- анализ работы электронных коммуникаторов, речевых тренажеров (GoTalk), сравнение с использованием мобильного приложения-коммуникатора Linka.su как инструмента абилитации, пререабилитации и ранней реабилитации, демонстрирующего положительные связи с психологическим благополучием и качеством жизни.

Одним из значимых составляющих этой работы является междисциплинарный подход к социально-коммуникативному и речевому развитию детей с ЗПР, находящихся на длительном лечении, нуждающихся в паллиативной медицинской помощи.

При оптимизации коммуникативной составляющей взаимодействия детей и взрослых мы стремились достигать *оптимального уровня абилитационной среды*, с персонализацией подбора предметного и игрового материала для детей с задержкой психического развития от раннего, младшего до старшего дошкольного возраста. *Комплексный уровень* предполагал, что при воспитании детей с ЗПР, нуждающихся в медицинской паллиативной помощи, всё общение построено на полимодальном привлечении внимания, гибкости в предоставлении информации, множественности способов выражения ответа ребенком и разнообразии возможности выполнения действий с игрушками. Поскольку у детей были сопутствующие осложнения (наличие трахеостом, нарушения зрения, СМА, парезов). Важным для оптимизации уровней абилитационной среды в ходе нашей коррекционно-развивающей работы стало моделирование сенсорной среды, стимулирующих коммуникацию (высказывание желания поиграть, предпочтения по сенсорным качествам адаптированных игрушек) по основной линии абилитации. Занятия с детьми с ЗПР разных возрастов осуществлялось с применением игр по признаку синкретичности и синергетичности. Для этого использовались сенсорные дидактические игры. Они обеспечивали *базовый уровень*. Активно, с учетом особенностей соматического состояния детей, велось речевое развитие по использованию слов различных грамматических категорий. Оно осуществлялось в ходе творческих игр (сюжетно-ролевые, театрализованные по коротким художественным произведениям). Это соответствовало оптимальному уровню абилитации.

Для реализации комплексного уровня абилитации с детьми систематически проводились игры здоровьесозидающей направленности малой подвижности [9], которые способствовали пониманию слов, обозначающих направление движений.

Для базового уровня *абилитационной среды* обеспечивалось привнесение в палату (в домашнюю среду) специальных предметов, игрушек, позволяющих формировать разнообразные представления и умения компенсаторного характера.

Стандартный уровень абилитации обеспечивался нами с использованием модификаций для расширения вариантов «коммуникативной направленности» и музыкального сопровождения уже имеющихся игрушек в семье, в палате больницы, стационаре хосписа, переносу игрового опыта в «бытовую», естественную жизненную ситуацию и повышению максимально возможной степени самостоятельности ребенка. Например, мы использовали с родителями для социально-коммуникативного и речевого развития детей с ЗПР, находящихся на длительном лечении, нуждающихся в паллиативной медицинской помощи, варианты домашнего театра и музыкальных концертов (с доступными инструментами) с ребятами разного возраста, лежащими в одной палате.

Особое внимание мы обращали на контроль со стороны специалистов и родителей на особенности восприятия детей с ЗПР при изменении позиционирования, например, сидя или при вертикализации. Здесь же нами обращалось внимание на особенности формирования самоконтроля самочувствия у детей. Это было значимо для позитивной организации социально-коммуникативного и речевого развития детей в условиях стационара и в домашних условиях. Важным аспектом социально-коммуникативного и речевого развития детей стала организация мероприятий с использованием ассистивных технологий по знакомству со шкалой настроения и боли, пиктограммами эмоций, карточек и кубиков альтернативной дополнительной коммуникации [1]. Пиктограммы для ориентировки в назывании эмоций вводились в разных вариантах игр с использованием коротких потешек, песенок, сказок. Это было важным для процесса увеличения коммуникативной цепочки при общении детей с задержкой психического развития, находящиеся на длительном лечении и нуждающиеся в паллиативной медицинской помощи.

Список литературы

1. Баряева Л.Б. Технологии альтернативной и дополнительной коммуникация для детей с ограниченными возможностями здоровья: Учебно-методическое пособие / Л.Б. Баряева, Л.В. Лопатина. - СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2017. – 43 с.
2. Бердникович Е.С. Персонафицированный подход в речевой реабилитации: фокус на пациенте / Е.С. Бердникович, О.С. Орлова, Д.В. Уклонская // Специальное образование. - 2022. - № 1. - С. 20-34.
3. Вечканова И.Г. Разработка и особенности реализации абилитационной программы

"Госпитальный детский сад" / И.Г. Вечканова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2022. - № 7. - С. 66-78.

4. Вечканова И.Г. Сущность абилитации детей с задержкой психического развития в современном научном и образовательном пространстве / И.Г. Вечканова. - Дефектология. - 2022. - №2. С. 23-31.

5. Лазуренко С.Б. Психолого-педагогические технологии в комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья / С.Б. Лазуренко, А.Л. Венгер // Альманах Института коррекционной педагогики. - 2020. - № 40. <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-40/psychological-and-pedagogical-technologies-in-complex-rehabilitation-of-children-with-disabilities> (дата обращения: 07.08.2022).

6. Соловьева Т.А. Проектирование индивидуальных учебных планов в специальном образовании. Методические рекомендации / Т.А. Соловьева. - М.: ИКП РАО, Доброшкола, 2020. - 66 с. Текст: электронный. URL: <https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2021/02/TAS-metodichka-var.1-01-02-2021-1.docx> (дата обращения: 16.07.2021).

7. Туманова Т.В. Алгоритмы и персонализация в диагностике и обучении детей с общим недоразвитием речи / Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева // Технологии работы с детьми, имеющими нарушения речи: сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. Н.Н. Яковлевой. - СПб.: ЦДК профессора Л.Б. Баряевой, 2020. - С.128-132.

8. Шариков С.В. Инновации в обучении детей-инвалидов с прогрессирующими заболеваниями и неопределенным прогнозом жизни / С.В. Шариков // Альманах Института коррекционной педагогики. - 2021. - № 44. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-44/innovations-in-teaching-disabled-children-with-progressive-diseases-and-uncertain-life-prognosis> (дата обращения: 08.08.2022).

9. Страковская В.Л. Подвижные игры в терапии больных и ослабленных детей / В.Л. Страковская. - М.: Медицина, 1978. - 184 с.

Ю.В. Герасименко
*Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия*

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ДИАГНОСТИКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье освещаются некоторые проблемные вопросы оценки уровня речевого развития детей раннего возраста. Нарушение комплексного подхода в дифференциальной диагностике отклонений в речевом развитии детей третьего года жизни. Необходимость системного подхода в оценке уровня речевого развития и учет индивидуальных особенностей детей раннего возраста.

Ключевые слова: задержка речевого развития, комплексная диагностика, системный подход, вариативность речевого развития.

Y. V. Gerasimenko
Herzen State Pedagogical University

TOPICAL ISSUES OF SPEECH DEVELOPMENT DIAGNOSTICS IN YOUNG CHILDREN

Abstract. The article highlights some problematic issues of assessing the level of speech development of young children. Violation of an integrated approach in the differential diagnosis of deviations in the speech development of children in the third year of life. The need for a systematic approach to assessing the level of speech development and taking into account the individual characteristics of young children.

Key words: delayed speech development, complex diagnostics, systematic approach, variability of speech development.

Популяция детей раннего возраста с отклонениями в развитии увеличивается от года к году. Происходит это в силу разных причин биологического и социального характера. В структуре нарушений этих детей среди прочих отмечаются разного характера и разной степени выраженности отклонения в речевом развитии.

Находясь первые два года жизни под кураторством системы здравоохранения, семьи детей с отклонениями в развитии получают разного рода помощь в ранней реабилитации нарушений. На третьем году жизни для многих родителей встает вопрос о социализации ребенка в системе образования. На этом этапе возникает ряд сложностей, связанных с объективной оценкой имеющегося у ребенка нарушения и выбора соответствующего его возможностям образовательного учреждения.

Вопрос оценки уровня речевого развития детей третьего года жизни является крайне сложным и требует многостороннего подхода к его рассмотрению. Осветим лишь некоторые аспекты этой темы.

Не вызывает сомнений тот факт, что для объективной оценки уровня речевого развития педагог должен опираться на сведения из истории развития ребенка. Тщательное изучение анамнеза способствует выяснению причин, механизмов, особенностей проявления речевого дефекта. В настоящее время в системе образования сложилась негативная тенденция к ограничению доступа специалистов к медицинской документации ребенка. Эта ситуация позволяет педагогам оценить лишь проявления речевого дефекта и использовать универсальную терминологию ЗРР (задержка речевого развития), отражающую его симптоматику. В то же время, вариант ЗРР (степень выраженности, механизм, причинную обусловленность) данная аббревиатура не отражает. Поэтому использование термина ЗРР позволяет всего лишь констатировать факт количественно-качественного несоответствия состояния речи усредненным возрастным показателям.

Осуществить раннюю дифференциальную диагностику первичных и вторичных нарушений развития в настоящее время практически невозможно. К сожалению, этому способствует инклюзия в образовании, предоставившая

родителям детей безграничные возможности выбора образовательного учреждения для собственного ребенка; возможность игнорирования рекомендаций специалистов; сокрытие информации о неврологическом и психиатрическом статусе ребенка. Между тем, в последние годы отмечается существенный рост числа детей раннего возраста с поведенческими расстройствами, а также с особенностями познавательной деятельности. С такими проблемами у детей педагоги стали сталкиваться в массовых детских садах все чаще. Рекомендации педагогов к прохождению медико-психолого-педагогической комиссии игнорируются родителями детей либо, в ряде случаев, специалистами констатируется полное благополучие в развитии нервной системы и психики ребенка.

Таким образом, современные толерантные формы психической диагностики, не называющие типы психического дизонтогенеза, не выявленные неврологами нарушения нервной системы, не подтвержденные психологами особенности познавательной деятельности ребенка не оставляют педагогам надежды на комплексный подход в решении вопроса о дифференциальной диагностике нарушений. Между тем, клинические варианты нарушений речевого развития представлены совокупностью сложных неврологических синдромов, общими проявлениями которой являются наличие нарушений как экспрессивной, так и импрессивной речи, а также избирательная недостаточность (отставание в формировании и нарушении) моторной, эмоционально-волевой, познавательной сфер.

В связи с незаконченностью формирования речевой функциональной системы в раннем возрасте дифференциальная диагностика различных вариантов дизонтогенеза речи должна строиться на основании анализа гностико-праксических функций, являющихся операциональной базой речевой деятельности. По наблюдениям А.Н. Корнева [2, 3], при любой из форм первичного недоразвития речи наблюдается диссоциация между показателями речевого и познавательного развития. Вторичное недоразвитие речи характеризуется приблизительно равными значениями данных показателей. Учитывая трудность отграничения первичных форм недоразвития речи от вторичных в раннем возрасте, исследователи подчеркивают необходимость длительного динамического наблюдения за детьми и возможность дифференциальной диагностики лишь спустя 1-2 года после этого.

Другим актуальным вопросом рассмотрения данной темы является неоднозначный подход к периодизации речевого развития детей раннего возраста. Сложность оценки количественно-качественных изменений, происходящих на протяжении первых лет жизни, заключается в том, что речевая система детей этого возраста находится в стадии формирования. Под воздействием внешних и внутренних факторов она непрерывно и интенсивно развивается. Сроки формирования различных

языковых компонентов не совпадают по времени, что обуславливает неодновременное их включение в работу речезыковой системы. Данная гетерохронность выражается в скачкообразном характере развития всей системы в целом.

Периодизация речевого развития детей раннего возраста осложнена также и необходимостью учитывать индивидуальные стратегии овладения языком. Так, общей закономерностью речевого развития является формирование речи детей на основе подражания речи взрослых. Однако, в современных исследованиях в области онтолингвистики (Г.Р. Доброва [1], С.Н.Цейтлин [4] и др.) отмечается различие в использовании имитации детьми экспрессивного и референциального типов. Особенности использования имитации детьми разных типов отражаются также и на своеобразии их начального лексикона, грамматики, фонетики не только экспрессивной, но и импрессивной речи.

Опираясь на возрастные закономерности формирования речезыковой системы, нельзя не учитывать и вариативность темпов речевого развития разных детей. Смещение границ возраста формирования того или иного речевого умения может быть обусловлено различными биологическими и социальными факторами (половыми различиями, типом функциональной межполушарной асимметрии мозга, особенностями среды развития, качеством общения детей со взрослыми и др.) Учитывая это, исследователи детской речи не рекомендуют жестко связывать определенные умения в области языка с конкретным возрастным интервалом. Корректно оценить уровень речевого развития возможно при сравнении особенностей развития речи данного ребенка с особенностями развития речи детей того же возраста, а также с его собственными умениями в области языка более раннего периода развития.

Обобщая сказанное, следует еще раз подчеркнуть, что диагностика речевого развития детей раннего возраста крайне сложна. Она должна осуществляться междисциплинарной командой специалистов с учетом сопоставления уровней социального, познавательного, двигательного и речевого развития ребенка на основании наблюдений за динамикой его речевого развития на протяжении длительного периода времени и учитывать как общие закономерности, так и вариативность речевых стратегий освоения родного языка.

Список литературы

1. Доброва Г.Р. Вариативность речевого развития детей / Г.Р. Доброва. – М.: Языки славянской культуры (ЯСК), 2018. - 262 с.
2. Корнев А.Н. Ранние проявления дизонтогенеза речи у детей / А.Н. Корнев // Расстройства речи. Мультидисциплинарный подход к изучению, диагностике и коррекции. – СПб., 2000

3. Корнев А.Н. Методологические принципы реабилитации детей с тотальным недоразвитием речи и их особенности в работе с детьми раннего возраста / А.Н. Корнев // Актуальные проблемы логопедической практики. – СПб., 2004
4. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи: Учебное пособие / С.Н. Цейтлин. – М.: Владос, 2000. - 238 с.

Г.Г. Голубева

*Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия*

ОРГАНИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ВИЧ-ИНФИЦИРОВАННЫМ ДОШКОЛЬНИКАМ

Аннотация. В статье описаны направления логопедической работы с ВИЧ-инфицированными детьми, воспитывающимися в условиях медицинских учреждений.

Ключевые слова: ВИЧ-инфицированные дошкольники, общее недоразвитие речи, логопедическая работа, механизм дефекта, речевая активность

G.G. Golubeva

*Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint-Petersburg, Russia*

ORGANIZATION OF SPEECH THERAPY WITH HIV-INFECTED PRESCHOOLERS

Abstract. The article describes the directions of speech therapy with HIV-infected children in a medical institution.

Key words: HIV-positive preschool children, general underdevelopment of the speech, speech therapy, mechanism of the defect, speech activity

Российский научно-методический центр профилактики и борьбы со СПИДом публикует данные, согласно которым, около половины детей, имеющих антитела к ВИЧ, были рождены инфицированными матерями. Диагностика ВИЧ-инфекции у этой категории детей сложна, что обусловлено длительным присутствием материнских антител в плазме или сыворотке крови ребенка [5]. При этом многие дети с момента рождения являются отказными, что определяет необходимость длительного стационарного медицинского наблюдения за ними. Конституцией Российской Федерации и Законом “Об образовании” всем детям, в том числе и детям с ВИЧ-инфекцией, гарантировано право на развитие, воспитание и образование с учетом их индивидуальных возможностей и специальных образовательных потребностей. В этой связи проблема специального дошкольного

образования ВИЧ-инфицированных детей, находящихся в медицинских учреждениях, является весьма актуальной.

Обучение и воспитание дошкольников с ВИЧ-инфекцией подразумевает создание для данной категории детей специальных образовательных условий, которые обеспечат им равные с другими детьми возможности для получения образования с учетом требований Федеральной образовательной программы дошкольного образования и Федеральной адаптированной образовательной программы, а также реализацию основных задач, связанных с лечением и оздоровлением этих детей. В системе оказания коррекционной помощи ВИЧ-инфицированным дошкольникам особо значимым является формирование у детей психологической и речевой готовности к школьному обучению.

Отрицательное влияние на познавательную и коммуникативную деятельность ВИЧ-инфицированных детей оказывает присущий им симптомокомплекс неречевых и речевых нарушений. Изучение речевого и психического развития детей с ВИЧ-инфекцией предусматривало изучение медицинской документации и проведение индивидуальной диагностики каждого ребенка с целью получения сведений об этиологии, патогенезе, симптоматике, структуре и механизме дефекта. На основе полученных экспериментальных данных были выделены типологические группы испытуемых с учетом их психического и речевого статуса [1]. Неоднородность состава ВИЧ-инфицированных дошкольников проявилась при изучении особенностей их интеллектуального развития. Так, у одних детей отмечалось выраженное интеллектуальное недоразвитие, у других была выявлена интеллектуальная недостаточность легкой формы, у третьих – нижняя граница нормального интеллектуального развития. С учетом этих данных предполагалась дифференциация работы дефектолога с детьми, использование различных организационных форм занятий. Только индивидуальная форма работы была реализована с детьми в возрасте до трех лет, индивидуальная и подгрупповая (при наличии положительной динамики у детей) – в возрасте от трех лет.

Занятия учителя-логопеда на начальных этапах логопедического воздействия проводились с каждым ребенком индивидуально, с учетом разработанных индивидуальных образовательных маршрутов. Этот формат организации логопедической работы был обусловлен наличием у детей таких с речевых расстройств, как алалия и дизартрия, и проявлениями системного недоразвития речи различной степени выраженности. В дальнейшем, в зависимости от успешности преодоления речевого нарушения, динамики развития коммуникативных навыков, логопед реализовывал подгрупповую

форму работы, определяя детей в мини-группы по два-три воспитанника.

Особую значимость при организации логопедической работы с ВИЧ-инфицированными детьми приобретает учет стадии ВИЧ-инфекции и состояния здоровья ребенка в определенный временной отрезок. В связи с этим, здоровьесберегающее и здоровьеукрепляющее направление коррекционного воздействия является одним из важных при организации работы с ВИЧ-инфицированными дошкольниками. Режим жизни детей должен быть составлен таким образом, чтобы он имел охранительный характер, его составление тщательно продумывается с точки зрения рациональной организации занятий, отдыха и сна детей, приема пищи, медикаментозного лечения, физиотерапевтических и иных медицинских мероприятий.

Как отмечалось выше, на начальном этапе коррекционно-педагогической работы все специалисты осуществляли индивидуальное взаимодействие с детьми, в ходе которого данные первоначальной диагностики существенно пополнялись за счет организации динамического наблюдения за ребенком. Особого внимания при организации такого наблюдения заслуживали дети, демонстрирующие низкие показатели усвоения программного материала. Коррекционный процесс в отношении каждого ребенка носил индивидуально-ориентированный характер, опирающийся на постановку посильных для ребенка задач и предусматривающий дифференциацию объема и характера работы с ребенком не только на занятиях, но и в свободной деятельности.

С учетом ведущего вида деятельности в дошкольном возрасте – игры и ее развивающего воздействия на всю психическую деятельность ребенка в целом, предусматривалось систематическое использование разнообразных игр во всех направлениях коррекционно-развивающей работы с ВИЧ-инфицированными дошкольниками.

Содержание адаптированной программы воспитания и обучения ВИЧ-инфицированных дошкольников разрабатывалось на основе полученных экспериментальных данных и представлено двумя разделами. Первый раздел посвящен раннему воспитанию и развитию детей, начиная с младенческого возраста и до трех лет. При определении содержания коррекционной работы по данному разделу учитывалось то, что на речевое развитие детей раннего возраста оказывают значительное влияние нарушения формирования двигательной и сенсорно-перцептивной сферы [2]. В первом разделе были выделены направления, которые предусматривали развитие речи и коррекцию имеющихся у детей нарушений речевого развития, формирование социальных навыков и навыков самообслуживания, работу по ознакомлению

с окружающим, физическое развитие и музыкальное воспитание детей. Содержание второго раздела программы разрабатывалось для организации работы с ВИЧ-инфицированными детьми младшего, среднего и старшего дошкольного возраста. В этом разделе программы выделялись направления, которые определяли основные задачи в познавательном, речевом, социально-коммуникативном, художественно-эстетическом и физическом развитии детей, а также определялись направления логопедической работы по коррекции речевых нарушений [4].

Организация логопедического воздействия на начальном этапе коррекционной работы предусматривает решение ряда важных задач, без которых дальнейшая логопедическая работа будет затруднительна. К этим задачам относят воспитание у ВИЧ-инфицированных детей речевой активности и развитие потребности в коммуникации с использованием речевых средств общения.

Развитие речи и формирование коммуникативных навыков у дошкольников с ВИЧ-инфекцией осуществляется не только на логопедических занятиях, но и на занятиях учителя-дефектолога и воспитателя, где создавались специальные условия, способствующие развитию мотивации детей к речевому общению, а также в различных режимных моментах.

При реализации задач коррекционной работы все педагоги устанавливали режим свободного общения ребенка в различных моделях коммуникативного взаимодействия (ребенок-взрослый, ребенок-ребенок, ребенок-дети), все проявления речевой активности со стороны ребенка поощрялись и поддерживались педагогами.

В ходе логопедической работы у дошкольников с ВИЧ-инфекцией необходимо решить всеобъемлющий комплекс задач: преодолеть проявления речевого и неречевого негативизма; сформировать произвольное восприятие (зрительное и слуховое); развивать внимание, память; формировать мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификацию и другие), как на невербальном, так и вербальном уровне; расширять объем пассивного словаря, вызывать подражание слову логопеда, воспитывать общие речевые навыки (дыхание, голос, артикуляцию, интонационную выразительность речи, темпо-ритмическую организацию высказывания); совершенствовать умения и развивать навыки дифференциации и использования в речи словообразовательных моделей и форм словоизменения, формировать объем активного словаря (в ходе речевого подражания, в процессе работы по уточнению значений слов и формированию лексической системности), обучать правилам построения

различных типов синтаксических структур (с развитием навыка установления синтаксических связей между словами предложения); способствовать формированию диалогической и монологической связной речи; осуществлять коррекцию дефектов звукопроизношения и звукослоговой структуры слова; развивать интонационную выразительность речи; формировать фонематическое восприятие (дифференциацию фонем), учить анализировать звуковой и слоговой состав слов и синтезировать слова из этих звуков и слогов, проводить работу по подготовке детей к обучению грамоте (подготовительная к школе группа). Учитывая значимую роль сенсорной сферы в формировании речевой и познавательной деятельности детей, особое внимание уделяется также сенсорному развитию ВИЧ-инфицированных дошкольников. В процессе работы по данному направлению логопед активизирует у детей слуховое и зрительное внимание, формирует слухо-зрительно-двигательное взаимодействие, стимулирует у детей речевое сопровождение собственных действий.

Развитие лексики ВИЧ-инфицированных детей сопряжено с работой по расширению их представлений об окружающем. Реализация данного направления логопедической работы являлась наиболее сложной в связи с тем, что ВИЧ-инфицированные дошкольники проживали в условиях медицинского учреждения. Формирование представлений об окружающем мире включало в себя обязательное знакомство с реальными предметами (их свойствами и признаками, назначением) и явлениями. Развитию представлений об окружающей действительности при прохождении таких лексических тем, как «Овощи», «Фрукты», «Деревья», «Транспорт», «Магазин» и др. способствуют специально организуемые занятия на приусадебных участках, экскурсии по городу, посещение театра и цирковых представлений. В процессе этих занятий осуществляется знакомство с понятиями, уточняется значение слов, формируются умения правильного употребления слов в различных коммуникативных ситуациях.[3]

Достаточно трудным, а иногда и неосуществимым вследствие отсутствия семьи и вынужденного нахождения ВИЧ-инфицированного ребенка в условиях ограниченного больничного пространства, представляется решение лексической задачи, связанной с установлением простейших родственных отношений и формированием представлений о ближайшем социальном окружении.

При развитии лексической стороны речи перед логопедом встает задача формирования у ВИЧ-инфицированного ребенка образа Я, что является одним из условий восприятия окружающего мира с позиции собственного Я. Формирование образа Я у детей данной категории

осуществляется в течение осуществляется длительного времени и требует значительных усилий, длительное время работа проводится с использованием зеркала. Также в ходе этой работы у ВИЧ-инфицированного ребенка логопед развивает представления о назначении частей собственного тела, их пространственном расположении.

Часть задач, способствующих оптимизации логопедической работы, реализуется на занятиях специалиста по музыкальному развитию детей. На занятиях, организуемых музыкальным руководителем, дошкольники с ВИЧ-инфекцией учатся различать звучания по высоте (низко-высоко), длительности (коротко - длительно), силе (тихо - громко), темпу (медленно - быстро), дифференцировать неречевые звуки и определять направление источника звука, узнавать голоса других детей. Кроме этого, на этих занятиях уделяется внимание воспитанию умения узнавать и использовать темповые и ритмические характеристики как музыкального, так и речевого материала.

Значительное место в коррекционной работе занимает раздел, связанный с развитием мелкой речной моторики и формированием графомоторных навыков дошкольников. С этой целью в структуру занятий логопеда и дефектолога включаются специальные упражнения и пальчиковые игры, также этому способствуют занятия изобразительной деятельностью, организуемые воспитателями. Графическая деятельность детей стимулирует у них не только становление целенаправленных движений кисти и пальцев рук, одновременных движений обеих рук, но и развивает пространственные представления.

Стадия ВИЧ-инфекции, на которой находится ребенок, оказывает значительное влияние на состояние психической сферы ребенка и, в целом, на его познавательную деятельность. В связи с этим, организуемое коррекционно-логопедическое воздействие должно носить дифференцированный характер и отличаться как по целям и длительности, так и по выбору методов и приемов работы.

Список литературы

1. Богданова А.А. Нарушения речевого и психического статуса у ВИЧ-инфицированных дошкольников / А.А. Богданова, Г.Г. Голубева // Проблемы современного педагогического образования. - 2021. - №70. - С. 36-40.
2. Герасименко Ю.В. Коррекция нарушений речевого развития детей третьего года жизни: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Герасименко Юлия Викторовна. - СПб, 2008. - 284 с.

3. Голубева Г.Г. Логопедическая работа по формированию лексики у ВИЧ-инфицированных дошкольников / Г.Г. Голубева // Праздник и повседневность в жизни особого ребенка. Материалы XXIV Международной конференции. - 2017. - С. 230-231.
4. Программа воспитания и обучения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Серия Петербургский опыт: от игры к знаниям / Л.Б. Баряева, О.П. Гаврилушкина, Г.Г. Голубева и др. - СПб: ЦДК проф.Л.Б.Баряевой, 2009. - 415 с.
5. Рахманова А.Г. ВИЧ-инфекция у детей / А.Г. Рахманова, Е.Е. Воронин, Ю.А. Фомин. - СПб: Питер, 2003. - 448 с.

В.А. Гончарова

*Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена*

Е.Э. Кац

*Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение школа № 4
Василеостровского района Санкт-Петербурга
Санкт-Петербург, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ В УСЛОВИЯХ РЕЧЕВОГО ДИЗОНТОГЕНЕЗА

Аннотация. В работе рассматриваются особенности познавательных процессов детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР). Представлен краткий теоретический анализ современных научных представлений о взаимосвязи речи и психических процессов, а также об особенностях познавательных процессов у детей с общим недоразвитием речи. С целью выявления особенностей формирования познавательных процессов у детей с речевым дизонтогенезом были подобраны диагностические методики, позволяющие выявить актуальный уровень развития каждого исследуемого психического процесса. Применялись методики, измеряющие уровень развития памяти, внимания зрительной и слуховой модальности, а также методики, направленные на измерение невербального и вербального мышления. Результаты исследования позволили выявить недостаточную сформированность, а также неравномерность развития психических процессов у детей с ОНР.

Ключевые слова: познавательные процессы, психические процессы, дошкольники, общее недоразвитие речи.

Goncharova V.A.

Herzen State Pedagogical University of Russia

E.E. Kats

*Secondary school №4 in Vasileostrovskiy district
 Saint-Petersburg, Russia*

FEATURES OF THE FORMATION OF COGNITIVE PROCESSES IN THE CONDITIONS OF SPEECH DYSONTOGENESIS

Abstract. The paper examines the features of cognitive processes of preschool children with general speech underdevelopment (ONR), presents a brief theoretical analysis of modern scientific ideas about the relationship between speech and mental processes, as well as about the features of cognitive processes in children with general speech underdevelopment. In order to identify the features of the formation of cognitive processes in children with speech dysontogenesis, diagnostic techniques were selected to identify the current level of development of each mental process under study. Methods were used to measure the level of development of memory, attention of visual and auditory modality, as well as methods aimed at measuring nonverbal and verbal thinking. The results of the study revealed insufficient formation, as well as uneven development of mental processes in children with ONR.

Keywords: cognitive processes, mental processes, preschoolers, general underdevelopment of speech.

Психика человека представляет собой единое целое, предполагающее взаимосвязь всех компонентов. В этом единстве речь может рассматриваться как сквозной процесс (Веккер Л.М. [1]), который, наряду с вниманием, памятью, воображением, интегрирует все психические процессы в рамках текущей деятельности индивида. Согласно точке зрения Веккера Л.М. [1], в психической деятельности человека нет абсолютно невербальных процессов, в том или ином виде речь присутствует в любой форме психической активности, либо фиксируя и обобщая содержательные аспекты, либо выполняя регулируемую или планируемую функцию. Подобная интеграция, взаимопроникновение психических процессов является результатом длительного развития, в процессе которого происходят закономерные перестройки межфункциональных отношений, при этом на разных этапах онтогенеза различные функции выполняют ведущую роль, являются системообразующими (Выготский Л.С. [3]).

Таким образом, речь, являясь одним из сквозных процессов (Веккер Л.М. [1]), вступает в межфункциональные взаимосвязи с другими психическими функциями, видоизменяя их структуру (Выготский Л.С. [3]). Недоразвитие речи приводит к невозможности формирования таких взаимосвязей на соответствующем этапе онтогенеза. Следовательно, у детей с нарушениями речи будет наблюдаться недоразвитие психических процессов, обязательно требующих речевого опосредования, например, вербальной памяти, словесно-логического мышления.

Встраивание речи в психические процессы привносит в них свойство произвольности (Выготский Л.С. [3]). Речевая патология задерживает становление регулирующей функции речи и обуславливает недостаточную сформированность процессов программирования, регуляции и контроля за деятельностью. Поскольку данные компоненты входят в структуру любого вида деятельности, то их недостаточная сформированность в условиях речевой патологии, оказывает отрицательное влияние на возможности

осуществления интеллектуальной, игровой, продуктивной и т.д. видов деятельности, затрудняя социальную адаптацию ребенка, в том числе, в образовательных учреждениях

Значение речи для психического развития человека крайне велико, она является средством усвоения социального опыта, изменяет структуру психических процессов и формирует новый способ их регуляции.

В связи с этим, одной из актуальных проблем логопедии является выявление влияния речевых нарушений на формирование познавательных процессов у детей. В литературе более освещен вопрос взаимосвязи мышления и речи при системных речевых расстройствах. в онтогенезе эти функции, после периода изолированного развития (до 2 лет), интегрируются в единое целое, формируя речевое мышление (Выготский Л.С. [3]), а в условиях речевого дизонтогенеза они длительное время остаются автономными. Особенности развития мышления детей с недоразвитием речи раскрыты в работах И.Т. Власенко [2], Ю.Ф. Г.С. Гуменной [4], О. В. Пресновой [8], О.П. Усановой, Синяковой Т.Н. [9] и др.). Вместе с тем, углубленное изучение симптоматики и структуры дефекта при речевой патологии, выявление корреляции между уровнем недоразвития речи и спецификой развития познавательных процессов является одной из приоритетных задач логопедии на современном этапе развития. Выявление специфики функционирования психики детей, страдающих нарушениями речи, позволит оптимизировать коррекционно-логопедическую работу по преодолению системных речевых расстройств.

Проведенное экспериментальное исследование было направлено на изучение познавательных процессов у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В исследовании приняли участие 70 дошкольников 6 лет с ОНР, III уровнем речевого развития. С целью выявления характера нарушений познавательных процессов детей с речевым дизонтогенезом были подобраны диагностические методики, позволяющие выявить актуальный уровень развития каждого исследуемого психического процесса (памяти, внимания, мышления). Для исследования использовались в модифицированном виде методы, описанные в работах А.Р. Лурии [7], С.Д. Забрамной [5], З.И. Истоминой [6], О. В. Пресновой [8], Й Шванцары [10] и др. Результаты исследования выявили нарушение различных видов памяти, различных ее характеристик у дошкольников с ОНР. Так, у детей нарушена зрительная и слуховая, произвольная и произвольная, кратковременная и долговременная, неосмысленная и смыслоорганизованная память. Выявлена диспропорция в уровне сформированности памяти и внимания в зависимости от модальности. Так, у дошкольников с ОНР в большей степени выражены нарушения слуховой памяти, слухового внимания по сравнению со зрительной памятью и зрительным вниманием. У детей с нормальным речевым развитием не выявлено существенных различий в уровне

сформированности этих познавательных процессов в зависимости от модальности. В целом, у детей с ОНР отмечался низкий уровень развития как произвольной, так и произвольной памяти различной модальности. При этом выявлены незначительные различия в уровне сформированности произвольной и произвольной памяти, в пользу последней. У детей контрольной группы на фоне высокого уровня сформированности и произвольной, и произвольной памяти отмечалось преимущество последней. Данное явление объясняется тем, что детей с нормальным речевым развитием на фоне активного овладения речью быстрее переходят от произвольных форм запоминания к произвольным в отличие от дошкольников с ОНР, у которых специфика речевого дефекта замедляет этот процесс. Для дошкольников с ОНР характерно выраженное сужение объема памяти (как слуховой, так и зрительной), объема долговременной памяти и нарушение смыслоорганизованной памяти. Дети не использовали при решении поставленной задачи вспомогательных средств, приемов и способов запоминания и припоминания. У детей с ОНР наблюдалось нарушение всех свойств внимания, в большей степени страдал объем внимания, его распределяемость и переключаемость. Результаты исследования мышления детей с ОНР выявили неравномерность его развития, выражающуюся в более высоком уровне сформированности наглядно-образного мышления при недоразвитии словесно-логического мышления. В большей степени данная неравномерность проявлялась в развитии мыслительных операций классификации, обобщения, аналогии. В целом, для мыслительной деятельности детей с ОНР характерен замедленный темп, стереотипность, персеверации, в ряде случаев – нарушение мотивации и контроля за деятельностью.

Проведенное исследование выявило дефицитарность и неравномерность формирования различных познавательных процессов у детей с ОНР: различных типов памяти по модальности и по характеру связи: (произвольная; произвольная); различных свойств внимания (направленность, объём, распределяемость, устойчивость, переключаемость), а также различных видов мышления (наглядно-образного мышления при недоразвитии словесно-логического мышления). Безусловно, речь является универсальным средством опосредования психических процессов (Выготский Л.С. [3]), однако при оценке психического развития нельзя исключать действие компенсаторных механизмов и, в частности, возможности использования для опосредования психической деятельности образов или других, невербальных, знаковых систем. По-видимому, именно в связи с этим, у детей с речевой патологией не наблюдается тотального дефицита в развитии познавательной сферы, а выявляется неравномерность в формировании психических процессов.

Полученные данные определяют необходимость комплексного подхода к коррекции речевых расстройств, не ограничивающегося непосредственно формированием речи, но и направленного на развитие познавательных процессов. Для эффективного преодоления системных нарушений речи в процессе логопедической работы необходимо формировать когнитивную базу речевой деятельности: развивать процессы анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации; различные типы памяти и свойства внимания.

Список литературы

1. Веккер, Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. М. Веккер; Под общ. ред. А. В. Либины. – М.: Смысл, 1998. - 679 с.
2. Власенко, И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / И. Т. Власенко; НИИ дефектологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1990. - 183 с.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. - Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2019. - 431 с.
4. Гуменная, Г.С. Изучение когнитивной деятельности детей с недоразвитием речи / Г.И. Гуменная //Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями. – М.: Прометей, 1991. - С.104-119.
5. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития: курс лекций / С. Д. Забрамная, И. Ю. Левченко. – М.: Творческий Центр Сфера, 2007. - 126 с.
6. Истомина З.М. Развитие памяти: Учеб.-метод. пособие / З.М. Истомина. – М.: Просвещение, 1978. - 120 с.
7. Лурия, А.Р. Мозг человека и психические процессы. В 2-х т. / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963-1970. – 479 с.
8. Преснова, О. В. Особенности словесно-логического мышления у детей 6-летнего возраста с общим недоразвитием речи / О. В. Преснова // Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / Под ред. Ю.Ф. Гаркуши. - М., 2003. - С.117-125.
9. Усанова О.Н. Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи / О. Н. Усанова, Т.Н. Синякова //Логопатофизиология: учеб. пособие / Под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. – М., 2010. – С. 206–212
10. Шванцара Й. Диагностика психического развития / Й. Шванцара – Прага: Авиценум, 1978. – 388 с.

А.Ю. Гусева

Московский педагогический государственный университет

Москва, Россия

СТРАТЕГИИ АКТИВИЗАЦИИ ЭГОЦЕНТРИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКА

Аннотация. В статье рассматривается этап эгоцентрической речи у детей раннего и дошкольного возраста с нарушением речевого развития. Эгоцентрическая речь рассматривается как показатель нормального речевого развития. Приводятся сведения о ее значимости для развития мышления, речи, поведения и социализации ребенка. Выделены особенности эгоцентрической речи у младших дошкольников с недоразвитием речи. Предложены рекомендации для родителей по стимуляции эгоцентрической речи.

Ключевые слова: задержка речевого развития; общее недоразвитие речи; эгоцентрическая речь; диагностика; развитие речи; рекомендации для родителей.

A.U. Guseva

Moscow Pedagogical State University

Moscow, Russia

STRATEGIES FOR ACTIVATING EGOCENTRIC SPEECH IN PRESCHOOLERS

Abstract. The article considers the stage of egocentric speech in children of early and preschool age with impaired speech development. Egocentric speech is considered as an indicator of normal speech development. Information is given about its importance for the development of thinking, speech, behavior and socialization of the child. The features of egocentric speech in younger preschoolers with speech underdevelopment are highlighted. Recommendations for parents on stimulation of egocentric speech are offered.

Key words: speech development delay; general speech underdevelopment; egocentric speech; diagnostics; speech development; recommendations for parents.

Дети раннего возраста с задержкой речевого развития представляют собой неоднородную группу. У некоторых детей задержка речевого развития является обратимым, временным состоянием. В этом случае она успешно компенсируется без постороннего вмешательства или после устранения причины задержки (например, изменений условий воспитания) [4]. У части детей сходные отклонения в раннем речевом развитии влекут за собой расстройства речи различной степени выраженности. Громова О.Е. характеризует данную категорию детей как «группа риска по общему недоразвитию речи» [5]. Одним из критериев, указывающих на принадлежность ребенка к данной группе, является состояние эгоцентрической речи. Родители детей раннего возраста могут оценить, сопровождает ли ребенок свою игру речью или нет, связаны ли его высказывания (лепет или слова, фразы) с действием и при необходимости обратиться за помощью к специалистам.

Эгоцентрическая речь возникает в раннем возрасте, формируется в течение всего дошкольного детства и переходит во внутренний план к школьному возрасту. Эгоцентрические монологи сопровождают любую деятельность ребенка-дошкольника и выполняют различные функции:

- в эгоцентрической речи формируются функции планирования и управления [1; 2];
- она является средством эмоциональной разрядки [9];
- она служит основой для формирования и развития базовых коммуникативных навыков, таких как привлечение внимания, поддержание контакта [3];
- в эгоцентрической речи ребенок использует более сложные по сравнению с социальной речью синтаксические конструкции, «языковые игры», способствующие дальнейшему речевому развитию [7].

Реализуя вышеперечисленные функции, этап эгоцентрической речи является важным звеном для полноценного развития мыслительной и речевой деятельности, влияет на развитие коммуникации и поведения.

Данные зарубежных исследователей указывают на связь полноценности протекания этапа эгоцентрической речи и успешной социализации детей [11].

Л.С. Выготский подчеркивал, что отношение эгоцентрической речи и возраста ребенка невозможно представить как прямую линию развития от низшего к высшему уровню. Тем не менее, эгоцентрическая речь проходит в своем развитии определенные этапы.

Исследователи, изучавшие дословесный период, указывают на зачатки эгоцентрической речи уже на данном этапе. Так, Е.И. Исенина выделяет регуляторные (8-12 мес.) и эвристические (12-24 мес.) вокализации у ребенка раннего возраста. У детей в возрасте до 2-х лет наблюдается «лексический взрыв» - период, когда осуществляется активный переход слов из пассивного словаря в активный (С.Н. Цейтлин, А.Н. Гвоздев, О.Е. Громова и др.). Ребенок использует слова и звукоподражания, простые фразы и в социальной (для коммуникации), и в эгоцентрической речи (комментирует свою игру). В своем развитии эгоцентрическая речь проходит несколько уровней (Л. Колберг): досоциальная самостимулирующая речи (повторение слов, звуков, игра слов); внешне направленная эгоцентрическая речь (описание собственных действий, замечания окружающим объектам); внутренне направленная эгоцентрическая речь (регулирующие высказывания); шепотная речь у школьников, возникающая в моменты затруднений [10]. В ситуации стресса, сильного эмоционального напряжения или при выполнении незнакомого действия эгоцентрические высказывания наблюдаются и у взрослых [9].

У детей с недоразвитием речи наблюдается недостаточность этапа эгоцентрической речи (У.Р. Монтеалегре, О.В. Гребешкова, С.В. Летуновская, А.А. Запуниди и др.). По данным А.А. Запуниди, почти 90% старших дошкольников с ОНР не сопровождают свою деятельность речью. Проблема развития эгоцентрической речи у детей с нарушением речи

обнаруживается уже в преддошкольном возрасте (О.Е. Грибова, Л.Р. Давидович, М.Н. Ромусик и др.). Среди детей с задержкой речевого развития выделяется группа детей «зоны риска», которые по достижению трех лет имеют стойкое, тяжелое речевое недоразвитие. В младшем дошкольном возрасте дети данной группы находятся на первом или втором уровне речевого развития. Эгоцентрическая речь у таких детей стихийно не формируется, в связи с этим встает вопрос о разработке специальной модели по ее формированию.

Е.М. Мастюкова выделила три группы детей с общим недоразвитием речи:

1. Неосложненный вариант речевого недоразвития, при котором нет грубого поражения ЦНС, а имеется лишь незначительная неврологическая дисфункция; при этом наблюдается снижение эмоционально-волевых проявлений, нарушается произвольная деятельность.
2. Осложненный вариант речевого недоразвития наблюдается при повышенном черепном давлении, наличии двигательных расстройств, в результате чего выражено снижается работоспособность, наблюдаются трудности и неловкость в выполнении целенаправленных движений.
3. Грубое и стойкое недоразвитие речи при выраженном органическом поражении ЦНС.

Анализируя данные, полученные нами в процессе изучения эгоцентрической речи у 107 младших дошкольников с недоразвитием речи, мы отметили взаимосвязь уровня развития эгоцентрической речи и вариантов общего недоразвития речи по Е.М. Мастюковой. При грубом и стойком недоразвитии речи при выраженном органическом поражении ЦНС у детей наблюдается эгоцентрическая речь 1 уровня (по Л.Колберг), не связанная с деятельностью. При осложненном варианте речевого недоразвития у детей в возрасте 3-4 лет эгоцентрическая речь находится на «промежуточном» этапе между 1 и 2 уровнем: часть эгоцентрических высказываний уже связана с деятельностью, но около половины всех высказываний носят по-прежнему аутогенный характер. И, наконец, неосложненный вариант речевого недоразвития характеризуется 2 уровнем развития (по Л. Колберг) эгоцентрической речи у детей (высказывания, связанные с деятельностью). У младших дошкольников без речевых нарушений эгоцентрическая речь также соответствует 2 уровню. Однако существуют значимые различия эгоцентрической речи данной группы детей по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. У детей без речевых нарушений эгоцентрическая речь обрывиста, фрагментарна, но построена по типу связного высказывания. Эгоцентрические высказывания 2 уровня у детей с недоразвитием речи характеризуется:

- Полным отсутствием (многие дети играют молча);

- Эмоциональными восклицаниями в большом количестве, жестикуляцией, заменяющей слова;
- Отдельными звуками или слогами, абрисами слов;
- Высказываниями по типу словосочетания или фразы.

Анализируя полученные данные, можно выделить диагностическое значение эгоцентрической речи у младших дошкольников: если эгоцентрические высказывания представлены лепетом и словами, не связанными с деятельностью, это является критерием, указывающим на осложненный вариант речевого недоразвития; такой ребенок нуждается в комплексной помощи, включающей работу различных специалистов.

Среди форм логопедической работы с детьми выделяется консультативно-методическая работа с микросоциальным окружением ребенка, прежде всего, с родителями.

По результатам проведенного опроса по разработанной нами анкете, около 50% родителей детей с нарушением речи демонстрируют недостаточную информированность в вопросах важности и способах стимуляции этапа эгоцентрической речи [6]. В связи с этим, мы указываем на необходимость разработки рекомендаций для родителей детей раннего и младшего дошкольного возраста по поддержке этапа эгоцентрической речи.

Рекомендации для родителей:

- Использовать следующих стратегий в процессе совместной деятельности взрослых с детьми:

«Имитация эгоцентрической речи» используется в процессе демонстрации ребенку игровых действий. Данная стратегия предполагает озвучивание взрослым своих действий вслух, при этом комментирование не должно стремиться к развернутому повествованию. В нем используются существительные, глаголы (в форме инфинитива или от первого лица), эмоциональные восклицания. Например: «Ой, пролили... Беру тряпку... Вытираю... Сухо!».

«Озвучивание» - используется в процессе выполнения игровых действий ребенком. Данная стратегия предполагает, что взрослый озвучивает вслух действия ребенка. Для комментирования желательно выбирать слова, доступные для произнесения ребенком. В процессе озвучивания взрослый повторяет одно слово несколько раз и в какой-то момент произносит его не полностью, а только первый слог или звук, при этом побуждая ребенка с помощью интонации, позы тела (наклониться к ребенку), мимикой продолжить слово и присоединиться к комментированию. Например, если ребенок строит башню, то взрослый комментирует его действия: «Кубик - сюда... Так... Еще... Бух! Упала!».

- Использовать возможности ведущей деятельности дошкольника – игры. Игра является естественным «полем» для формирования

эгоцентрической речи. Организация времени и места для совместной игры (предметно-манипулятивной, сюжетно-отобразительной, затем – сюжетной) родителей с ребенком чрезвычайно важно. На этапе манипулирования с предметами необходимо «следовать» за ребенком (комментируя его игру – стараться «угадывать» ход его мыслей и комментировать «за него»). На этой стадии ребенок может повторять одни и те же действия много раз; взрослому необходимо задерживаться на каждом действии столько, сколько нужно ребенку. Постепенно можно предлагать ребенку свои варианты действия, продолжая сопровождать их речью.

Когда игра усложняется, в процессе важно показывать ребенку пример проигрывания простых сюжетов, близких и понятных ребенку, использования предметов-заместителей и комментировать действия в процессе игр.

Для этапа сюжетно-отобразительной и сюжетной игры в доступе у ребенка должны быть разные сюжетные игрушки - фигурки животных, семьи; посудка; мебель; куклы; кубики, тряпочки, конструктор и другой «бросовый» материал для введения предметов-заместителей. Очень важно, чтобы на первых этапах развития игры у ребенка были игрушки по типу реальных предметов, но в дальнейшем необходимо поддерживать дефицит игрушек для стимуляции использования предметов-заместителей в игре.

- Придерживаться партнерского стиля взаимодействия с ребенком. Для поддержания этапа эгоцентрической речи важно избегать директивных инструкций в совместной деятельности взрослых с ребенком. В случае возникновения затруднений в процессе игры для возникновения эгоцентрических монологов у ребенка можно задавать наводящие «вопросы-комментарии», позволяющие направить мысль ребенка, но не дающие готовый ответ.

- Применять методику «Рисую и комментирую».

Для детей, эгоцентрическая речь которых находится на 2 уровне своего развития, мы предлагаем использовать разработанную нами методику «Рисую и комментирую».

В основе данной методики лежит методика «Режиссерское рисование» (Е.В. Трифонова), которая предназначена для детей среднего дошкольного возраста и предполагает стимулирование у ребенка рисования на пустом листе бумаги некоего сюжета, игры. Мы адаптировали данную методику для детей младшего дошкольного возраста с нарушением речи. Детям предлагается работать не на чистом листе бумаги, а на специальном «фоне», например, «кухня», «детская площадка» и другие. Цветные карточки ламинируются, чтобы было удобно на них рисовать фломастерами и стирать

при необходимости. В некоторых случаях к «фону» предлагаются отдельные фигурки персонажей: их можно перемещать и убирать в процессе игры.

В процессе совместного рисования на карточках взрослый использует стратегии «имитация эгоцентрической речи» и «озвучивание», а также «проблемные игровые задачи». Данная стратегия предполагает постановку взрослым затруднений в процессе рисования, которые возможно решить с помощью эгоцентрической речи.

Пример работы с карточкой:

«К карточке с фоном «Детская площадка» прилагаются отдельные фигурки мальчика и девочки. Можно перемещать фигурки по карточке («Аня пошла на горку...», «Ваня бух, упал!» и т.д.). Порисуйте фломастерами на карточке, поиграйте с фигурками и обязательно сопровождайте свои действия речью. Например: «Аня и Дима гуляют... Катается с горки.... Ууух! Аня тут... Оп! Кулич».

Проблемная ситуация: «Ой! Туча... кап-кап-кап... Дождь! Возьму зонтик... Ура! Закончился. Тут лужи...».

Затем дайте ребенку фломастер и предложите порисовать. Наблюдайте за рисованием ребенка и, при необходимости, используйте стратегию «озвучивание». Возможно, ребенок не с первого раза подключится к комментированию; важно не переходить на директивные инструкции, а набраться терпения!

Варианты для комментирования и проблемные ситуации приведены в качестве примера, они могут и должны быть очень разнообразными».

Подведем итоги. Среди детей с задержкой речевого развития выделяется группа детей «зоны риска», которые по достижению трех лет имеют стойкое, тяжелое речевое недоразвитие. Эгоцентрическая речь у таких детей стихийно не формируется. С одной стороны, это является критерием, указывающим на речевое недоразвитие и поводом для родителей обратиться к специалистам. С другой стороны, значимость этапа эгоцентрической речи обуславливает необходимость включения в комплексную логопедическую работу методов и приемов по его стимуляции. Отдельно следует выделить важность обучения родителей данным приемам:

- с целью профилактики и поддержки развития эгоцентрической речи у детей раннего возраста в условиях семьи;
- с целью включения в работу по стимуляции эгоцентрической речи у младших дошкольников, посещающих дошкольную учреждение.

Список литературы

1. Божович Л.И. Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально-теоретическое исследование) / Л.И.Божович // Культурно-историческая психология. 2006. – № 1. – С. 65–76.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. - СПб.: Питер, 2017. - 432 с.

3. Гарганеева К.В. Цитата в речи ребенка и становление коммуникативных навыков на ранних этапах речевого онтогенеза / К.В. Гарганеева // Детская речь как предмет лингвистического исследования. Материалы междунар. конференции. - 2004. - С. 42–46.
4. Грибова О.Е. Что делать, если ребенок не говорит? / О.Е.Грибова - М.: Аркти, 2019. – 40 с.
5. Громова О.Е. Задержка речевого развития: дизонтогенез или «особый» путь развития речи / О.Е. Громова // Журнал «Логопед». – 2007. - №3. - С.26-32
6. Давидович Л.Р., Гусева А.Ю. Активизация эгоцентрической речи у детей с речевыми нарушениями в условиях семьи / Л.Р. Давидович, А.Ю. Гусева // Специальное образование. - 2022. - №4 (68). - С. 46 – 56.
7. Елисеева М.Б. От 2 до 5: речь "для других" и речь "для себя" (к вопросу об эгоцентрической речи ребенка) / М.Б. Елисеева // Ребенок как партнер в диалоге: Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. - 2001. – № 2. – С. 59–76.
8. Запуниди А.А. Роль изобразительной деятельности в развитии функций речи у детей дошкольного возраста: дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.13 / Запуниди Анна Александровна. - М., 2013. - 261 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2010. - 713 с.
10. Kohlberg, L., Yaeger, J., Hjertholm, E. Private speech: Four Studies and a Review of Theories // Child Development. – 1968. – Vol. 39 (3). – 691-736.
11. Winsler, A., Diaz, R.M., McCarthy, E.M., Atencio, D., & Chabay, L.A. Mother-child interaction, private speech, and task performance in preschool children with behavior problems // Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines. – 1999. – Vol. 40. – P. 891–904.

Е.А. Екжанова

Московский городской педагогический университет

О.В. Медведева

*Национальный медицинский исследовательский центр детской гематологии, онкологии и иммунологии имени Дмитрия Рогачева» Министерства
Здравоохранения России, ЛРНЦ «Русское поле»;
Московский городской педагогический университет
Москва, Россия*

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С ДЕТЬМИ С ОПУХОЛЯМИ ГОЛОВНОГО МОЗГА

Аннотация. В статье затронуты особенности коррекционно-педагогической и медико-социальной поддержки детей нейроонкологического профиля с различной локализацией патологического процесса. Показана значимость междисциплинарной работы (медико-психолого-педагогической) у детей с опухолями головного мозга.

Приведены рекомендации по коррекции дизартрических нарушений у детей данной категории.

Ключевые слова: коррекционно-восстановительное обучение, дети, коррекция, опухоль головного мозга, персонифицированный подход, реабилитация, речевые нарушения.

E.A. Ekzhanova

Moscow City University

O.V. Medvedeva

*Dmitry Rogachev National Medical Research Center
of Pediatric Hematology, Oncology and Immunology,
medical and rehabilitation scientific center “Russkoe pole”;
Moscow City University
Moscow, Russia*

CORRECTIONAL WORK OF A SPEECH THERAPIST WITH CHILDREN WITH BRAIN TUMORS

Abstract. The article touches upon the features of correctional-pedagogical and medical-social support for children of a neuro-oncological profile with different localization of the pathological process. The importance of interdisciplinary work (medical, psychological and pedagogical) in children with brain tumors is shown. Recommendations for the correction of dysarthric disorders in children of this category are given.

Key words: correctional and rehabilitation training, children, correction, brain tumor, personalized approach, rehabilitation, speech disorders.

Опухоли центральной нервной системы в детском возрасте занимают одну из значимых позиций среди всех онкологических новообразований центральной нервной системы (ЦНС) и характеризуются, как специфическая группа доброкачественных и злокачественных новообразований, объединяющие различные по гистологическому варианту и по месту возникновения патологические процессы. Основной процент приходится на новообразования головного мозга - 95 %, и остальной процент составляют опухоли спинного мозга. Отличительной особенностью опухолей головного мозга (ОГМ), возникающих в детском возрасте, является их длительное и бессимптомное существование, что приводит к возникновению достаточно больших размеров данного патологического процесса. В зависимости от возраста ребенка меняется частота встречаемости тех или иных гистологических вариантов новообразований.

В «ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр детской им. Дмитрия Рогачева» Минздрава России» ЛРНЦ «Русское поле» проводятся коррекционно-восстановительные занятия для детей нейроонкологического профиля, которые в анамнезе заболевания имеют проведенные операции по удалению (резекции) опухоли головного мозга в отделениях нейрохирургии. Это подтверждается данными гистологических исследований (например: гистологически верифицирована медуллобластома). В том числе, дети имеют подтвержденные МРТ ГМ и цитологические исследования люмбального ликвора на опухолевые клетки. В анамнезе заболевания указаны локальное проведение протонной лучевой терапии и количество циклов поддерживающей полихимиотерапии (ПХТ) по протоколам НИТ-MED 2014, НИТ-MED 2017 и т.д.

В данном контексте необходимо отметить, что все дети, в настоящее время, находятся на динамическом наблюдении детских врачей онкологов. Тяжесть заболевания обусловлена течением основного онкологического заболевания. В настоящее время, во время проведения коррекционных занятий, у маленьких пациентов, по данным МРТ-исследований, сохраняется состояние ремиссии (лат. *remissio* – послабление, затихание). Физиологический, двигательный, неврологический, психиатрический и психологический статусы у детей вариативны (разные). Исходя из наших практических наблюдений, можно сделать вывод, что 73% детей с новообразованиями головного мозга, после оперативного вмешательства, лучевой и химиотерапии имеют нарушения зрения и слуха разной степени выраженности.

Во время консультативного приема, во время сбора анамнеза у родителей или законных представителей, о раннем речевом развитии ребенка, мы не всегда располагаем информацией о том, какие проблемы в речевой сфере, были у ребенка до операции по удалению новообразования головного мозга. Это возникает в силу того, что первые симптомы онкологического заболевания у детей могут появляться сразу после рождения. Также, к сожалению, не всегда вовремя диагностируется (подтвержденный методами компьютерной томографии и другими исследованиями) онкологический диагноз. В нашем случае, родители сталкиваются с диагнозом, который угрожает жизни ребенка. И поэтому часто пропускаются симптомы нарушения речи и интеллекта, не считая это важным и значимым. Во многих случаях, для родителей, данный диагноз ребенка вызывает стресс, непонимание и неприятие ситуации. Во время сбора анамнеза (на логопедическом приеме) родителям очень трудно рассказывать об этом периоде жизни.

Главной задачей коррекционной работы у детей с опухолью головного мозга является восстановление коммуникативных функций речи, адаптация ребенка в общество и возвращение в систему образования, ДДУ. При несвоевременном решении проблемы, речевые нарушения могут стать одной из причин дисграфии (частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких ошибках), дислексии (частичное специфическое нарушение процесса чтения).

Из нашего практического опыта, в отделении «Лечения и реабилитации пациентов нейроонкологического профиля», наиболее эффективной является коррекционно-восстановительное обучение, которое осуществляется в рамках мультидисциплинарной и междисциплинарной команды специалистов «ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр детской им. Дмитрия Рогачева» Минздрава России» ЛРНЦ «Русское поле». Важно подчеркнуть, что успех коррекционной работы складывается из грамотных и плодотворных медико-педагогических и социальных взаимоотношений специалистов, обязательно, с учетом психологических особенностей ребенка.

Между собой специалисты вырабатывают и осуществляют тактику исследования ребенка, а также согласовывают коррекционную деятельность при тех или нарушениях. Таким образом, происходит понимание друг друга, а в дальнейшем, совместная медицинская и коррекционная помощь детям с опухолями головного мозга. Обязательным условием является учет интересов маленького пациента. При необходимости, детский врач-онколог разъясняет педагогу-дефектологу характер патологического процесса и возможность исправления того или иного дефекта за счет сохранных функций.

По итогам, используя стандартизированные шкалы и протоколы, составляется индивидуальная программа логопедической работы у детей с опухолью головного мозга (ОГМ). В соответствии с намеченной программой реабилитации проводятся индивидуальные коррекционные (логопедические) занятия для ребенка и консультативные занятия для родителей или их законных представителей.

К каждому ребенку, находящемуся на реабилитации в ЛРНЦ «Русское поле» применяется персонифицированный подход. Разработка, проектирование и реализация персонифицированных приемов осуществлялась на всех этапах логопедической работы в зависимости от результатов экспериментального исследования и динамики устранения речевых нарушений у детей нейроонкологического профиля. Подбор дидактического материала проводился в зависимости от вариативных

особенностей дизартрических нарушений, с учетом гендерных интересов самого ребенка, и желательно с эмоционально-позитивной направленностью текста.

Коррекционные индивидуальные (логопедические) занятия с детьми отделения «Лечение и реабилитации пациентов нейроонкологического профиля» начинаются с 15-20 минут, а затем время занятия увеличивается до 30-40 минут. Обязательным условием длительности и загруженности занятия является состояние здоровья маленького пациента. При плохом самочувствии ребенка индивидуальное занятие переносится на следующий день или на дату, которую озвучивает лечащий врач-онколог.

Индивидуальные занятия с детьми нейроонкологического профиля направлены на коррекцию дизартрических нарушений в соответствии с его возможностями в данный реабилитационный период. Они строятся на оценке достижений ребенка и определения зоны его ближайшего развития. Основой компенсации дизартрических нарушений у детей с опухолями головного мозга являются специально разработанные дифференцированные программы, учитывающие специфические нарушения в развитии различных функциональных систем и органов. Количество логопедических занятий зависит от пребывания ребенка в реабилитационном центре.

Коррекционно-восстановительное обучение (логопедическая работа) ориентирована на программу реабилитации детей с онкологическими заболеваниями нейроонкологического профиля. В данном контексте, необходимо отметить, основные подходы логопедической коррекции у детей с опухолями головного мозга: уменьшение степени проявления двигательных дефектов речевого аппарата – спастического пареза, гиперкинезов, атаксии; формирование артикуляционного праксиса на этапе производства; автоматизации и дифференциации звуков речи; развитие фонематического восприятия и звукового анализа; нормализация просодической стороны речи (мелодико-интонационной и темпо-ритмической организацией); работа над выразительностью речи и развитие речевой коммуникации.

К числу педагогических условий отнесены: междисциплинарный подход, использование современного интерактивного оборудования (специализированное программное обеспечение развивающего комплекса «Логопедическая шхуна»), компьютерных и аппаратных решений (ИНТОН-М), функционирующих на основе биологически-обратной связи.

Важным условием является взаимодействие логопеда по оси «ребенок-педагог-родитель» и осуществляется в течении всего коррекционно-восстановительного обучения. В ходе консультативной деятельности особую значимость приобрела работа, проводимая специалистом в цифровом

формате. Значимость такой деятельности определяется обратной связью с иногородними детьми и их родителями, что особенно актуально в условиях ограничений (COVID-19). Подобная деятельность сопряжена с разработкой индивидуальных дистанционных технологий, и характеризовалась большим объемом предварительной работы, в ходе которой осуществлялось адаптивное методической базы для электронного формата взаимодействий (Skype, Zoom и т.д.). Кроме указанного, следует подчеркнуть одновременную разработку комплекса специальных коррекционно-развивающих технологий, способных донести до субъекта взаимодействий информацию без искажений.

После выписки ребенка из «ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр детской им. Дмитрия Рогачева» Минздрава России» ЛРНЦ «Русское поле», родителям или законным представителям предоставляются (высылаются на электронную почту *e.mail.ru*) пособия, методические материалы для самостоятельной работы по месту жительства. Также, родителям или законным представителям предлагаются рекомендации от специалиста для продолжения коррекционных занятий по месту пребывания ребенка. Материалы, которые предлагает логопед, зависят от задач коррекционного воздействия и восстановительного обучения. Например, такие как, дыхательная и мимическая гимнастика, артикуляционные и голосовые упражнения, фонационные дыхательные упражнения, упражнения для развития резонаторно-артикуляционной системы, упражнения для развития речевого слуха, массаж органов артикуляции, упражнения для развития мелкой моторики, картотека по автоматизации и слоговой структуре слова и т.д.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что подобный согласованный, междисциплинарный подход, организованный в рамках активного взаимодействия всех участников коррекционного процесса (психолого-педагогических, медицинских и социальных специалистов), повышает результативность в процессе коррекционно-восстановительного обучения с детьми с опухолью головного мозга (нейроонкологического профиля).

Список литературы

1. Балашова И.Н., Ванчакова Н.П. Шкала оценки дизартрии как инструмент клинической работы логопеда / И.Н. Балашова, Н.П. Ванчакова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2016. - №1 (131). – С. 312-317
2. Медведева О.В. Особенности речевых нарушений у детей при онкологических заболеваниях мозжечка / О.В. Медведева // Инновационные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей и подростков: межпрофессиональное взаимодействие. 2019. - С. 441-445

3. Екжанова Е.А. Логопедическая помощь детям с новообразованиями головного мозга после оперативного вмешательства, химио- и лучевой терапии / Е.А. Екжанова, А.Ф. Карелин, О.В. Медведева // Специальное образование. - 2022. - № 1 (65). - С. 63-80
4. Екжанова Е.А. Оценка результатов коррекции дизартрических нарушений у детей нейроонкологического профиля / Е.А. Екжанова, О.В. Медведева. - Дефектология. - 2021. - № 6. - С. 26-35
5. Медведева О.В. Реабилитация детей с медуллобластомой головного мозга / О.В. Медведева // Медработник дошкольного образовательного учреждения. - 2018. - № 2. - С. 52-57
6. Екжанова Е.А. Диагностика и коррекция просодических нарушений у детей, перенесших онкологические заболевания / Е.А. Екжанова, О.В. Медведева, М.В. Худякова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2021. - № 4. - С. 52-63

Е.Н. Елисеева

Иркутский государственный университет

Иркутск, Россия

Е. А. Рудакова

Центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения

Псковская область, Россия

Е.В. Семенова

Уральский государственный педагогический университет

Екатеринбург, Россия

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ БАЗОВЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ КАК КОМПОНЕНТ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье представлена методика проведения оценки сформированности базовых учебных действий (БУД) у обучающихся тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР). Разработаны параметры, критерии и показатели оценки сформированности БУД. Представленный диагностический инструментарий позволяет учителям-дефектологам, учителям-логопедам определять задачи коррекционно-педагогической работы с обучающимися с ТМНР, отбирать содержание обучения в специальную индивидуальную программу развития.

Ключевые слова: базовые учебные действия; обучающиеся тяжелыми множественными нарушениями развития; оценка сформированности базовых учебных действий.

E.N. Eliseeva

Irkutsk State University

Irkutsk, Russia

E. A. Rudakova

Center of Therapeutic Pedagogy and differentiated education

Pskov Region, Russia

E.V. Semenova

Ural State Pedagogical University

Ekaterinburg, Russia

METHODOLOGY FOR ASSESSING THE FORMATION BASIC TRAINING ACTIVITIES AS A COMPONENT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SURVEYS OF STUDENTS WITH SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISORDERS

Abstract. The article presents a methodology for assessing the formation of basic educational actions (BUD) in students with moderate, severe and profound mental retardation, severe multiple developmental disorders (TMNR). The parameters, criteria and indicators for assessing the formation of BUD have been developed. The presented diagnostic tools allow teachers-defectologists to determine the tasks of correctional and pedagogical work with students with TMNR, to select the content of training in a special individual development program.

Key words: basic learning activities; students with moderate, severe, profound mental retardation, severe multiple developmental disorders; assessment of the formation of basic learning activities

Тяжелые множественные нарушения развития понимаются как специфическое состояние психофизического развития человека вследствие органического поражения ЦНС, при котором совокупность в высокой степени выраженных нарушений интеллекта, поведения, коммуникации, движения, сенсорных функций в значительной мере препятствует развитию самостоятельной жизнедеятельности индивида в обществе. Исследователи обращают внимание на то, что сочетание тяжелых нарушений у одного человека объективно приводит к необходимости оказания ему помощи, которая может превышать размеры поддержки, предоставляемой при каком-то определенном нарушении в силу ее недостаточности [1, 2, 3, 6].

Современные подходы к образованию обучающихся тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) направлены на повышение эффективности обучения детей данной категории, формирование у них положительной мотивации к доступным видам обучения, а в целом, к социализации.

В Федеральном государственном образовательном стандарте образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), в Федеральной адаптированной основной общеобразовательной программе обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) представлены задачи формирования базовых учебных действий (БУД). Это обуславливает актуальность разработки методических и содержательных аспектов оценки БУД у обучающихся с ТМНР.

В контексте введения ФАООП целесообразным является разработка такого диагностического инструментария для проведения оценки БУД у обучающихся с ТМНР, который не только позволял бы констатировать уровень актуального развития ребёнка, но и ориентировал учителя-логопеда на отбор дальнейших задач и содержания коррекционно-педагогической работы (содержание обучения).

Тем не менее, описанные в научных изданиях подходы к оценке БУД обучающихся с ТМНР не являются исчерпывающими, отражают оценку отдельных компонентов БУД либо ориентированы на проведение оценки БУД обучающихся с легкой умственной отсталостью. В связи с этим требуется уточнение понятия «базовые учебные действия» в контексте образования обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, ТМНР и разработка методики оценки сформированности БУД.

Базовые учебные действия – это комплекс необходимых действий, способствующих освоению обучающимися доступного содержания образования. Комплекс базовых учебных действий является основой для формирования жизненных компетенций у обучающихся с ТМНР и включает: действия, направленные на адаптацию в образовательном пространстве, коммуникацию и взаимодействие со взрослыми и сверстниками; действия, составляющие учебное поведение; действия, обеспечивающие выполнение заданий с заданными параметрами [5, 7, 8].

Оценка сформированности БУД является одним из направлений системы оценки достижений обучающихся с ТМНР в ходе освоения содержания специальной индивидуальной программы развития (СИПР). Оценка сформированности базовых учебных действий осуществляется экспертной группой по разработке и реализации СИПР в ходе наблюдения за поведением обучающегося в процессе учебной деятельности.

Оценку сформированности базовых учебных действий рекомендуется проводить в начале обучения (с целью выявления уровня сформированности базовых учебных действий) и в конце учебного года (по результатам

освоения СИПР в текущем учебном году). В конце учебного года оценивают динамику в формировании базовых учебных действий.

Оценка сформированности БУД может осуществляться в процессе текущей аттестации за первое полугодие. Целесообразность её проведения в середине учебного года должна быть обусловлена и готовностью обучающегося к овладению БУД, и темпом овладения базовыми учебными действиями.

Для оценки БУД используется метод наблюдения. Результаты наблюдения фиксируются в диагностической карте оценки сформированности БУД [4, 5, 7, 8].

В 2022-2023 учебном году проводилась апробация данного диагностического инструментария в условиях образовательных организаций, реализующих АООП обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития. В апробации принимали участие учителя-логопеды, учителя-дефектологи, реализующие АООП образования обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, ТМНР. В апробации методики оценки сформированности БУД участвовали школы из 6 регионов Российской Федерации: ГБОУ СО «Екатеринбургская школа № 3» - региональный ресурсный центр по развитию системы сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями, ТМНР на территории Свердловской области (г. Екатеринбург); Федеральный ресурсный центр по развитию системы комплексного сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями, ТМНР (г. Псков); ГКУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения» г. Нальчик (Кабардино-Балкарская Республика); ГБОУ г. Москвы «Школа № 1788»; ГБОУ г. о. Самара «Школа-интернат № 111»; ГБОУ «Уфимская коррекционная школа-интернат № 92» (Республика Башкортостан). По результатам апробации были уточнены показатели критериев оценки БУД и процедура проведения оценки.

Представим методику проведения оценки БУД учителем-логопедом, которая включает ряд этапов. Рассмотрим их.

1. Проведение диагностической пробы (обучающемуся предлагается выполнить задание по учебному предмету/коррекционному курсу. Учитель-логопед, являясь членом экспертной группы по разработке и реализации СИПР, проводит оценку сформированности базовых учебных действий у обучающихся с ТМНР с использованием диагностических проб и аттестационных заданий по учебному предмету «Речь и альтернативная коммуникация», коррекционному курсу «Альтернативная коммуникация»).

2. Наблюдение и оценка (педагог осуществляет наблюдение за поведением ребенка в ходе выполнения задания по учебному

предмету/коррекционному курсу и оценивает сформированность БУД по выделенным критериям и их показателям).

3. Фиксация результатов наблюдения (учитель-логопед фиксирует результаты наблюдения в диагностической карте оценки БУД).

4. Выводы по результатам оценки. В рамках коллегиального обсуждения результатов углубленного психолого-педагогического обследования члены экспертной группы определяют БУД, актуальные для освоения обучающимся в предстоящем учебном году.

Оценка сформированности базовых учебных действий у обучающихся с ТМНР может проводиться по представленным параметрам. Для каждого параметра определены критерии и показатели оценки сформированности БУД у обучающихся рассматриваемой категории.

Параметр 1. Подготовка к нахождению и обучению в группе сверстников, эмоциональному, коммуникативному взаимодействию с группой обучающихся.

Критерий 1.1. Взаимодействие со взрослыми.

Показатели критерия: обучающийся устанавливает социальный контакт со взрослым, поддерживает социальный контакт со взрослым в любых учебных ситуациях, взаимодействует с любым взрослым, инициирует социальный контакт со взрослым.

Критерий 1.2. Нахождение и обучение в среде сверстников.

Показатели критерия: обучающийся спокойно входит в помещения школы, где находятся сверстники, спокойно пребывает в группе сверстников на перемене, спокойно пребывает в группе сверстников в течение урока/занятия, спокойно пребывает в группе сверстников в течение всего школьного дня.

Критерий 1.3. Ориентация в учебной среде.

Показатели критерия: обучающийся находит в школе помещение своего класса, находит в школе помещения, где осуществляется учебная деятельность, находит в помещении класса свое учебное место, находит в помещении класса место хранения личных вещей, находит в помещении класса место хранения учебных материалов и др.

Критерий 1.4. Учебная поза.

Показатели критерия: обучающийся принимает учебную позу, поддерживает учебную позу.

Критерий 1.5. Коммуникативное взаимодействие с группой обучающихся.

Показатели критерия: обучающийся устанавливает социальный контакт со сверстниками, поддерживает социальный контакт со сверстником в любых

учебных ситуациях, взаимодействует с любым сверстником, инициирует социальный контакт со сверстником.

Критерий 1.6. Эмоциональное взаимодействие с группой обучающихся.

Показатели критерия: обучающийся адекватно реагирует на проявление эмоций сверстников в ситуациях взаимодействия, эмоционально откликается на совместную деятельность со сверстниками.

Параметр 2. Формирование учебного поведения.

Критерий 2.1. Сосредоточенность на объекте деятельности.

Показатели критерия: сосредотачивается на объекте деятельности (зрительно /тактильно/ на слух).

Критерий 2.2. Выполнение инструкций.

Показатели критерия: выполняет инструкцию, предъявленную индивидуально, выполняет инструкцию, предъявленную фронтально.

Критерий 2.3. Использование по назначению учебных материалов.

Показатели критерия: использует по назначению учебные материалы.

Критерий 2.4. Выполнение действия по подражанию.

Показатели критерия: повторяет отдельные движения, повторяет несколько последовательных движений, повторяет действие с одним предметом, повторяет действие с несколькими предметами.

Критерий 2.5. Выполнение действия по образцу.

Показатели критерия: обучающийся выполняет действие по образцу, представленному реальными предметами; выполняет действие по образцу, представленному графическим изображением (фотографией); выполняет действие по образцу, представленному графическим изображением (цветной картинкой); выполняет действие по образцу, представленному графическим изображением (черно-белой картинкой/пиктограммой).

Параметр 3. Формирование умения выполнять задание.

Критерий 3.1. Выполнение задания в течение периода времени, обозначенного наглядно.

Показатели критерия: выполняет задание в течение определенного периода времени, начинает выполнение задания по сигналу, заканчивает выполнение задания по сигналу.

Критерий 3.2. Выполнение задания от начала до конца.

Показатели критерия: выполняет задание от начала до конца.

Критерий 3.3. Выполнение задания с заданными качественными параметрами.

Показатели критерия: обучающийся выполняет задание с заданными качественными параметрами (правильно, без ошибок), корректирует свои

действия в процессе выполнения учебного задания, оценивает результат выполнения задания в соответствии с заданными качественными параметрами.

Параметр 4. Формирование умения самостоятельно переходить от одного задания (операции, действия) к другому в соответствии с расписанием занятий, алгоритмом действия.

Критерий 4.1. Переход от одного задания (операции, действия) к другому в соответствии с расписанием занятий, алгоритмом действия.

Показатели критерия: обучающийся самостоятельно переходит от одной операции к другой, выполняя целостную последовательность операций действия в соответствии с алгоритмом; самостоятельно переходит от одного задания/действия к другому, выполняя целостную последовательность заданий/действий в соответствии с заданным алгоритмом; самостоятельно переходит от одного вида деятельности/занятия к другому, выполняя целостную последовательность видов деятельности/занятий в соответствии с расписанием занятий/режимом дня.

В качестве перспектив внедрения методики оценки сформированности базовых учебных действий у обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития в практику работы педагогических работников авторы определяют проведение исследования уровня сформированности БУД обучающихся с ТМНР первого года обучения в текущем учебном году.

Представленная методика может быть использована педагогами образовательных организаций, реализующих АООП, при проведении углубленного психолого-педагогического обследования и текущей аттестации обучающихся с ТМНР. Использование диагностического инструментария позволит практикующим педагогам, в том числе учителям-логопедам, определять задачи формирования БУД в специальную индивидуальную программу развития (СИПР) и отслеживать динамику в формировании БУД как основы жизненных компетенций обучающихся с ТМНР.

Список литературы

1. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития: программно-методические материалы / Под ред. И.М. Бгажноковой. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 239 с.
2. Дети с множественными нарушениями развития: учеб. пособие / Под ред. Л.М. Шипициной, Е.В. Михайловой. – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2012. – 86 с.
3. Дошкольное воспитание и обучение детей с комплексными нарушениями: учеб.

пособие / Под ред. Л.А. Головниц. – М., Логомаг, 2015. – 400 с.

4. Елисеева Е.Н. Диагностический материал и методические рекомендации для проведения психолого-педагогического обследования детей с выраженным нарушением интеллекта, ТМНР при разработке специальной индивидуальной программы развития (СИПР): Пособие / Е.Н. Елисеева, О.В. Истомина, Е.А. Рудакова. – Псков, 2018. – 884 с.
URL: http://умксипр.рф/images/dm/DM_MR_PPO_2.pdf

5. Елисеева Е.Н. Оценка базовых учебных действий у обучающихся с умеренной, тяжелой, глубокой умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями развития: методические рекомендации / Е. Н. Елисеева, Е. А. Рудакова, Е. В. Семенова; под научной редакцией А. М. Царёва. – Екатеринбург: УрГПУ, 2023.

6. Жигорева М.В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь: учеб. пособие / М.В. Жигорева. – М.: Академия, 2006. – 240 с.

7. Царёв А.М. Система оценки достижения ожидаемых результатов образования обучающихся по СИПР (Часть 1) / А.М. Царёв, Е.Н. Елисеева, Е.А. Рудакова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2021. – №6. – С. 4–13.

8. Царёв А.М. Система оценки достижения ожидаемых результатов образования обучающихся по СИПР (Часть 2) / А.М. Царёв, Е.Н. Елисеева, Е.А. Рудакова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2021. – №7. – С.7–18.

Ю.Б. Зеленская

*Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме использования современных педагогических технологий в обучении студентов. Выделяются и описываются характерные особенности кейс-технологии. Авторы акцентируют внимание на том, что использование кейс-технологии имеет большое значение для развития аналитического мышления студентов. Авторами предложен пример кейса по курсу «Методика преподавания естествознания».

Ключевые слова: обучение, современных педагогических технологий, кейс-технологии.

Y.B. Zelenskaya

*Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint-Petersburg, Russia*

THE USE OF CASE TECHNOLOGIES IN TEACHING STUDENTS

Abstract. The article is devoted to the actual problem of using modern pedagogical technologies in student education. The characteristics of case method are singled out and described in the article. The authors emphasize that the use of case method is of great importance for the development of students' analytical thinking. The authors give an example of a case for the course "Methods of teaching natural science".

Key words: teaching, modern pedagogical technologies, case technologies.

В настоящее время с целью оптимизации процесса обучения активно используются различные педагогические технологии: информационно-коммуникационные технологии, технология развития критического мышления, кейс-технологии, проектные технологии и другие. Их применение направлено в первую очередь на развитие субъектной позиции обучающихся, осознанного включения в процесс решения практических задач.

«Кейс-метод», «кейс-технология» (с английского): описание конкретной практической ситуации, это активный метод ситуационного обучения. Основывается данный метод на решении конкретных (реальных) ситуаций, которые могут возникнуть в практической деятельности обучающихся.

Метод начал использоваться в Гарвардской бизнес-школе в 1908 году для обучения студентов-юристов и экономистов. В России данную технологию стали использовать сравнительно недавно, активно – последние лет пять.

Исследователи [4, 5] описывают особенности работы с кейсами:

- Создание проблемной ситуации, которую должна решить (предложить практический выход из данной проблемы) группа обучающихся. В ходе обсуждения и принятия решения у обучающихся актуализируются и расширяются знания, умения и навыки.
- В кейсе есть одна ключевая проблема и несколько вспомогательных (чтобы решить основную проблему)
- Обучающиеся работают в подгруппах.
- Преподаватель направляет, а не управляет обсуждением.
- Решение кейсов требует опоры на уже имеющиеся у обучающихся знания, поэтому использовать кейс-технологию в начале изучения темы не эффективно.

Педагогические задачи, решаемые при использовании технологии:

- формировать умения выделять причинно-следственные связи;
- формировать умения анализировать ситуацию;
- формировать умения выбирать оптимальный вариант решений;

- формировать умения отделять главное от несущественного в полученной информации и оценивать альтернативы;
- учить составлять план осуществления решений;
- развивать навык структурирования информации;
- учить избегать категоричности в утверждениях, анализировать разные точки зрения и разные варианты принятия решений;
- учить выслушивать разные суждения и корректно отстаивать свою точку зрения;
- формирование навыков работы в группе;
- формирование коммуникативных навыков.

Выделяют следующие возможные стратегии преподавателя в ходе работы с кейсом [1]:

1. Педагог может постепенно давать «подсказки» к решению проблемы (в форме дополнительных вопросов или информации).

2. В сложных случаях (при необходимости) педагог будет сам давать ответ.

3. Учитель может только наблюдать пока группа работает над проблемой.

Информация о ситуации представляется в письменном виде. Описание проблемной ситуации может быть разного объема и степени подробности в зависимости от того, какие задачи педагог ставит на занятии.

Решение кейса:

1. Выявление центральной проблемы.

2. Отбор необходимой информации: из предложенных материалов надо отобрать информацию, которая необходима для решения проблемы (при этом в кейсе может быть намеренно дана избыточная информация или, наоборот, информации недостаточно).

3. Выбор метода работы.

Представим некоторые методы (приемы) работы с кейсами:

- Метод инцидентов

Главное в этом методе - поиск недостающей информации самими обучающимися (в кейсе информация будет дана не в полном объеме).

Педагогическая задача: обучение работе с необходимой информацией, ее сбором, систематизацией и анализом.

- Метод разбора деловой корреспонденции

Главное в этом методе – изучение и систематизация полученных документов (например, анализ большого количества первоисточников и документов).

Педагогическая задача: обучение работе и анализу первоисточников и документов.

- Игровое проектирование

Главное в этом методе - создание или совершенствование проекта.

Педагогическая задача: обучение разработке проектов.

- Кейс – стадии

Главное в этом методе – анализ, синтез проблемы и принятие решений.

В кейсе предоставляется большой объем материалов.

Группа обучающихся должна проанализировать представленную ситуацию, разработать варианты решения проблемы и выбрать одно лучшее решение.

Педагогическая задача: обучение анализу проблемы для принятия наиболее эффективного решения выхода из проблемы.

Могут быть выделены следующие этапы работы с кейсом [2]:

1. Подготовительный

На этом этапе преподаватель готовит кейс (описание ситуации, материалы, которые помогут решить кейс).

2. Ознакомительный

Обучающиеся изучают материалы кейса, при необходимости подбирают другие источники информации.

3. Аналитический

Обучающиеся в группах вырабатывают решения. В ходе представления группой своего решения, педагог выступает в роли ведущего, задает вопросы, фиксирует ответы, поддерживает дискуссию.

4. Итоговый

Подведение итогов, формирование выводов, выбор наиболее эффективное решение (или несколько решений) проблемы.

В зависимости от задач конкретного практического занятия со студентами, педагог выбирает один из видов кейса:

Практический кейс

В данном кейсе будут представлены реальные жизненные ситуации, детально и подробно описанные. Педагогические задачи: тренинг обучаемых, закрепление знаний, умений и навыков, необходимых при принятии решений в данной ситуации.

Обучающий кейс

В данном кейсе будут представлены типовые ситуации, которые наиболее часто встречаются в жизни. Педагогическая задача: представить разные варианты решения одной проблемы.

Научно-исследовательский кейс

В данном кейсе будут представлены материалы для получения нового знания о ситуации и поведения в ней. Педагогическая задача: исследование проблемы. [4]

Нами разработаны кейсы в качестве вспомогательного материала для решения профессиональных задач по дисциплинам «Методика обучения естествознанию», «Методика обучения математике» [3]. В ходе их решения предполагается не только усвоение определенных умений и навыков, а также и получение представлений непосредственно о самой педагогической технологии (кейс-метод, кейс-технология), которая может быть использована студентами в дальнейшем в профессиональной деятельности.

Представим пример кейса по курсу «Методика преподавания естествознания».

Кейс: Возможности использования современных педагогических приемов на уроках естествознания.

Проблемная задача: составить кластер.

Задания:

1. Найдите в современной научно-методической литературе и словарях разные трактовки понятия «кластер». Какое, на ваш взгляд, более точно отражает это понятие в педагогике? Обоснуйте свой ответ.

2. Составьте кластер по одной из предложенных тем:

Классификация животных (птиц).

Сезонные изменения в природе.

Круговорот воды в природе.

Природные зоны.

Космос. Планеты солнечной системы.

Океаны и моря.

3. Приведите примеры заданий для детей с использованием составленного вами кластера (или фрагмент урока).

Форма выполнения задания: разные формулировки определения «кластер» с указанием источников, кластер к теме, описание заданий для обучающихся.

Список литературы

1. Барнс Л. Преподавание и метод конкретных ситуаций / Л. Барнс, Р. Кристенсен, Э. Дж. Хансен; Пер. с англ. И. А. Петровской, С. В. Костюк // Под ред. А. И. Наумова. - М.: Гардарики, 2000. – 498 с.
2. Завгородняя А. Метод конкретных ситуаций в обучении взрослых / А. Завгородняя, Д. Ямпольская // Новые знания. – 2001. - №2. – С.54-61

3. Зеленская Ю.Б. Обучение студентов методикам начального образования детей с нарушениями речи с использованием кейс-технологий: учебно-методическое пособие к лабораторным занятиям / Ю.Б. Зеленская, М.Г. Ивлева. – СПб.: НИЦ АРТ, 2022. – 74 с.
4. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС / О.Б. Даутова, Е.В. Иваньшина, О.А. Ивашедкина, Т.Б. Казачкова, О.Н. Крылова, И.В. Муштавинская. – СПб: Каро, 2017. - 177 с.
5. Современные технологии обучения: методическое пособие / Под ред. Г.В.Борисовой, Т.Ю. Аветовой, Л.И. Косовой. - СПб.: Полиграф-С, 2002. - 79 с.

***К. И. Зими́на,
Е.С. Троши́на***

*Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи
Невского района
Санкт-Петербург, Россия*

ИССЛЕДОВАНИЕ ПАРАДИГМАТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАИКАНИЕМ В АСПЕКТЕ СОЦИАЛЬНО- КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье теоретически обоснована методика изучения парадигматических отношений у старших дошкольников с заиканием на материале эмотивной лексики как составляющей общения. Представлен анализ результатов исследования: специфические особенности антонимических и синонимических отношений у дошкольников с данной патологией речи. Результаты исследования могут быть применены в работе по социально-коммуникативному развитию детей с заиканием.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, заикание, антонимы, синонимы, эмотивная лексика, общение, социально-коммуникативное развитие.

***K. I. Zimina,
E.S. Troshina***

*Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance of the
Nevsky district
Saint-Petersburg, Russia*

RESEARCH OF PARADIGMATIC RELATIONS IN PRESCHOOLERS WITH STUTTERING IN THE ASPECT OF SOCIAL AND COMMUNICATIVE DEVELOPMENT

Abstract. The article theoretically substantiates the methodology of studying paradigmatic relationships in older preschoolers with stuttering on the material of emotive vocabulary as a component of communication. The analysis of the results of the study is presented: specific features of antonyms and synonyms relations in preschoolers with this speech pathology. The results of the study can be applied in the work on the social and communicative development of children with stuttering.

Key words: severe speech disorders, stuttering, antonyms, synonyms, emotive vocabulary, communication, social and communicative development.

На сегодняшний день, социально-коммуникативное развитие подрастающего поколения является одним из самых приоритетных, что отражено во ФГОС ДО [13]. Наравне с этим, особенного внимания требуют дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Известно, что в связи с речевой патологией, процессы восприятия и усвоения полученных знаний, в том числе и социальной направленности, у таких детей протекают медленнее, чем у их сверстников без нарушений речи [2; 7; 9].

Так, детям с ТНР характерны трудности, выражающиеся в замене инициальной цели диалога, в сложности актуализации намерений и желаний, в невозможности оперирования специфическим словарём, служащим средством установления, поддержания и завершения общения с окружающими людьми [4].

Несформированность средств общения может быть главной причиной неблагоприятных отношений в группе сверстников. Личность детей с нарушениями речи формируется в условиях своеобразного развития. Задержка проявления речевого общения и бедный словарный запас отражаются на формировании самосознания и самооценки ребёнка [11].

Таким образом, комплекс нарушений речевого развития у детей с речевой патологией препятствует становлению у них полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет контакты со взрослыми и может приводить к изоляции этих детей в коллективе сверстников [8].

Известно, что одним из встречающихся в дошкольном возрасте видов речевой патологии является заикание. Заикание рассматривается как нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата [6, С. 248].

Ребенок с данной речевой патологией становится робким, конфузливый, молчаливым, застенчивым, угрюмым, необщительным или чрезмерно возбудимым, раздражительным, обидчивым, плаксивым, капризным [6]. При взаимоотношениях заикающихся с другими детьми проявляются не только положительные чувства (дружелюбие, добродушие), способствующие устойчивости общения, но и отрицательные (застенчивость,

обидчивость, робость, негативное отношение к партнеру, протест, агрессия, аффективные переживания) [2]. Соответственно, имеющийся дефект мешает ребенку правильно понять свое место в системе общественных отношений [3].

Таким образом, у дошкольников с заиканием процесс коммуникативного взаимодействия с окружающими имеет свои особенности, что определено спецификой нарушения речи. Однако, вне зависимости от специфики и проявлений речевого нарушения, трудности общения приводят к нарушениям социально-коммуникативного развития. В свою очередь, одной из главных причин нарушений социально-коммуникативного развития является несформированность словарного запаса, в том числе и в области эмотивной лексики, играющей немаловажную роль в процессе межличностного взаимодействия. Наравне с этим, составляющими лексики эмоций являются антонимические и синонимические отношения, которые также рассматриваются как показатель уровня овладения значением слова. Антонимы наряду с синонимами и в союзе с ними служат хорошей меркой для различения разных значений слова, когда каждому зафиксированному значению, оказывается, соответствует, иной антоним и иной синоним [10].

Так, с учетом значимой роли эмотивной лексики в аспекте социально-коммуникативного развития, нами было проведено исследование, направленное на изучение эмотивного словаря у дошкольников с заиканием посредством называния антонимов и синонимов к словосочетаниям и словам различных частей речи с целью определения дальнейших путей коррекционно-развивающей работы. Экспериментальную выборку составили 60 дошкольников в возрасте от 6 до 7 лет (30 детей с заиканием, 30 детей с нормальным речевым развитием).

Основой методики исследования явился алфавит эмоций, предложенный Л.Г. Бабенко [1]. Методика включала задания, где сначала детям предлагалось назвать **антонимы**:

А) к словосочетаниям (в составе которых присутствуют наречия, прилагательные, глаголы, существительные) – 4 словосочетания (посмотрел зло, холодный взгляд, дети расстроились, слышен смех).

Б) к изолированным словам: существительным, прилагательным, глаголам, наречиям – по 5 слов каждой части речи (*друг, злюка, трус, победа, несчастье; плохой, умный, грустный, жадный, красивый; дружить, ругать, плакать, горевать, любить; тихо, пасмурно, противно, радостно, взволнованно*).

А затем **синонимы**:

А) к словосочетаниям (в составе которых присутствуют наречия, прилагательные, глаголы, существительные) – 5 словосочетаний (*блестят глаза, онемел от страха, посмотрел зло, смелый поступок, глубокая тоска*).

Б) к изолированным словам: существительным, прилагательным, глаголам, наречиям – по 5 слов каждой части речи (*оплеуха, испуг, капризуля, забота, шутник; хороший, жестокий, заботливый, надоедливый, робкий; сердиться, ссориться, обманывать, беспокоиться, мечтать; интересно, досадно, забавно, странно, возмущенно*).

Сравнительный анализ результатов проведенного исследования показал, что словарь как антонимов, так и синонимов как составляющих эмотивной лексики у детей с заиканием сформирован недостаточно по сравнению со сверстниками с нормальным речевым развитием. Достоверность полученных данных была выявлена **U-критерием Mann–Whitney**. Так, у детей с нормальным речевым развитием уровень сформированности антонимических отношений составил 83,6%, синонимических – 72%. В группе детей с заиканием уровень сформированности антонимических отношений составил 46,8%, синонимических – 32%.

Стоит отметить, что более высокие показатели во всех исследуемых группах дошкольников характеризуют подбор ими антонимов. Актуализация детьми синонимов вызвала большие затруднения, что соотносится с данными онтогенеза о более позднем их появлении.

Наравне с этим, представим специфические речевые особенности детей с заиканием, выявленные в ходе проведения методики.

Наиболее часто при попытке подобрать антоним к заданным словам или словосочетаниям дети прибегали к использованию примитивных антонимов, реже встречалось использование неверных антонимов, аграмматизмов, подбор верного антонима другой части речи.

1) При подборе антонимов к словосочетаниям:

а) примитивные антонимы – 29% (*дети расстроились-дети «не» расстроились, слышен смех-«не» слышен смех*);

б) неверные антонимы – 16% (*слышен смех-слышен гам, слышно пение; дети расстроились-дети удивились*);

в) аграмматизмы – 16% (*слышен смех-слышен грусть, посмотрел зло-посмотрел добрым*).

2) При подборе антонимов к существительным:

а) примитивные антонимы – 29% (*трус-«не» трус, злюка-«не» злюка*);

б) верный антоним другой части речи – 29% (*злюка-добрый, трус-смелый*).

3) При подборе антонимов к прилагательным: примитивные антонимы – 60% (*красивый-«не» красивый, умный-«не» умный*).

4) При подборе антонимов к глаголам: примитивные антонимы – 61% (*ругать-«не» ругать, плакать-«не» плакать*).

5) При подборе антонимов к наречиям: примитивные антонимы – 50% (*тихо-«не» тихо, противно-«не» противно*).

Такие типы особенностей как «примитивные антонимы» и «отсутствие ответа» явились наиболее распространенными. Повторение слова-стимула с частицей «не» является наиболее распространенной стратегией ассоциирования в детском возрасте [12, С. 22 – 25], однако, у детей с заиканием эта стратегия преобладает над остальными. Данные проявления наравне с «аграмматизмами» указывают на недостаточную сформированность антонимических отношений как составляющих эмотивной лексики, что может привести к трудностям в процессе общения. Называние верного антонима другой части речи в целом несет верный смысл, но также свидетельствует о недостаточном развитии эмотивного словаря.

В свою очередь, при подборе синонимов у детей с заиканием наиболее часто проявляются такие специфические особенности как отсутствие ответа и словообразование:

1) При подборе синонимов к словосочетаниям:

а) отсутствие ответа – 53%;

2) При подборе синонимов к существительным:

а) отсутствие ответа – 39%;

б) словообразование – 23% (*забота-заботиться, надоедливый-надоело*).

3) При подборе синонимов к прилагательным: отсутствие ответа – 40%.

4) При подборе синонимов к глаголам:

а) отсутствие ответа – 25%;

б) словообразование – 19% (*мечтать-мечта, ссориться-ссора*).

5) При подборе антонимов к наречиям:

а) отсутствие ответа – 38%;

б) словообразование – 23% (*интересно-интерес, странно-странный*).

Дети с заиканием справились с подбором синонимов менее успешно, чем с подбором антонимов. Как было сказано выше, это можно объяснить тем, что синонимические отношения формируются в онтогенезе позднее антонимических и соответственно являются более сложными для восприятия и актуализации. Отсюда – и распространенная особенность «отсутствие ответа». Словообразовательные реакции можно рассматривать как бедность словарного запаса в области эмотивной лексики, в связи с этим – частичный повтор слова вследствие невозможности назвать синоним.

Обращает на себя внимание и практическое отсутствие у детей с заиканием попыток поиска нужного слова, что может являться признаком слабости мотивации к решению речевой задачи.

При анализе специфических особенностей называния детьми с заиканием антонимов и синонимов к заданным словам и словосочетаниям стоит учесть, что при данном виде речевой патологии отмечается сниженная способность или затрудненность вербализации эмоциональных состояний, и это можно рассматривать как защитную реакцию в виде отказа от эмоционального реагирования на речевой дефект [5].

Так, не-ассоциирование (примитивные антонимы) и отсутствие ответа могут являться не только следствием недостаточности эмотивной лексики на фоне запаздывания формирования общего пассивного и активного словаря заикающихся, но и рассматриваться как отказ от эмоционального реагирования на заданное слово, что свойственно детям с этим речевым нарушением. Таким образом, бедный словарный запас в области эмотивной лексики, слабость речевой мотивации, частичный отказ от эмоционального реагирования в процессе общения могут нарушить процесс социально-коммуникативного развития детей с заиканием.

Проведенное нами исследование можно рассматривать как попытку расширить и обогатить знания о сформированности антонимических и синонимических отношений у детей с заиканием как составляющих эмотивной лексики, применение которой необходимо в процессе общения. Результаты, полученные в ходе исследования, могут быть использованы в практической работе по социально-коммуникативному развитию дошкольников с заиканием.

Список литературы

1. Бабенко Л.Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке / Л.Г. Бабенко. - Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1989. - 184 с.
2. Волкова Г.А. Заикание и дизонтогенез / Г.А. Волкова // Методы изучения и преодоления речевых расстройств: Межвуз. Сб. науч. тр. / Под ред. Г.А. Волковой. - СПб.: Образование, 1994. - С.137-142.
3. Волкова Г. А. Особенности эмоционально-волевой сферы и произвольной регуляции деятельности детей с заиканием и дизартрией / Г.А.Волкова // Логопед. - 2012. - № 6. - С. 18–28.
4. Грибова О.Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией / О.Е. Грибова // Дефектология. - 1995. - № 6. - С. 7-16.
5. Калягин В.А. Эмоции в структуре речевого дефекта взрослых заикающихся / В.А. Калягин // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2018. - №190. - С. 89–99.
6. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С.

- Волковой, С.Н. Шаховской. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 680 с.
7. Мартынова Р.И. О психолого-педагогических особенностях детей дислаликов и дизартриков / Р.И. Мартынова // Очерки по патологии речи и голоса. Т. 3 / Под ред. С.С. Ляпидевского. - М.: Учпедгиз, 1967. - С. 98–111
8. Основы специальной психологии; Учеб. пособие для студ. сред. пед. Учеб. заведений / Под ред. Л. В. Кузнецовой. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 480 с.
9. Правдина О. В. Дизартрия / О.В. Правдина // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): учеб. пособие. Т. 1 / под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. - С. 189–208.
10. Реформатский А.А. Введение в языковедение / А.А. Реформатский. - М.: Аспект Пресс, 2004. - 536 с.
11. Слинко О.А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи / О.А. Слинко // Дефектология. - 1992. - № 1. – С. 62-67
12. Соколова Т.В. Ассоциативный тезаурус ребенка 3 – 6 лет: автореф. дисс...докт. филол. наук: 10.02.19 / Соколова Татьяна Васильевна. - М., 1999. - 65 с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: [Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155]. - М., 2013

Е.А. Иванова

*Городская Маршинская больница
Санкт-Петербург, Россия*

КОРРЕКЦИЯ ЗАИКАНИЯ В ИГРАХ И ТРЕНИНГАХ: ВКЛАД ПОВАРОВОЙ ИРИНЫ АЛЕКСАНДРОВНЫ В ТЕОРИЮ И ПРАКТИКУ ЛОГОПЕДИИ (ПАМЯТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЯ)

Аннотация. Поварова Ирина Александровна - мой учитель, соратник, соавтор, профессионал высокого класса.... моя мама. В сообщении представлены сведения о жизненном и творческом пути Ирины Александровны. От логопеда ДОУ до научного сотрудника и логопеда отделения голоса и речи СПб НИИ ЛОР; преподавателя, доцента и заведующего кафедрой логопедии ИСПиП им. Рауля Валленберга; доцента ЗФ ЛГУ ИМ. А.С. Пушкина. В сообщении также представлены воспоминания коллег, учеников, пациентов.

Ключевые слова: Поварова Ирина Александровна, «Коррекция заикания в играх и тренингах», методика формирования плавной пролонгированной речи.

Е.А. IVANOVA

*City Mariinsky Hospital
Saint-Petersburg*

CORRECTION OF STUTTERING IN GAMES AND TRAININGS: THE CONTRIBUTION OF IRINA ALEKSANDROVNA POVAROVA TO THE THEORY AND PRACTICE OF SPEECH THERAPY (IN MEMORY OF THE RESEARCHER)

Abstract. Irina Aleksandrovna Povarova was my teacher, colleague, co-author, a high-class professional....my mother. The report presents information about the life and creative career path of Irina Alexandrovna. From the speech therapist in the kindergarten to the researcher and speech therapist of the Department of Voice and Speech of the St. Petersburg Research Institute of ENT; the teacher, associate professor and head of the Department of Speech Therapy of the Institute of Special Pedagogy and Psychology named after RAOUL WALLENBERG; the associate professor of the Polar Branch of Pushkin Leningrad State University.

The report also presents the memories of her colleagues, students and patients.

Key words: Irina Aleksandrovna Povarova, correction of stuttering in games and trainings

Отечественная логопедия за последние два десятка лет понесла большие утраты. С нами теперь нет многих ученых, учителей, соратников... Не стало Л.С.Волковой, Р.И.Лалаевой, Г.В.Чиркиной, В.И.Селиверстова, Г.А.Волковой, Л.Г.Парамоновой, В.М.Шкловского, Л.Я.Миссуловина, И.А.Поваровой.

Сегодня свое сообщение хочу посвятить памяти Поваровой Ирины Александровны – известного в области логопедии исследователя, высококвалифицированного логопеда-практика, моего учителя, соавтора, человека высокой культуры... моей мамы.

Жизнь идет стремительно вперед, меняются поколения, взгляды, технологии. 22 января 2016 года на 60-ом году ушла из жизни Ирина Александровна.

И.А. Поварова (Аникина, Щепилова) родилась 15 сентября в 1956 г. в городе Балашиха Московской области. По окончании школы поступила на дефектологический факультет МГПИ им. В.И.Ленина, который с отличием закончила в 1978 году. В дальнейшем работала лаборантом кафедры олигофренопедагогики вышеназванного учреждения, затем - логопедом в Дошкольном образовательном учреждении для детей с нарушениями речи, с чего и начался ее профессиональный путь. За высоко результативную логопедическую работу ей была выражена благодарность с занесением в трудовую книжку.

В 1983 году наша семья переехала жить в город Ленинград, где спустя непродолжительное время Ирина Александровна продолжила свою профессиональную деятельность в стенах НИИ ЛОР («Ленинградского/Санкт-Петербургского НИИ уха, горла, носа и речи» Министерства здравоохранения РФ). Более 30 лет посвятила она работе в этом учреждении: сначала в должности младшего научного сотрудника отдела патофизиологии голоса и речи, а затем, логопеда, старшего логопеда

отделения патологии речи для взрослых, фонопедиа фонопедического кабинета, а затем старшего научного сотрудника.

За длительные годы практической деятельности она собрала и обобщила обширный исследовательский материал, обрела огромный практический опыт, и в 2001 г. году защитила кандидатскую диссертацию на тему «Комплексная логопедическая работа по коррекции темпоритмических нарушений речи у заикающихся подростков и взрослых» под руководством д.пед.н, профессора О.С. Орловой.

Ириной Александровной были проанализированы собственные исследования и данные представленные в литературе. Были определены вариативные подходы к природе заикания, этиологии и механизмам нарушения речи. На основе комплексного медико-психолого-педагогического исследования с опорой на инструментальные структуры речевого сигнала, проводилось обследование временной структуры речи при помощи компьютерной программы сертифицированной Минздравом РФ (№246 от 10.11.1997), был получен патент на изобретение «Способ оценки эффективности логокоррекции» №2203621 от 19.12.2001 г. (соавторы Скляр О.П., Склярова Т.Н.).

Исследователем установлено, что звуковая реализация речевой программы у заикающихся затруднена: речевые судороги дезорганизуют временную организацию речи, нарушения темпоритмических характеристик вариативны. Были выделены критерии, определяющие степень нарушения темпа и ритма речи, получены средние значения длительности сегментов (темпа) и коэффициента вариации (аритмии) у заикающихся и лиц без речевой патологии.

Заикающиеся были распределены на 3 группы в зависимости от отклонения временной структуры сигнала от нормы с учетом темпа и ритма речи.

1 группа – отмечаются большие длительности сегментов и аритмия. В речи длительные судорожные паузы, в особо сложных случаях – полный речевой ступор.

2 группа – отмечена меньшая длительность сегментов, в сравнении с нормой. В речи ускоренный темп и наличие судорожных запинок.

3 группа – лица с искусственно сформированными навыками пролонгированной речи. У них отмечен значительно замедленный темп (в сравнении с нормой) на фоне редукции запинок, а параметр аритмии приближен к норме.

К преодолению заикания И.А.Поварова подходит с позиции перестройки нарушенной функциональной системы речи. При нормальном развитии все элементы объединяются в организованное целое и обеспечивают синфазное выполнение элементами их функций.

Исследователем были выделены 3 этапа работы – подготовительный, основной и заключительный, на которых осуществлялась психотерапия, логокоррекционная работа, медикаментозное лечение.

Логопедическая работа осуществлялась в следующих направлениях:

1. Устранение психологических нарушений.
2. Формирование навыков миорелаксации и двигательной координации.
3. Обучение приемам невербальной коммуникации.
4. Развитие речевого дыхания.
5. Формирование навыков правильной фонации и развитие просодики.
6. Совершенствование речевой моторики с учетом особенностей темпоритмических параметров речи.

Автором подчеркивается необходимость замедления темпа речи (для формирования плавной пролонгированной речи), но вместе с тем указывается, что в реальном коммуникативной процессе такая речь не всегда приемлема для адекватного социального общения.

И.А.Поваровой были определены 2 стадии работы:

1 стадия Цель: достижение плавной, бессудорожной речи путем целенаправленной модификации её темпоритмических характеристик. Направлена на преодоление пароксизмов заикания. Эта стадия предполагает следующие **условия:** замедление темпа речи при слитном произнесении с опорой на сохранные компоненты речи, соблюдение интонационно-смыслового членения речи. Их организация осуществлялась через организацию речевого дыхания, овладение навыками миорелаксации, правильного голосообразования путем увеличения длительности гласных звуков и слитное произнесение речевых отрезков в различных интонационных конструкциях, развитие активного словаря, выразительных движений и речи.

2 стадия Цель: приближение временных характеристик речи к норме. Направлена на стабилизацию плавности речи. На этой стадии заикающиеся были разделены на 3 группы с учетом выявленных особенностей временных характеристик речи.

У первой группы прогностически имеется положительная тенденция *максимального приближения временных параметров к норме.*

У второй группы – можно рассчитывать на приведение к *норме только ритма речи*, а темп должен быть замедленным, так как при его ускорении возможен «реверс аритмии», им рекомендуется более мягкий способ проведения занятий, чтобы не допустить развития отрицательной тенденции в динамике.

В третьей группе основное внимание *уделяется работе над темпом* речи с целью его нормализации.

Подробно методика по коррекции заикания изложена в ее многочисленных трудах.

Длительная творческая целеустремленная работа с пациентами, которые ее очень любили, вдохновила Ирину Александровну в 1999 году стать автором учебно-методического пособия для лиц с голосо-речевыми расстройствами «Практикум для заикающихся. Учимся говорить правильно и красиво». Это было необходимо для пациентов, соответствовало их запросам и существенно упростило взаимодействие по закреплению полученных в ходе коррекционно-педагогической работы знаний, умений и навыков. Тот энтузиазм в работе над этой книгой, та радость, которая была у нее в тот момент времени, оставили у меня неизгладимые впечатления.

Помогая пациентам с тяжелыми речевыми расстройствами, Ирина Александровна делала это высокопрофессионально, тонко и доброжелательно. В ее адрес приходили письма от коллег и пациентов из разных уголков нашей страны.

«Вот и ваша книга помогла мне по-новому взглянуть на организацию работы с моими воспитанниками», - пишет Федянина Елена Владимировна из г. Северск -19 Томской области.

Пациенты тоже вели с ней диалог (выдержки из сообщений и писем).

«Мне не удалось сделать главное – «сломать свою речь», но я смог взглянуть на свое заикание с другой стороны, некоторые ситуации стали восприниматься с чувством юмора. Главное – мне дали в руки оружие, которое можно применять в кризисных ситуациях»

«Никакая работа не проходит даром. Залогом успеха я определил для себя регулярные занятия речью и возможность в любой момент обратиться к Вам».

«Что я усвоила для себя: главное – медленный темп – получается далеко не всегда, но если получается, то результат виден тут же. Жаль, что заикание не вылечивается навсегда, но теперь у меня есть направление и система работы».

«Большое спасибо я говорю именно Вам, Ирина Александровна, за то что вложили во всех нас, Ваши старания не пройдут для меня даром. Я приобрел опыт. С нетерпением жду вашей новой книги, очень люблю и уважаю Вас».

Позднее появились и другие научные труды, учебно-методические работы, программы для ВУЗов, учебно-методические комплексы по логопедии. Всего у Ирины Александровны их более 160. В том числе монография «Заикание: диагностика и коррекция темпоритмических нарушений устной речи» (2005), учебно-методическое пособие с грифом УМО «Коррекция заикания в игах и тренингах: Практическое руководство для заикающихся и логопедов» (2001), которое переиздается уже почти четверть века и продолжает «жить» до сих пор, и является своего рода «логопедическим бестселлером». В своей практической деятельности я и мои

коллеги широко применяем его с пациентами с различными нарушениями устной речи.

С середины 1990-х годов Ирина Александровна начинает активную преподавательскую работу, проводит сертификационные курсы для специалистов, повышающих квалификацию. Работает старшим преподавателем кафедры логопедии Института специальной педагогики и психологии им. Р.Валленберга. С 2002 года - доцент, заведующая кафедрой логопедии. Ввиду того, что Институт имел филиалы в различных городах России Ирина Александровна объехала многие, где обучала студентов, предавала свои знания молодым специалистам: Самара, Уфа, Вологда, Екатеринбург, Таганрог, Ростов-на-Дону, Ярославль, Псков, Сургут, Новый Уренгой, Норильск, Дудинка и др.

С 2007 года доцент НОУ «Московский социально-гуманитарный институт».

С 2010 года перешла работать доцентом кафедры педагогики и психологии в Заполярный филиал ЛГУ им. А.С.Пушкина. Работа в этом филиале была для нее интересной, многоаспектной, сопряженной с климатическими рисками. Она была увлечена своей работой там, как, впрочем, и везде, где бы она не находилась, над решением каких бы вопросов ей бы приходилось работать. Продолжала практическую деятельность логопедом в Городском фониатрическом кабинете СПб ГБУЗ «Городская Мариинская больница», работала на кафедре педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет» им. И.П.Павлова Минздрава РФ.

Своими воспоминаниям о Ирине Александровне Поваровой поделилась директор Заполярного филиала ЛГУ им. А.С. Пушкина к.псих.н, доцент Ирина Михайловна Медведева. Я признательна ей за теплые и искренние слова.

«Впервые я увидела Ирину Александровну Поварову в Военно-медицинской академии, на базе которой осуществлялась подготовка логопедов ЛГУ, в самом начале очередного периода «госов», - пишет И.М.Медведева. Среди членов комиссии была незнакомая мне молодая женщина, симпатичная и улыбчивая, на которую я сразу обратила внимание. Обратила внимание и удивилась: кто она такая и что тут делает? Ведь обычно члены аттестационной комиссии – это мэтры в своей специальности, самые заслуженные преподаватели с немалым стажем и высоким авторитетом. Каково же было мое удивление, когда я узнала, что Ирина Александровна также относится к таким авторитетным преподавателям и имеет за плечами немалый стаж практической работы и

преподавания, ученую степень, звание, а также многочисленные научные труды.

Она отмечает, что Ирина Александровна на высочайшем профессиональном уровне выполняла все необходимые для филиала задачи; ее удивительную работоспособность, научный склад ума и высокую творческую продуктивность.

«Всегда улыбающаяся, непритязательная, она не создавала никаких проблем в коллективе. Ее обожали студенты, она работала с ними, не считаясь ни со временем, ни с собственными силами, всегда шла им навстречу. Практически вся методическая база, программное обеспечение по логопедии в северных филиалах ЛГУ была создана Ириной Александровной Поваровой. Трудно было бы представить развитие данного направления в северных филиалах без нее.» До последнего дня она продолжала работать, руководя научными работами студентов.

Десятки специалистов, подготовленных ею на Крайнем Севере, работают сегодня в школах и дошкольных учреждениях, поликлиниках и стационарах Норильска и Дудинки, так и многих городов России.

Ее опыт, переданный ученикам, жив и будет жить дальше. А ее книги и методические разработки до сих пор являются актуальными для подготовки и повышения квалификации специалистов в области Логопедии».

Несправедливо рано ушла из жизни Ирина Александровна, но оставила о себе добрую память и благодарность в сердцах своих коллег, студентов, пациентов... тех людей, с которыми ей довелось встречаться в жизни.

Ее красота, природная тактичность и интеллигентность, доброжелательное отношение к людям, ее трудолюбие и высокий творческий потенциал задали мне высокую планку в жизни. Наша совместная творческая деятельность, как соавторов и коллег, была очень интересной, продуктивной и так необходимой тогда. «Я благодарю своего первого читателя и критика - свою дочь», - написала Ирина Александровна в своей книге. А я благодарю ее, что научила меня многому, научила профессии, показав это собственным примером с любовью к своему делу.

Список литературы

1. Поварова И.А. Комплексная логопедическая работа по коррекции темпоритмических нарушений речи у заикающихся подростков и взрослых: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03 / Поварова Ирина Александровна – СПб, 2001 г. – 229 с.
2. Поварова И.А. Заикание: диагностика и коррекция темпоритмических нарушений устной речи. Монография / И.А. Поварова. – СПб.: Речь, 2005. – 275 с.
3. Скляр О.П., Склярова Т.Н., Поварова И.А. Способ эффективности оценки логокоррекции заикания. Патент на изобретение № 2203621 от 10.05.2003 г.
4. Поварова И.А. Коррекция заикания в играх и тренингах / И.А. Поварова – 4-е изд., доп. и перераб. – М.: изд-во В.Секачев, 2016. – 574 с.

М.Г. Ивлева

*Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия*

ПРОБЛЕМА МОДИФИКАЦИИ МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье охарактеризованы современные требования к овладению школьниками с ОВЗ читательских умений, а также умений переработки информации в целом. Обоснована актуальность и значимость модификации методики изучения смыслового чтения у обучающихся с учетом влияния цифровизации в области образования.

Ключевые слова: читательская грамотность, информационная грамотность, метапредметные умения, смысловое чтение, цифровизация, цифровое чтение

M.G. Ivleva

*Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint-Petersburg, Russia*

THE PROBLEM OF MODIFYING THE METHODOLOGY OF STUDYING SEMANTIC READING IN STUDENTS WITH DISABILITIES

Abstract. The article describes the modern requirements for the mastery of reading skills by students with disabilities, as well as the skills of processing information in general. The relevance and significance of the modification of the methodology for studying semantic reading among students, taking into account the influence of digitalization in the field of education, is substantiated.

Key words: reading literacy, information literacy, meta-subject skills, semantic reading, digitalization, digital reading

Высокий уровень читательской грамотности, владение смысловым чтением остаются по-прежнему одними из важнейших показателей культуры человека, гармонично развитой личности. В последнее время они становятся неотделимы от понятия информационной грамотности в связи с видоизменениями в информационно-образовательном пространстве школы; социально-экономическими запросами общества и государства.

Умения и навыки работы с данными, в том числе их продуктивная переработка при чтении, важны не только в процессе обучения, а также во многих профессиональных сферах деятельности. Широкое распространение информационных технологий, постоянно увеличивающиеся объемы информации обуславливают изменение характера чтения и интерпретации

данных. Стали высоко востребованными специалисты, работающие с большими массивами информации, способные анализировать различные ее источники, продуктивно ее применять.

Достаточно высокие требования к работе с информацией предъявляются уже в школьном возрасте не только для детей без нарушений в развитии, а также и для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Приведем в качестве примера перечень планируемых результатов в области «работа с информацией» для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в соответствии с федеральной адаптированной образовательной программой начального общего образования (ФАОП НОО) для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [5]. Обучающийся с ТНР к концу обучения в начальной школе должен овладеть следующими метапредметными умениями в области работы с информацией: выявление недостатка информации для решения учебной задачи; нахождение в источнике информации, представленной в явном виде; распознавание достоверной и недостоверной информации; анализ и создание текстовой, графической, звуковой информации в соответствии с учебной задачей; создание схем, таблиц для представления информации и другие. Среди предметных результатов, относящихся к чтению и информационной грамотности, для указанной категории школьников с ОВЗ зафиксированы по различным предметам такие, как: формулирование выводов на основе информации, содержащейся в тексте; понимание смысловых особенностей различных текстов; осознание смысла прочитанных произведений; прогнозирование содержания; актуализация разных видов чтения (ознакомительное, просмотровое, выборочное) в соответствии с коммуникативно-познавательными задачами; деление текста на части; оценка содержания текста; нахождение ключевых слов; понимание и формулирование своего отношения к авторской манере изложения и другие. Сходные умения определены в ФАОП НОО и для некоторых других категорий детей с ОВЗ (обучающиеся с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) – варианты обучения 6.1, 6.2; обучающиеся с задержкой психического развития (ЗПР) – варианты обучения 7.1, 7.2).

Как видно из вышеуказанных перечислений, уже к концу обучения в младших классах школьник с ОВЗ должен овладеть умениями и навыками смыслового чтения, а также широким набором умений и навыков переработки информации в целом, в том числе представленной в цифровом виде. В настоящее время становится типичным существенное увеличение объема учебной информации, предъявляемой обучающимся с ОВЗ в цифровом виде (программы и приложения для самостоятельной работы;

электронное приложение к учебнику; задания на интерактивной доске или на проекционном экране и др.), в связи с чем актуальным становится овладение учениками умениями обработки информации, предъявляемой не только в печатном, а также и в цифровом виде.

Для продуктивной работы с интерактивными инструментами, для интерпретации информационных объектов различной природы (тексты, графические объекты, символы и др.) необходим комплекс своеобразных умений. Для обозначения такого рода умений зачастую используют термин «цифровое чтение», обозначающий процесс навигации по электронному тексту и интерпретации информации в нем [4]. По мнению исследователей умения обработки цифровой информации в процессе чтения формируются у школьников преимущественно стихийно [3, 7], что является следствием ограниченного опыта работы школьников, в том числе и детей с ОВЗ, с цифровыми текстами; недостаточной сформированности у них различных стратегий чтения, умений анализа и структурирования информации различных видов, а также профессиональными дефицитами педагогов в данной области [6, 7]. Кроме этого, важным фактором, влияющим на освоение умений и навыков работы с цифровой информацией у школьников может быть явление «цифрового неравенства», когда не все дети имеют возможности работы с цифровыми устройствами дома, в связи с чем не приобретают достаточного опыта работы с цифровыми источниками информации по сравнению с теми, у кого такие возможности использования различных гаджетов для поиска и обработки информации дома есть. Вместе с тем, современными документами предопределена необходимость, значимость овладения школьниками стратегиями оперирования различными инструментами в цифровой образовательной среде (Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» (2018); Государственная программа РФ «Информационное общество» (2014)).

Имеющиеся на сегодняшний момент исследования цифрового чтения у школьников преимущественно касаются детей без нарушений в развитии. Признавая важность проводимых исследований, вместе с тем отмечаем, что в них преимущественно анализируется разница восприятия и понимания информации в зависимости от формы ее предъявления (бумажный или электронный вариант); мало учитываются различные способы визуальной организации информации (широко распространены не только сплошные тексты, а также несплошные и смешанные); не в полной мере раскрыта специфика функционирования когнитивных операций и стратегий интерпретации информации, представленной в текстах различных типов и стилей. Вместе с тем, важно отметить, что анализ сформированности

смыслового чтения различных по формату и по организации текстов у школьников с ОВЗ обеспечивает широкие возможности для исследования у них когнитивных операций и функций, лежащих в основе интерпретационной деятельности в целом.

В отношении рассматриваемого вопроса важным является также такая тенденция в образовательном процессе, как использование вариативных по организации текстов [3]. Все чаще при обучении используются тексты нелинейной организации, содержание рисунки, схемы, таблицы и пр. В таких текстах вербальные и невербальные компоненты дополняют друг друга, они функционально объединены в содержании текста, однако их качественная интерпретация требует установления комбинаторных связей между ними. Смешанные, составные тексты, приводимые в учебниках, в обучающих приложениях организованы в другом знаковом отношении и предполагают владение специфическими приемами их анализа.

Высокие требования к овладению школьниками смысловым чтением и умениями переработки информации в целом (в том числе цифровой), предъявление учебного материала в разных форматах требуют модификации существующих методик изучения смыслового чтения. В настоящее время данный вопрос представляется недостаточно разработанным: существуют отдельные авторские методики изучения смыслового чтения у обучающихся с нормативным развитием, у школьников с ОВЗ [1, 2], однако они, на наш взгляд, не в полной мере учитывают трансформационные процессы в области требований к читательской, информационной, цифровой грамотности; многообразию форматов предъявления учебной информации; существенные характеристики чтения в современный период цифровой реальности.

Таким образом, можно говорить о том, что существующий в настоящий момент диагностический инструментарий по изучению смыслового чтения представлен недостаточно полно, слабо учитывает разнообразие и специфику функционирования текстов в цифровой образовательной среде, требует модификации с учетом трансформационных процессов, происходящих в образовании в отношении работы с информацией. С нашей точки зрения, с учетом влияния цифровизации в области образования, методический инструментарий по изучению смыслового чтения школьников должен учитывать не только типологию текстов по функционально-смысловой ориентации (описание, повествование, рассуждение), а также по стилевой организации (учебный, научно-популярный, художественный), но и по формату (печатный, электронный); должен включать блок заданий на изучение предпосылок для смыслового чтения, учитывающих психофизиологическую специфику чтения с печатных и бумажных

носителей и составляющих основу метакогнитивных стратегий обработки информации различных видов.

Список литературы

1. Атрохова Т.В. Методы диагностики смыслового чтения / Т.В. Атрохова // Педагогическое наследие К.Д. Ушинского: Материалы 69-ой научно-практической конференции «Чтения Ушинского», посвященной памяти К.Д. Ушинского. Ч.2 / Отв. ред. Е.О. Иванова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2014. – С. 312-317
2. Ивлева М.Г., Лопатина Л.В. Исследование смыслового чтения у учащихся с задержкой психического развития / М.Г. Ивлева, Л.В. Лопатина // Дети с задержкой психического развития: экспериментальное исследование и направления коррекционной работы: Коллективная монография / Баряева Л.Б., Вечканова И.Г., Галлямова Ю.С., Ивлева М.Г., Кондратьева С.Ю., Лебедева И.Н., Лопатина Л.В., Макоедова Г.В., Яковлева Н.Н. - М.: УМЦ «Добрый мир», 2018. - С. 173-192.
3. Киселева Н.В. Смысловое чтение. День единого текста: подходы к разработке, организации и проведению: учебно-методическое пособие / Н.В. Киселева. – Ярославль: Издательский центр ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2018. – 64 с.
4. Мелентьева Ю.П. Цифровое чтение: генеалогия формирования и перспективы его развития в условиях цифровизации общества / Ю.П. Мелентьева // Библиосфера. – 2019. - №4. – С. 14-21.
5. Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1023 “Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья” [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406486955/>
6. Чабан Т.Ю. Как российские 15-летние учащиеся справляются с традиционными и новыми читательскими задачами (на основе анализа результатов PISA-2018) / Т.Ю. Чабан, Л.А. Рябинина, Г.С. Ковалева и др. // Отечественная и зарубежная педагогика. - 2021. - Т. 2. - № 5 (79). - С. 9-30.
7. Холодная М.А. Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся / М.А. Холодная, Э.Г. Гельфман. - М.: Институт психологии РАН, 2016. – 199 с.

В.А. Калягин

*Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия*

ЭЛЕМЕНТЫ ПСИХОТЕРАПИИ В ЛОГОПЕДИИ

Аннотация. В статье представлены рассуждения о важности психотерапевтической помощи лицам с нарушениями речи. Обосновывается значимость использования элементов психотерапии в логопедической работе.

Ключевые слова: логопедия, психотерапия, комплексный подход

V.A. Kalyagin

Herzen State Pedagogical University of Russia

Saint-Petersburg, Russia

THE ELEMENTS OF PSYCHOTHERAPY IN SPEECH THERAPY

Abstract. The article presents arguments about the importance of psychotherapeutic assistance to persons with speech disorders. The importance of using elements of psychotherapy in speech therapy work is substantiated.

Key words: speech therapy, psychotherapy, integrated approach

«Метод решает всё»

И.П. Павлов

Пониманию значения психологии для педагогики мы обязаны, прежде всего, К. Д. Ушинскому, который разделял собственно педагогику как искусство воспитания и науки, на которые она при этом опирается (2004). Он считал, что, ставя задачу воспитывать человека во всех отношениях, педагогика должна узнать его тоже во всех отношениях. При этом он подчеркивал, что понимает сложность этой задачи, но считает её необходимой. В определенной мере можно считать, что из всех вариантов педагогики наиболее близка к решению этой задачи дефектология, включая, конечно, и логопедию. Сегодня не нужно доказывать необходимость психологических знаний педагогу, психология представлена в различных аспектах в процессе его обучения, в образовательных учреждениях имеются ставки психологов, психолог входит в состав такой важной структуры как психолого-медико-педагогическая комиссия. В логопедии психолог является помощником логопеда, решая диагностические и коррекционные задачи. Ко вторым через запятую иногда присоединяют психотерапевтические задачи, без ответа на вопрос о том, являются ли они синонимами или характеризуют разные виды деятельности. В России, согласно закону, эти слова обозначают разные профессии. Психокоррекцией имеет право заниматься психолог, а психотерапией врач, но не любой, а психиатр, получивший дополнительную специальную подготовку. Закон регламентирует профессиональную деятельность и направлен на обеспечение качества этой деятельности и борьбу с непрофессионализмом. В медицине это требование отражено в клятве врача не причинять вреда больному. Мы будем исходить из сходства

медицины и логопедии, которое выражается в том, что оба специалиста часто имеют дело с одним человеком, оказывая ему комплексную помощь, действуя согласованно. В качестве примеров общности можно привести концепцию внутренней картины болезни (ВКБ), впервые сформулированной доктором медицинских наук А.Р. Лурия (1939), а позже заимствованную логопсихологией. Другим примером общности медицины и педагогики в целом, включая и логопедию, является современная ориентация на персонифицированный подход в лечении и учении. В дефектологии этому мейнстриму соответствует ориентация на инклюзию лиц с ограниченными возможностями здоровья, включая и лиц с первичными нарушениями речи. Сегодня необходимость применения психотерапии в отношении лиц с нарушениями речи не требует доказательств. О потребности в оказании психотерапевтической помощи в логопедии свидетельствуют многочисленные публикации логопедов практиков в интернете, но полноценные научные исследования этой проблемы немногочисленны. Не менее очевидно, что она должна опираться на психологическую теорию, поскольку как известно нет ничего практичнее хорошей теории. К сожалению, в нашей стране недостаточно квалифицированных психотерапевтов для оказания помощи, в том числе лицам с нарушениями речи. Что можно сделать в этих условиях?

Воспользуемся вновь сходством медицины и педагогики, в каждой из которых существует профессиональная этика - деонтология. Одно из её положений в медицине мы уже упомянули - не вредить. В частности, Р. А. Лурия этим положением обосновывал необходимость концепции ВКБ. Этика представляет собой теорию благополучных человеческих отношений, свод правил, на основании которых можно построить такие отношения между людьми. Речь - инструмент отношений. Таким образом, искусство речевой коммуникации переплетается с искусством благополучных отношений. Но именно эту задачу и решает психотерапевт, делая плохие отношения хорошими.

Логопед также может применять элементы психотерапии в ситуациях аналогичных тем, что требуют оказания первой медицинской помощи, в сложных внезапно возникающих ситуациях при отсутствии врача-психотерапевта. Сам термин "элементы психотерапии" формально выводит такую практику из-под власти закона и позволяет добавить к правилам деонтологии и так сказать первой психологической помощи, психотерапевтические приемы или техники, которые ориентированы на отдельные ситуации наподобие тех, которые психолог Е.И.Рогов описывает в методике выбора тактик разрешения конфликтной ситуации в классе (1998). Такую помощь можно назвать также симптоматической.

Единство педагогики и медицины (Калягин В.А., Кучеренко Ю.В., Овчинникова Т.С., 2000) является важным фактором, способствующим переносу навыков правильной речи в его повседневную жизнь, подготовки ребенка к жизни (Клайн В., 1991). Необходимость такого единства подчеркивал еще основатель дефектологии В.П.Кашенко в своей книге «Педагогическая коррекция» (1994). Ему принадлежит термин «лечебная педагогика», под которой он понимал синтез медико-терапевтических, учебно-педагогических и воспитательных приемов, имеющих целью выправление (коррекцию) характера и личности в целом. С другой стороны, врач-психотерапевт В.И.Гарбузов пишет: «Психотерапевт – Учитель, берущий заблудшего за руку и выводящий его на дорогу жизни» [1, с.3].

Большинство определений психотерапии включает в себя в качестве обязательных элементов воздействие личности врача на личность пациента с лечебной целью. Поскольку наибольшее применение психотерапия находит в области, так называемой, пограничной психиатрии, то есть таких функциональных нарушений личности, которые занимают промежуточное положение между нормой и патологией, к ее компетенции относится достаточно широкий круг детей, подростков и взрослых. Многие из них продолжают учиться и работать, формально не относясь к категории больных. Отсутствие своевременной помощи может приводить в конечном итоге к декомпенсации и различного рода заболеваниям, прежде всего так называемым психосоматическим. Профилактика требует значительно меньших затрат по сравнению с ситуацией уже с развившимся расстройством, а тем более запущенным заболеванием. При наличии дополнительной специальной подготовки такую помощь могут оказать ребенку педагоги различных профилей. Это и позволяет нам говорить о необходимости обучения педагогов элементам психотерапии.

Не менее важным представляется целостный подход к ребенку, который часто декларируется в виде, например, так называемого комплексного воздействия, который зачастую на поверку оказывается полисимптоматическим. Слабым местом такого подхода является отсутствие использования связей, существующих между отдельными психическими объектами. Можно сказать, что ребенок оказывается своеобразной педагогической ретортой, в которой педагог-алхимик смешивает различные средства, надеясь получить из них золото. Следует обратить внимание на то обстоятельство, что педагогика упускает из поля своего внимания даже один из трех самых крупных психических объектов – поведение, обозначая только интеллект и личность как объекты обучения и воспитания, в которых оно растворяется, теряя свою специфику.

И, наконец, у педагога есть ещё одно собственно педагогическое средство, которое по объекту воздействия полностью соответствует психотерапии - воспитание, обращенное к личности. Очевидно, что обучение логопедов элементам психотерапии должно быть включено в их практическую деятельность. В этом варианте обучение должно строиться в порядке противоположном традиционному. Теория должна следовать за практикой в виде разборов с преподавателем конкретных клинических случаев.

Список литературы

1. Гарбузов В. И. Практическая психотерапия, или как вернуть ребенку и подростку уверенность в себе, истинное достоинство и здоровье / В.И. Гарбузов. – СПб.: АО «Сфера», 1994. –160 с.
2. Калягин В.А. Медицина и педагогика – общий путь / В.А. Калягин, Ю.В. Кучеренко, Т.С. Овчинникова // Психическое здоровье. Санкт-Петербург – 2000: Материалы конференции, 20-21 апреля 2000 г. – СПб.: Изд-во СПбГТУ, 2000. – С. 101 – 103.
3. Кашенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: Кн. для учителя / В.П. Кашенко. - 2-е изд. – М.: Просвещение, 1994. – 223 с.
4. Клайн В. Как подготовить ребенка к жизни: Пер. с англ. / В. Клайн. - М.-Л.: Прогресс, Учебный центр – Антарес, 1991. – 283 с.
5. Лурия А.Р. Внутренняя картина болезней и итрогенные заболевания / А.Р. Лурия. – М.-Л.: Биомедгиз, 1939. – 96 с.
6. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования: Пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1998. – 496 с.
7. Ушинский К. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К. Ушинский. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.

А.В. Китикова

*ГБУ ДО ЦППМСП Приморского района
Санкт-Петербург, Россия*

ДИДАКТИЧЕСКИЙ СИНКВЕЙН В СТРУКТУРЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ДИЗОРФОГРАФИИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос применения дидактического синквейна на логопедических занятиях в процессе коррекции дизорфографии у младших школьников и обучающихся с ОВЗ, обосновывается педагогическая ценность,

актуальность и значимость данной технологии в оптимизации и интенсификации коррекционной работы учителя-логопеда, в повышении ее эффективности и результативности, в формировании функциональной грамотности и коммуникативной компетентности обучающихся.

Ключевые слова: инновационные технологии, дидактический синквейн, дизорфография, коррекция, эффективность, функциональная грамотность.

A.V. Kitikova
*Center for psychological,
pedagogical, medical and social assistance of the Primorsky district
Saint-Petersburg, Russia*

DIDACTIC CINQUAIN IN THE STRUCTURE OF CORRECTIONAL WORK TO OVERCOME DYSORTHOGRAPHY

Abstract. The article considers the usage of didactic cinquain in speech therapy classes in the process of correcting dysorthography among younger schoolchildren and students with disabilities, substantiates the pedagogical value, relevance and significance of this technology in optimizing and intensifying the correctional work of a speech therapist teacher in increasing its *efficiency and productivity, in the formation functional literacy and communicative competence of students.*

Key words: innovative technologies, didactic cinquain, dysorthography, correction, efficiency, functional literacy.

Согласно ФГОС нового поколения предмет «Русский язык» занимает ведущее место в обучении, так как направлен на формирование функциональной грамотности и коммуникативной компетенции школьников. Специфика этого предмета заключается в его тесной взаимосвязи со всеми учебными предметами. Орфографические знания, умения и навыки лежат в основе освоения учебных программ по различным общеобразовательным предметам.

Реализация идей нового проекта современной модели образования неосуществима без логопедической помощи различным категориям обучающихся (детям-инвалидам, обучающимся с ОВЗ и ООП, учащимся с нарушениями устной и письменной речи и т.д.), испытывающим трудности в процессе усвоения школьной программы по предмету «Русский язык».

Одним из серьезных препятствий в усвоении программного материала по русскому языку, в формировании функциональной грамотности у перечисленных категорий обучающихся является дизорфография - специфическое, стойкое нарушение усвоения орфографических знаний, умений и навыков, обусловленное недоразвитием ряда речевых и

психических функций, обеспечивающих этот процесс у детей (И.В. Прищепова) [6, с. 4].

Наряду с другими симптомами, проявлениями дизорфографии являются нечеткое владение учебной терминологией, сложности запоминания и воспроизведения словарных слов, учебных терминов, трудности формулирования, запоминания и усвоения орфографических правил [3, с. 7-8].

Формирование полноценного орфографического навыка письма строится на использовании терминологии, понятий и правил. Обучающийся не может применять правила, если он не владеет терминологией, не знает правила или заучивает, не понимая то, о чём в них говорится. Поэтому учащиеся с дизорфографией нуждаются в создании специальных условий для понимания, запоминания и усвоения учебной терминологии и орфографических правил с учетом особых образовательных потребностей.

В современных условиях особенно важно и актуально организовать коррекционный процесс таким образом, чтобы его образовательный результат проявлялся в формировании системы жизненно важных, практически востребованных знаний и умений, то есть в формировании функциональной грамотности.

В процессе оптимизации и модернизации коррекционного обучения возникает необходимость поиска новых технологий, приёмов и форм организации деятельности обучающихся, повышающих интерес к логопедическим занятиям и увеличивающих эффективность работы учителя-логопеда.

Инновационная технология «Синквейн» органично вписывается в коррекционно-развивающую работу, так как носит характер комплексного воздействия и при этом не требует специального дорогостоящего оборудования и особых условий для её использования. Дидактический синквейн является уникальным средством оптимизации и интенсификации работы учителя-логопеда, направленной на формирование прочного усвоения обучающимися с дизорфографией учебной терминологии и орфографических правил для их успешного применения на практике, для формирования компонентов функциональной грамотности и компетентности школьников.

Применение дидактического синквейна на логопедических занятиях по коррекции дизорфографии не только формирует у школьников лексико-грамматический строй речи, навык орфографически правильного письма, коммуникативную и метапредметную компетентность, но и способствует развитию когнитивных функций, сохранению работоспособности

обучающихся, повышению мотивации, познавательной активности и интереса к логопедическим занятиям, увеличению уровня самостоятельности и самоконтроля.

Кроме того, дидактический синквейн является диагностическим инструментом, так как даёт возможность учителю-логопеду оценить уровень понимания орфографического правила каждым из учеников в коррекционной группе. Составленные обучающимися синквейны объективно демонстрируют степень усвоения пройденного материала учащимися, так как исключают случайный выбор правильного ответа в процессе проведения проверочной работы в форме теста.

Синквейн — пятистрочная стихотворная форма, возникшая в начале XX века под влиянием японской поэзии. Основателем этого жанра поэзии является поэтесса Аделаида Крэпси, которая увлекалась восточными формами стихосложения. В настоящее время синквейн широко распространён во всём мире.

Создание синквейна – это творческая работа, в процессе которой составляется короткое стихотворение, состоящее из пяти нерифмованных строк. При этом каждая строчка пишется по определенным правилам.

В учебных целях в образовательных учреждениях используется дидактический синквейн, который отличается от классического синквейна целью и принципом построения.

Правила составления дидактического синквейна

- 1 строчка: одно слово (имя существительное), обозначающее тему (предмет, объект);
- 2 строчка: два слова (имя прилагательное), иллюстрирующее эту тему;
- 3 строчка: три слова (глагол), описывающие тему в рамках действия;
- 4 строчка: предложение из четырёх (и более) слов различных частей речи, выражающее знания обучающихся по данной теме или отношение к теме;
- 5 строчка: одно слово, являющееся синонимом (значением, смыслом, сутью, ассоциацией) темы.

Необходимо отметить, что психофизиологические особенности обучающихся с ОВЗ и учащихся начальных классов, имеющих логопедические проблемы, на начальном этапе составления дидактических синквейнов требуют опоры на внешние «подсказки», на наглядность. В качестве таких наглядных опор используются:

1. Таблица «Напиши синквейн!», отражающая правила составления синквейна;
2. Алгоритм-памятка «Я сочиняю синквейн!», составленная с применением мнемотехнических приемов. Алгоритм–памятка представляет

собой ладошку, пять пальцев которой соответствуют пяти строкам синквейна. На каждом пальце указано количество слов на соответствующей строчке и подсказка, что должно быть написано на каждой из строчек. Алгоритм, представленный в таком виде, привлекателен для детей и легко ими запоминается.

После того как учащиеся с помощью логопеда несколько раз составили синквейн с опорой на таблицу и памятку, они запоминают алгоритм и могут самостоятельно сочинять синквейны.

При написании «дизорфографического» синквейна ключевым является его содержание, в то время как принцип построения дидактического синквейна сохраняется.

Вследствие того, что написание синквейна подразумевает рефлексивное осмысление накопленной информации и знаний, полученных на логопедическом занятии, методика «Синквейн» позволяет сформировать чёткое представление об определенном понятии, грамматической категории, орфографическом правиле.

Цель составления синквейна в процессе коррекции дизорфографии – уточнение и изложение знаний по теме занятия в нескольких словах, подобранных предельно точно и ёмко, что способствует более качественному и осознанному усвоению материала обучающимися.

Небольшой по объёму дидактический «орфографический» синквейн решает множество задач:

- развитие умения резюмировать информацию, подводить итоги по любой теме или по изученному материалу, выражать своё отношение к теме;
- актуализация, обобщение и закрепление знаний обучающихся;
- усвоение обучающимися школьной терминологии и орфографических правил;
- развитие орфографической зоркости;
- формирование компонентов функциональной грамотности;
- оценивание уровня усвоения учащимися пройденного материала;
- развитие у обучающихся операций мышления: анализа, синтеза, сравнения, обобщения и классификации;
- развитие произвольного внимания и памяти;
- дифференциация частей речи;
- развитие лексико-грамматического строя речи;
- обогащение, активация и актуализация словарного запаса учащихся;
- развитие языкового чутья;
- развитие коммуникативных умений и навыков;
- формирование универсальных учебных действий;

- формирование познавательной активности и учебной самостоятельности;
- развитие воображения, творческих и артистических способностей учащихся;
- повышение интереса к изучению русского языка;
- повышение учебной мотивации;
- создание положительной эмоциональной обстановки на логопедическом занятии;
- воспитание всесторонне развитой личности.

Преимущество синквейна в том, что нерифмованное стихотворение можно сочинять на любую тему. Практика применения синквейна на логопедических занятиях по коррекции дизорфографии позволила определить следующую последовательность тем синквейна. Знакомство обучающихся с синквейном начинается с составления синквейнов на какую-либо лексическую тему (времена года, овощи, фрукты, транспорт и т.д.), то есть с «лексического» синквейна. Постепенно темы усложняются, и ученикам предлагается написать синквейны, связанные с правильным написанием словарных слов («словарный» синквейн), и только затем приступить к составлению синквейнов, связанных с терминологией, грамматикой, орфографическими правилами («орфографический» синквейн).

В качестве примера в статье приводятся некоторые виды «дизорфографических» синквейнов, задания с использованием синквейнов и синквейны, составленные обучающимися с ОВЗ и учащимися третьих и четвертых классов на логопедических занятиях по коррекции дизорфографии.

«Лексический» синквейн

1. Осень.
2. Золотая, поздняя.
3. Опустошает, грустит, кружит.
4. Осенью перелётные птицы улетают в тёплые страны.
5. Время года.

Педагогическая технология «Синквейн» обладает огромным воспитательным потенциалом. Темой синквейна может быть праздник, важный день в истории страны (День Победы, День защитника Отечества, День космонавтики, День снятия блокады ...), историческая личность, человек, профессия, объект или понятие, которые направлены на патриотическое, трудовое, экологическое, эстетическое, гражданское и духовно-нравственное воспитание.

«Словарный» синквейн

Синквейн помогает обучающимся запомнить, как пишутся словарные слова. Логопед просит учеников составить «словарные» синквейны, подчеркнув в словарных словах буквы, которые надо запомнить.

1. Берёза.
2. Белоствольная, кудрявая.
3. Растёт, шелестит, качается.
4. Берёза – символ России!
5. Дерево.

Необходимо отметить, что детям очень нравится сам процесс написания синквейна и его презентация на занятии. Учащиеся осознают, что сочиняют литературное произведение и стараются красиво оформить синквейн: написать аккуратным разборчивым почерком, без ошибок, без помарок и исправлений, нарисовать иллюстрацию.

«Орфографический» синквейн

а) В начале курса логопедических занятий по коррекции дизорфографии активно используются синквейны-загадки. Синквейны-загадки служат образцом составления «орфографического» синквейна. Обучающимся требуется прочитать синквейн-загадку и написать отгадку на первой строчке синквейна.

1. _____.
2. Разделительный, смягчительный.
3. Разделяет, смягчает, не переносится.
4. Он не обозначает звука.
5. Буква.

б) Затем обучающимся предлагается найти и исправить ошибку в синквейне.

1. Предложение.
2. Распространённое, нераспространённое.
3. Спрашивает, сообщает, выражает.
4. Первое слово в предложении пишется с маленькой буквы.
5. Мысль.

Причем ошибка может заключаться как в содержании синквейна, так и в нарушении правил его построения.

1. Ударение.
2. Ударение может изменить значение слова.
3. Сильное, важное.
4. Выделяет, ударяет, обозначается.
5. Ударная гласная.

Приведённые выше задания актуализируют знания по определенной теме и помогают учащимся запомнить материал занятия и правила

составления синквейна, что значительно упрощает самостоятельное написание синквейна обучающимися.

в) На следующем этапе логопед просит учащихся записать данные им слова на определенную строку в соответствии с правилами написания синквейна.

- обозначает
- независимое
- Сообщает о ком или о чём говорится в предложении.
- главное
- отвечает
- Главный член предложения.
- подчеркивается

1. Подлежащее.
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

г) Задание, в котором требуется дописать синквейн, даёт подсказку и облегчает составление синквейна обучающимися.

1. Предлог.
2. Важный, _____.
3. Соединяет, _____, _____.
4. Предлог пишется _____.
5. Часть _____.

д) После выполнения приведенных выше заданий, обучающиеся довольно легко составляют синквейны, связанные с терминами, понятиями, и орфографическими правилами.

1. Парные согласные в корне слова.
2. Звонкие, глухие.
3. Оглушаются, заменяются, проверяются.
4. Для проверки парного согласного надо найти проверочное слово, после надо поставить согласную.
5. Важное правило.

«Орфографический» синквейн учитывает возрастные и психологические особенности обучающихся с дизорфографией, учащихся с ОВЗ и ООП, что способствует прочному материалу логопедических занятий, запоминанию орфографических правил, и, следовательно, успешному применению на практике, что делает коррекцию дизорфографии более результативной.

Данная педагогическая технология вызывает огромный интерес у учеников, является «изюминкой», отличающей логопедические занятия от обычных уроков, позитивно влияет на развитие воображения, образной речи, интеллектуальных и аналитических способностей, когнитивных функций, создаёт «ситуацию успеха».

Опыт организации коррекционной работы по устранению дизорфографии у обучающихся с использованием различных форм «орфографического» синквейна в качестве опоры для запоминания и усвоения терминологии, понятий, орфографических правил показывает, что данная инновационная технология повышает эффективность коррекционной работы учителя-логопеда по преодолению дизорфографии, способствует сохранению стабильности достигнутой положительной динамики коррекции дизорфографии и успешному освоению программы по предмету «Русский язык», позволяет формировать у младших школьников и обучающихся с ОВЗ навык орфографически правильного письма, коммуникативную компетентность и функциональную грамотность.

Список литературы

1. Акименко В.М. Новые логопедические технологии: Учеб.-метод. Пособие / В.М. Акименко. - Ростов н/Д.: Феникс., 2008. – 112 с.
2. Душка Н.Д. Синквейн в работе по развитию речи дошкольников / Н.Д. Душка // Логопед. – 2005. -№5. – С. 85-92
3. Елецкая О.В. Методика коррекции дизорфографии у школьников / О.В. Елецкая. - М.: ФОРУМ, ИНФА–М, 2015. - 176 с.
4. Елецкая О.В. Коррекция регуляторной дизорфографии у школьников / О.В. Елецкая, А.В. Китикова. - М.: Редкая птица, 2018. - 72 с.
5. Елецкая О.В. Я учусь учиться! Формирование учебной деятельности у школьников с дизорфографией / О.В. Елецкая, А.В. Китикова. - М.: Редкая птица, 2018. - 176 с.
6. Прищепова И.В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у младших школьников / И.В. Прищепова. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. - 63 с.
7. Терентьева Н.М. Синквейн по «Котловану»? / Н.М. Терентьева // Первое сентября. – 2006. - №4. URL: <https://lit.1sept.ru/article.php?ID=200600413>

С.Ю. Кондратьева,

Е.А. Табачкова

Российский государственный педагогический

университет им. А. И. Герцена»

Санкт-Петербург, Россия

РАННИЙ ВОЗРАСТ КАК ИНТЕНСИВНЫЙ ПЕРИОД ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности формирования и развития элементарных математических представлений у детей раннего возраста. Овладение математической деятельностью происходит благодаря активному познанию ребенком окружающего мира, развитию высших психических функций. Немаловажное значение отводится созданию предметно-развивающей среды, эмоциональному общению близкого взрослого с ребенком. Правильно организованная работа с ребенком способствует полноценному развитию ребенка, успешному овладению математическими представлениями.

Ключевые слова: ранний возраст, математические представления, психические функции, система работы, математическая деятельность.

S.Y. Kondratieva, E. A. Tabachkova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint-Petersburg, Russia

EARLY AGE AS AN INTENSIVE PERIOD OF FORMATION OF MATHEMATICAL REPRESENTATIONS

Abstract. This article discusses the features of the formation and development of elementary mathematical concepts in young children. The mastery of mathematical activity occurs due to the active knowledge of the surrounding world by the child, the development of higher mental functions. An important importance is given to the creation of a subject-developing environment, emotional communication of a close adult with a child. Properly organized work with the child contributes to the full development of the child, successful mastery of mathematical concepts.

Key words: early age, mathematical representations, mental functions, work system, mathematical activity.

Математическая деятельность представляет из себя сложноорганизованный процесс, направленный на формирование математического опыта путем активного познания окружающего мира. Значимым фактором в развитии элементарных математических представлений детей раннего возраста является достаточный уровень развития многих психических процессов [6,11].

Ранний возраст - период интенсивного развития ребенка, именно в это время начинают свое развитие основные психические процессы [4,8,10]. С первых дней жизни ребенок активно познает окружающей его мир, проявляет целенаправленную активность при его изучении. На первом году жизни начинают развиваться сенсорно-перцептивные, мнемические, интеллектуальные, психомоторные, коммуникативные и речевые

психические образования, которые необходимы для овладения математической деятельностью. Полноценное формирование психических процессов способствует развитию представления о внешних свойствах предмета, накоплению представления об окружающем мире [2,4].

Уже к концу первого года жизни, в условиях манипуляторной деятельности, ребенок осваивает сенсомоторные предэталоны. Он следит за перемещающимися объектами, тянется к понравившейся игрушке, захватывает её, постукивает и перекладывает предметы. С началом освоения ходьбы ребенок учится ориентироваться в пространстве, в схеме собственного тела. На этом этапе большое значение отводится правильной организации пространства.

На втором и третьем году жизни, в рамках ведущего вида деятельности детей раннего возраста, ребенок осваивает предметные предэталоны, предполагающие выделение признаков одного предмета посредством сопоставления его с признаками другого. К концу третьего года жизни ребенок начинает осваивать сенсорные эталоны: цвет, форму, величину, а уже в дошкольном возрасте у ребенка формируются действия перцептивного моделирования, необходимые для тонкости восприятия [3].

В этом возрасте ребенок в процессе активной деятельности учится группировать предметы в зависимости от цвета, формы, величины, выделять нужные предметы из множества других, создавать несложные постройки, оречевляя свои действия. В качестве стимульного материала детям можно предложить игрушки-сортеры и специальные коврики с заплатками.

Значительное влияние на овладение математической деятельностью оказывает уровень сформированности памяти, которая играет большое значение в развитии наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, речи, представлений. Детям можно предложить различные игры, направленные на развитие слуховой и зрительной памяти, например, «Что пропало?» или «Что звучало?», предлагая стимульный материал в зависимости от возраста и индивидуальных возможностей ребенка.

Развитие психомоторных образований, включающих в себя моторику и психические процессы, дает возможность ребенку осваивать пространственные и временные представления, развить слухо-зрительно-моторную координацию, речь, учиться взаимодействовать со средой. Можно предложить игры: «Собери бусы с учетом заданной последовательности», «Нарисуй столько капель, сколько услышишь хлопков», «Продолжи ряд», также нейропсихологические упражнения и гимнастики.

Речь - высшая психическая функция, которая также оказывает важное значение на процесс формирования математических представлений.

Наблюдается тесная взаимосвязь между речью и неречевыми психическими процессами. В процессе любой деятельности у ребенка проходит работа по расширению словаря, актуализации слов, переводу слов из пассивного словаря в активный. Значимую роль в речевом и коммуникативном развитии играют родители и ближайшее окружение ребенка. С ребенком необходимо общаться всегда и везде, речь взрослого должна быть адресована ребенку, быть эмоционально окрашенной, грамматически правильной, четкой по артикуляции, понятной ребенку по содержанию [7].

Немаловажное значение для развития математических представлений у детей раннего и дошкольного возраста оказывают взрослые, которые его окружают. Именно близкие своими действиями могут оказать как положительное, так и отрицательное влияние на развитие ребенка. С первых дней жизни необходимо общаться с малышом, стимулировать его развитие, помогать ему познавать мир. Общение должно быть эмоционально насыщенным, активным и постоянным, что будет способствовать полноценному развитию ребенка [1, 5, 9]. Кроме эмоционально насыщенного общения окружающая среда включает в себя обогащение пространства стимульным материалом, способствующим развитию сенсорных представлений, мыслительных операций, моторики. Именно правильно организованная среда помогает ребенку в овладении математическими представлениями.

Большое значение при развитии математических представлений отводится продуктивным видам деятельности, музыкальным и физкультурным занятиям. В процессе конструирования и изобразительной деятельности ребенок знакомится с формой, цветом, размером предметов и их количеством. В процессе конструирования, ребенок также знакомится с пространственным расположением элементов постройки относительно друг друга, он учится называть детали, находить схожие. Во время такой деятельности у ребенка развивается восприятие, внимание, воображение, мышление, усидчивость, мелкая моторика, математическая речь и др. Положительное влияние на развитие математических представлений оказывают прогулки, различные тематические мероприятия, свободная деятельность детей.

Участниками данного процесса являются: специалист по работе с детьми раннего возраста, логопед, психолог, родители (законные представители) и ребенок. В процессе работы с детьми раннего и младшего дошкольного возраста специалисту необходимо:

- сформировать интерес к математической деятельности у детей раннего возраста;

- помочь овладеть математическими знаниями, умениями и навыками и научить детей применять усвоенные знания в практической деятельности;
- сформировать умение отражать математические представления в различной деятельности;
- формировать представления об окружающем мире, обогащать сенсорный опыт ребенка;
- развивать мыслительные операции, внимание, память, восприятие различных модальностей (слуховое и зрительное);
- развивать зрительно-моторную координацию, пространственное восприятие и представления;
- развивать речь ребенка (в том числе и математическую).

Итак, уже с первых дней жизни ребенок активно знакомится с окружающим миром, что способствует дальнейшему формированию математических представлений. Правильно организованная предметно-развивающая среда и психолого-педагогическая работа будут способствовать полноценному развитию ребенка раннего возраста, успешной коррекции нарушений и предупреждению возникновения предрасположенности к нарушению в развитии математических представлений (дискалькулии).

Список литературы

1. Аксенова Л.И., Шкадаревич Е.В., Тюрина Н.Ш. Развитие социальных навыков у детей от рождения до трех лет / Л.И. Аксенова, Е.В. Шкадаревич, Н.Ш. Тюрина // Дети с проблемами в развитии. – 2004. - №3
2. Березина Р.Л. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников: учеб. пособие / Р.Л. Березина, З.А. Михайлова, Р.Л. Непомнящая; под ред. А.А. Столяра. - М. Просвещение, 1988. - 303 с.
3. Венгер Л.А. Восприятие и обучение: (Дошкольный возраст) / Л.А.Венгер. – М.: Просвещение, 1969. - 365 с.
4. Громова О.Е. Формирование элементарных математических представлений у детей раннего возраста: Метод. пособие / О.Е. Громова. - М.: ТЦ Сфера, 2006. - 48 с.
5. Кондратьева С.Ю. Значение «внутриутробной педагогики» в развитии детей раннего возраста в условиях семейного воспитания / С.Ю. Кондратьева // Вестник приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. –№ 4 (49). - 2022. - С. 65-71.
6. Кондратьева С.Ю. Логопедическая работа по профилактике дискалькулии у дошкольников с ОНР на основе экспериментальных данных // Специальное и инклюзивное образование: актуальные проблемы и инновационные подходы: сборник научных статей / С.Ю. Кондратьева, Е.А. Табачкова / Под общ. Ред. И.В. Прищеповой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2022. - С. 108-112.
7. Лисина М.И. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми / М.И. Лисина // Под ред. М.И. Лисиной. - М.: Педагогика, 1985. - 208 с.
8. Тарунтаева Т.В. Развитие элементарных математических представлений у дошкольников / Т.В. Тарунтаева. - 2-е изд., испр. - М.: Просвещение, 1980. - 64 с.

9. Югова О.В. Организация развивающей предметно-пространственной среды для детей раннего возраста в семье и образовательном учреждении / О.В. Югова, А.В. Миронова, Е.А. Рыкова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – №5. – С. 157-161.
10. Alatorre S., Cortina J. L., Sáiz M., Méndez A. Psychology of Mathematics Education // Mérida, Yucatán, México. – 2006. – № 9 (12). – 1034 p.

Е.Д. Кузнецова, М.А. Адильжанова

*Московский государственный психолого-педагогический университет
Москва, Россия*

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования коммуникативных навыков у дошкольников с детским церебральным параличом. Актуальность исследования обусловлена необходимостью социальной адаптации детей с ДЦП. Анализ результатов констатирующего эксперимента продемонстрировал недостаточную сформированность коммуникации у дошкольников с ДЦП, речь которых развита на уровне отдельных звуков и слогов. Дети частотно применяли невербальные способы коммуникации, которые были не всегда понятны окружающим.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, дошкольный возраст, коммуникация, вербальная коммуникация, невербальная коммуникация, коммуникативные навыки детей с детским церебральным параличом.

E.D. Kuznetsova, M.A. Adilzhanova

*Moscow State University of Psychology and Education
Moscow, Russia*

PECULIARITIES OF COMMUNICATION SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

Abstract. The article deals with the peculiarities of the formation of communication skills in preschool children with cerebral palsy. The relevance of the study is due to the need for social adaptation of children with cerebral palsy. Analysis of the results of the fact-finding experiment demonstrated the insufficient formation of communication in preschool children with cerebral palsy, whose speech is developed at the level of individual sounds and syllables. Children often used nonverbal ways of communication that were not always understood by others.

Keywords: cerebral palsy, preschool age, communication, verbal communication, nonverbal communication, communication skills of children with cerebral palsy.

Коммуникация – это сложный многогранный процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, понимание другого человека. Коммуникативная деятельность является сознательной потребностью и выступает условием для психического и психологического развития индивида.

Коммуникативные умения и навыки, основными характеристиками которых являются желание вступить в контакт, умение организовать и поддержать общение, являются базисом для коммуникации. Для их формирования необходимо владеть средствами коммуникации (вербальными и невербальными); осознавать цель коммуникации; владеть способностью анализировать и передавать информацию; проявлять активность и инициацию к коммуникативному процессу; достигать взаимопонимания.

Перечисленные аспекты, лежащие в основе коммуникации, частично или полностью недоступны детям с церебральным параличом.

Детский церебральный паралич (сокращенно ДЦП) – это термин, который используется для обозначения не прогрессирующих нарушений позы тела и движений, вызванных повреждением центральной нервной системы в пренатальном, натальном или постнатальном периодах. [9]

В структуре детского церебрального паралича, помимо двигательных нарушений, отмечаются нарушения интеллекта, слуха, зрения, а также в некоторых случаях судорожные припадки и психические расстройства. Речевые нарушения при ДЦП наиболее часто проявляются в форме дизартрии или анартрии. В зависимости от степени тяжести детского церебрального паралича, сопутствующие нарушения варьируются по уровням их выраженности.

Вследствие нарушений, ребенок с ДЦП сталкивается с ограниченностью контактов, из-за чего его коммуникативные умения развиваются медленно и гетерохронно. Нарушение артикуляции и координации движений отрицательно отражается на процессе вербальной коммуникации и делает ее практически или полностью невозможной.

Создание условий для формирования и развития коммуникации у детей с ДЦП является одним из ключевых разделов коррекционной работы. Наше исследование было направлено на выявление особенностей формирования коммуникативных навыков у детей с церебральным параличом в возрасте 6-7 лет.

В исследовании приняли участие 21 ребенок с ДЦП в форме спастической диплегии, при которой отмечались выраженные двигательные

расстройства, а также значительные ограничения в движениях рук. Интеллект всех участников сохранен, речь осложнена дизартрическими расстройствами.

Констатирующий эксперимент проводился с декабря 2022 года по февраль 2023 года. Задания, включенные в программу эксперимента, были разделены следующим образом: изучение сформированности коммуникативной деятельности детей с ДЦП во время контактов со сверстниками, в ситуативно-деловом общении, во внеситуативно-деловом общении (блок 1); изучение сформированности импрессивной и экспрессивной речи детей с ДЦП (блок 2); обследование состояния высших психических функций: зрительного и слухового восприятия и памяти (блок 3).

Диагностическое исследование позволило выявить ряд трудностей, с которыми столкнулись дети с церебральным параличом при выполнении заданий.

В ходе интерпретации полученных результатов отмечалось, что 1/3 выборки, представляющая экспериментальную группу 1 (ЭГ-1), способна поддерживать общение при помощи вербальных средств, а именно отдельными словами и простыми предложениями. 2/3 выборки (экспериментальная группа 2 (ЭГ-2)) не владеют навыками вербальной коммуникации.

Результаты выполнения заданий блока 1. Изучение коммуникации со сверстниками происходило в момент свободной игровой деятельности, где дети самостоятельно выбирали коммуникативных партнеров и их количество. Ситуативно-деловая коммуникация со взрослыми наблюдалась на индивидуальных занятиях обучающегося с логопедом и музыкальным педагогом, что предполагало большую коммуникативную активность. Внеситуативно-деловая коммуникация была исследована в момент общения детей с диагностом.

Коммуникация детей ЭГ-1 во всех социальных ситуациях отличалась высокой эффективностью, большей продолжительностью и носила устойчивый характер. Инициирование коммуникации участниками ЭГ-1 было вариативно: при игровой деятельности со сверстниками дети вступали в поочередное общение с двумя партнерами; на занятиях дети проявляли активность общения со всеми педагогами; общение с диагностом инициировано не было. На просьбы и задания со стороны всех коммуникативных партнеров дети реагировали без нежелательного поведения и выполняли их с первого раза. В момент недопонимания со стороны партнеров участники ЭГ-1 демонстрировали настойчивость в

объяснении альтернативными способами, однако при общении с диагностом после некоторых попыток переключали свое внимание на новые стимулы.

Отмечалось, что дети ЭГ-1 активно использовали речь только при общении с педагогами. При коммуникации со сверстниками дети демонстрировали редкие речевые высказывания. Вербальная продукция в момент общения с диагностом ограничивалась только утвердительными и отрицательными ответами. Несмотря на вербальные возможности, детьми на постоянной основе и в большом объеме применялись невербальные средства общения. Возможно, такая коммуникативная стратегия является проявлением критичности к собственной речи.

Коммуникация детей ЭГ-2 была непродолжительной во всех социальных ситуациях, эффективность отмечалась только при ситуативно-деловом общении с педагогами. Дети ЭГ-2 практически не инициировали общения, вовлеченность в процесс всегда носила истощаемый характер. В процессе коммуникации дети одновременно или поочередно применяли несколько простых невербальных средств: кивание головой по типу «Да-нет», жестикуляцию, взгляд в нужную сторону и другие. При непонимании со стороны коммуникативных партнеров, отмечалось нежелательное поведение или переключение внимания, альтернативные способы объяснения не применялись. Реакция на просьбы и инструкции к заданиям была вариативной: часть выборки игнорировала слова партнеров или демонстрировала негативную реакцию, некоторым детям требовалось повторение, а также дробление инструкций на более простые. Взаимопонимание с детьми ЭГ-2 достигалось далеко не во всех коммуникативных ситуациях.

По результатам выполнения заданий первого диагностического блока, нами были выделены степени сформированности коммуникации.

- 33% участников экспериментального исследования имеют недостаточную степень сформированности коммуникации, что характеризуется отсутствием вовлеченности в процесс общения в различных социальных ситуациях. В случаях недопонимания со стороны коммуникативного партнера альтернативные способы объяснения не используются. Коммуникация неэффективна, взаимопонимание не достигается.

- Базовая степень коммуникации была сформирована у 54% участников эксперимента. Ребенок способен инициировать общение в различных социальных ситуациях с ограниченным кругом лиц, пользуется альтернативными способами объяснения. Коммуникация носит нестойкий характер, достигается взаимопонимание в выборочных ситуациях.

- Достаточная степень сформированности коммуникации соответствует высокой вовлеченности в процесс общения. Ребенок использует невербальные средства коммуникации на протяжении всего времени. Реагирует на просьбы и задания после однократного предъявления, применяет альтернативные способы объяснения до полного понимания коммуникативным партнером. Коммуникация эффективна на протяжении всего эпизода общения. Только 13% детей из нашей выборки достигли вышеперечисленных критериев.

Анализ результатов Блока 2. Результаты вербальных способностей детей, участвующих в исследовании, продемонстрировали высокую вариативность.

Речь 20% выборки из ЭГ-1 была представлена простыми предложениями: «Дай мне», «А ты?», «У меня хорошо». 80% участников группы имеют возможность произнесения отдельных простых слов: «Да», «Дай», «Хочу». В зависимости от звуконаполняемости, слова и предложения произносились с разным уровнем разборчивости. При выполнении задания, направленного на изучение импрессивной речи, дети из ЭГ-1 демонстрировали безошибочное выполнение инструкции.

Вербальные высказывания детей ЭГ-2 были представлены отдельными звуками и слогами. Отмечалось, что при выполнении задания на изучение сформированности понимания речи детям необходимо многократное повторение инструкций. Полученные данные могут быть объяснены низким уровнем сформированности слуховой памяти.

На основе вышеизложенного, нами был сделан вывод о том, что речь детей ЭГ-2 находится на низкой степени сформированности. Из результатов следует, что дети этой группы нуждаются в альтернативной системе коммуникации.

С целью определения сформированности гнозиса и ведущей модальности для подбора системы альтернативной коммуникации, нами был разработан диагностический блок 3. Дети ЭГ-1, владеющие речью на уровне простых слов и фраз, не принимали участие в заданиях третьего блока, поскольку их обучение альтернативным системам коммуникации является нецелесообразным.

Анализ результатов блока 3. При выполнении задания на оценку сформированности зрительных восприятия и памяти было обнаружено, что дети с разным уровнем успешности справлялись с его выполнением. Часть выборки допускала многократные ошибки при соотнесении пар, попыток самокоррекции не наблюдалось.

Было отмечено, что при сопоставлении пар дети опирались на предметы, а не на последовательность изображений. Первым предметом всегда выбирался самый крупный из представленных. Для соотнесения предмета с его парой, дети пользовались стратегией повторного просмотра всех изображений.

При выполнении задания на оценку сформированности слуховой памяти было выявлено, что объем ограничен двумя единицами, слуховое внимание носит скачкообразный характер. Линейность памяти существительных преимущественно сохраняется, допускаются ошибки в признаках: например, демонстрация красного цветка вместо заданного желтого. Пропуск слов-признаков детьми ЭГ-2 может свидетельствовать об ограниченности словаря прилагательных и нехватки опыта в их применении.

После проведенного анализа, нами были определены уровни сформированности высших психических функций.

- Достаточный уровень: ребенок верно сопоставляет предметы с их изображениями. Правильно демонстрирует изображения стимулов, предъявляемых вербально. 28% участников ЭГ-2 составили эту группу.
- Базовый уровень: ребенок допускает до двух ошибок при сопоставлении предмета с его изображением. При демонстрации изображений, предъявляемых вербально, допускает одну ошибку и более. Базовый уровень отмечается у 28% участников ЭГ-2.
- Недостаточный уровень: отказ от выполнения заданий. Отмечался у 44% участников ЭГ-2.

При проведении анализа было выявлено, что зрительное восприятие и память сформированы лучше, чем слуховое восприятие и память. Из результатов следует, что при выборе альтернативных систем коммуникации необходимо опираться на зрительное восприятие и память.

Диагностическое исследование продемонстрировало зависимость между степенью сформированности коммуникации и уровнем сформированности высших психических функций: 50% участников ЭГ-2 имеют базовый уровень коммуникации и базовый уровень сформированности высших психических функций; 40% участников находятся на низком уровне сформированности высших психических функций и коммуникации.

На основе результатов, полученных в ходе констатирующего эксперимента, нами был сделан вывод о необходимости формирования коммуникативных навыков у детей с ДЦП, не владеющих речью, при помощи альтернативных систем коммуникации.

Несмотря на то, что детский церебральный паралич - не прогрессирующее расстройство, трудности, с которыми сталкивается ребенок, с возрастом увеличиваются. Для выражения своих потребностей, мыслей и чувств, ребенок вынужден применять невербальные средства коммуникации. Без специального обучения, невербальные коммуникативные умения не формируются в систему и являются недоступными для понимания, что делает общение с окружающими непродуктивным.

У детей, участвующих в исследовании, сохранен интеллект, отмечается большее поражение верхних конечностей, что сказывается на навыках мелкой моторики, а также более сохранен выявлен зрительный гнозис, что должно быть отражено при выборе системы альтернативной коммуникации.

Вследствие описанных выше причин и опираясь на современные реалии общества, мы предполагаем формирование коммуникативных навыков у детей с ДЦП при помощи высокотехнологичных средств систем альтернативной коммуникации. В отечественной науке влияние высокотехнологичных устройств на развитие коммуникативных навыков недостаточно изучено, однако опыт зарубежных ученых демонстрирует успешность развития коммуникации у детей с ДЦП при помощи указанных средств.

Коррекционная работа с детьми, имеющими церебральный паралич, по формированию навыков общения при помощи альтернативной системы коммуникации и развитию вербальных навыков должна выстраиваться параллельно. Поскольку вербальные навыки при дизартрических расстройствах, формируются продолжительное время, а навыки коммуникации имеют первостепенную важность для успешной адаптации ребенка в социуме и включения в инклюзивную среду. В ходе развития речевых способностей, система альтернативной коммуникации будет оказывать поддерживающее влияние с постепенным его уменьшением.

Список литературы

1. Адильжанова М.А. Формирование коммуникативных навыков у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / М.А. Адильжанова, В.А. Жукова // Современные наукоемкие технологии. - 2020. - № 7. - С. 109-115.
2. Браудо Т.Е. Онтогенез речевого развития / Т.Е. Браудо, М.Ю. Бобылова, М.В. Казакова // Русский журнал детской неврологии. – 2017. – №. 1. – С. 41-46.
3. Дедюхина Г.В. Учимся говорить. 55 способов общения с неговорящим ребенком / Г.В. Дедюхина, Е.В. Кириллова. - М.: Издательский центр «Техинформ» МАИ, 1997. — 88 с.
4. Кириллова Е.В. Логопедическая работа с безречевыми детьми: Учебно-методическое пособие / Е.В. Кириллова. - М.: ТЦ Сфера. – 2011. – 64 с.

5. Мамаева А.В. Формирование первоначальных коммуникативных умений у детей 7-9-летнего возраста с церебральным параличом в процессе логопедического воздействия: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Мамаева Анастасия Викторовна. – Екатеринбург, 2008. – 24 с.
6. Приходько О.Г. Принципы, задачи и методы логопедической работы при дизартрии / О.Г. Приходько // Специальное образование. – 2010. – №. 4. – С. 57-79.
7. Фокеева Ю.А. Общение как ключевой аспект человеческого бытия / Ю.А. Фокеева // Проблемы современной лингвистики в контексте антропоцентризма: Коллективная монография / Грибкова Е.И., Матасова О.В., Мирошникова З.А. и др.; под ред. А.А. Зарайского. – Саратов: Изд-во Саратовского социально-экономического института (филиал) РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2016. – С. 135-141.
8. Фон Течнер С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию. Жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / С. Фон Течнер, Х. Мартинсен. - Изд. 3-е. – М.: Теревинф, 2018. – 432 с.
9. Miller F. Cerebral palsy. – New York: Springer Science & Business Media, 2005. – 1055 p.

И.Н. Лебедева,

*Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургское государственное
автономное дошкольное образовательное учреждение
«Детский сад № 53 комбинированного вида Фрунзенского района»*

М.В. Сидорова, Н.В. Третьякова

*Санкт-Петербургское государственное автономное дошкольное
образовательное учреждение «Детский сад № 53 комбинированного вида
Фрунзенского района»
Санкт-Петербург, Россия*

СИСТЕМА КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ: ОПЫТ РАБОТЫ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА

Аннотация. В статье представлен опыт работы дошкольного образовательного учреждения в режиме ресурсного центра общего образования. Обсуждается значимость, актуальность и востребованность повышения квалификации педагогов и повышения родительской компетентности в области комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра. Выделены цель, задачи программы обучения,

определены профессиональные дефициты, которые могут быть преодолены через освоение дополнительной профессиональной программы повышения квалификации.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, родительская компетентность, профессиональные дефициты педагога

I.N. Lebedeva,
 *Herzen State Pedagogical University of Russia,
 St. Petersburg State Autonomous Preschool Educational Institution
 "Kindergarten No. 53 of a combined type in the Frunzensky District"*
M.V. Sidorova, N.V. Tretyakova
 *St. Petersburg State Autonomous Preschool Educational Institution
 "Kindergarten No. 53 of a combined type in the Frunzensky District"*
 Saint-Petersburg

Abstract. *The article presents the experience of a preschool educational institution operating as a general education resource center. The significance, relevance and demand for advanced training of teachers and increased parental competence in the field of comprehensive support for children with autism spectrum disorders are discussed. The purpose and objectives of the training program are highlighted, and professional deficiencies are identified that can be overcome through the development of an additional professional development program.*

Key words: *autism spectrum disorders, parental competence, professional deficits of teachers*

Деятельность образовательного учреждения в режиме ресурсного центра общего образования, кроме реализации основных задач работы, направлена на ознакомление педагогического сообщества с инновационным опытом учреждения путем реализации программы повышения квалификации, трансляции продуктов опытно-экспериментальной работы и практического опыта по теме «Система комплексного сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра (РАС) в дошкольном образовательном учреждении». Функционирование ресурсного центра общего образования осуществляется в соответствии с нормативно-правовым обеспечением, разработанным на основании Распоряжения Комитета по образованию Санкт-Петербурга от 26.05.2021 №1562-р «О признании образовательных учреждений экспериментальными площадками Санкт-Петербурга, педагогическими лабораториями Санкт-Петербурга и ресурсными центрами общего образования Санкт-Петербурга».

В соответствии с п. 1.5 стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) перед системой образования стоит задача «обеспечения равных возможностей полноценного развития каждого ребёнка в период дошкольного детства независимо от места проживания, пола, нации, языка,

социального статуса, психофизиологических особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья)» [5]. Для выполнения этой задачи требуется овладение педагогами дошкольного образования технологиями психолого-педагогического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) и преодоление профессиональных дефицитов, мешающих успешной реализации соответствующих трудовых функций и трудовых действий.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с РАС как целостная система, направленная на создание социально психологических условий для успешной адаптации развития ребёнка в образовательном процессе, является социально востребованной формой поддержки семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья [4]. Как показывает наш практический опыт, количество запросов родителей на психолого-педагогическое сопровождение ребёнка с РАС в дошкольном учреждении ежегодно увеличивается. В качестве возможного варианта решения данной проблемы в рамках ресурсного центра общего образования была предложена дополнительная профессиональная программа повышения квалификации, включающая три модуля и различное построение образовательной траектории в зависимости от контингента слушателей.

Актуальность программы определяется запросом со стороны педагогических работников и администрации дошкольных образовательных учреждений на получение профессиональных компетенций, позволяющих осуществлять комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра и членов их семей в условиях получения дошкольного образования. Цель реализуемой программы: повышение уровня компетентности педагогов в сфере комплексного сопровождения дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС), предполагающее получение знаний, умений и навыков, обеспечивающих данный процесс. Модуль I «Система работы профильных специалистов с ребенком с РАС и его родителями» предполагает обучение профильных педагогических специалистов (психологи, учителя-дефектологи, учителя-логопеды). Модуль II «Система работы педагогических кадров с ребенком с РАС и его родителями: программы и технологии» направлен на повышение компетенций педагогов, не имеющих опыта работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Кроме того, мы расширили программу модулем III «Помощь родителям, воспитывающим детей с РАС», направленным на повышение родительской компетенции семей, воспитывающих детей с РАС. В 2022 году обучение по программе прошли 55 слушателей (из них 14 слушателей, осваивающих модуль III).

Обучение в ресурсном центре организуется в формате «без отрыва от производства» и предусматривает очную форму обучения в виде лекционных, практических и интерактивных занятий. Содержание образовательной программы носит практико-ориентированный характер, базирующийся на научно-теоретических основах инклюзивного образования лиц с ОВЗ [1; 2; 3]. Освоение программы позволяет сформировать у обучающихся представления об особенностях и принципах организации образовательной деятельности и психолого-педагогического сопровождения детей с РАС в условиях детского сада, значимость и место социально-педагогической реабилитации детей раннего и дошкольного возраста с РАС в современном обществе. Для слушателей Программы по модулям I и II поддержка педагогами ресурсного центра осуществляется в форме индивидуальных консультаций (супервизий) по интересующим их вопросам и решению конкретных проблемных ситуаций, во время визитов специалистов ресурсного центра в образовательные учреждения Фрунзенского района Санкт-Петербурга. Для слушателей Программы по модулю 3 проводятся индивидуальные консультации по совершенствованию практических навыков взаимодействия с ребенком в домашних условиях, организации среды пребывания ребенка дома, налаживанию коммуникации родителей с ребенком, в том числе с применением средств альтернативной коммуникации, по работе с нежелательным поведением и установлению руководящего контроля над ребенком, обучению ребенка с РАС навыкам самообслуживания.

Для получения информации об эффективности работы Ресурсного центра (далее РЦ) общего образования применялся текущий мониторинг. Основным методом получения информации служило анкетирование слушателей в соответствии со следующими компонентами оценки: компонент «мотивация» - позволяет количественно оценить мотивацию слушателя к участию в деятельности; компонент «целеполагание» - направлен на количественную оценку готовности к использованию информации; компонент «самооценка компетентности» - позволяет оценить компетентность педагогов в области РАС; компонент «удовлетворённость» - выявляет эмоциональный статус слушателя от участия в Программе; дополнительным компонентом для слушателей модуля III стала оценка степени осведомленности в вопросах, касающихся РАС.

Как показывают результаты анкетирования группы педагогов, прошедших обучение, в компоненте «мотивация» по одному из показателей оценивания (пункт 1) слушатели демонстрируют стойкий результат к продолжению участия деятельности РЦ и повышению квалификации в

течение всего периода освоения программы. Вместе с тем, второй пункт оценки (пункт 2) продемонстрировал рост количества слушателей, которые встречают детей РАС в профессиональной деятельности. Это свидетельствует о потенциальном росте в том числе и диагностических компетенций слушателей. В компоненте «целеполагание» также получены аналогичные цифровые закономерности. Большинство слушателей планировали применять в своей профессиональной деятельности содержание программы обучения, но на момент последнего мониторинга количество таких слушателей стало максимальным. Вместе с тем готовность создавать необходимые условия для включения детей с РАС в образовательную среду в последнем мониторинге фактически не изменилась по сравнению с «входными» данными. Это свидетельствует о необходимости усилить практическую ориентированность программы и отработку соответствующих навыков. Также мы осознаем, что оценка по данному пункту зависит не только от освоения содержания программы, но и от многих других независимых от деятельности РЦ факторов. В компоненте «самооценка компетентности» мы наблюдаем наиболее низкие цифровые значения по сравнению с другими компонентами, но в тоже время наибольший прирост по значению показателей. Это свидетельствует о стойком накоплении слушателями знаний, умений для сопровождения детей с РАС, а также о тенденции применять полученные знания на опыте. Цифровые данные по компоненту «удовлетворенность» свидетельствуют, что у слушателей при изначальной максимальной сформированной удовлетворенности от зачисления в деятельность РЦ, вырос интерес к интерактивному межличностному взаимодействию, регулярно применяемому педагогами для освоения программы.

Мониторинг на основании анкетирования слушателей модуля III (группа родителей) показал, что наибольший прирост цифровых значений обнаружен по показателям: степень осведомленности по теме РАС; уровень понимания того, как работать с трудным поведением ребёнка; степень понимания особенностей развития своего ребёнка. Для коллектива РЦ значимо понимание, что во всех показателях анкетирования родителей есть положительная динамика и прирост цифровых значений. Менее всего эта динамика касается уверенности слушателей в своих возможностях удовлетворения потребностей ребёнка. Мы полагаем, что этот компонент оценки зависит от многих факторов, не только от усвоения программы обучения в РЦ. Интересными и значимыми для нас оказались результаты оценки слушателями развития своей коммуникации, навыков игрового взаимодействия с ребёнком, степени понимания особенностей

функционирования сенсорных систем ребёнка. При устойчивой положительной динамике эти показатели не достигли максимального значения, что является стимулом для команды преподавателей пересмотреть тактику проведения соответствующих занятий, способствовать увеличению прироста цифровых значений в этих значимых для семьи ребёнка с РАС показателях.

В концепции развития образования детей с ОВЗ определено, что пути достижения качественно более высоких результатов в социализации, развитии, воспитании, образовании дошкольников с особыми образовательными потребностями могут быть вариативны. Поиск вариативных путей комплексного сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра в дошкольном образовательном учреждении, по нашему убеждению, возможен на основе предварительной компенсации профессиональных дефицитов педагогов, связанных с отсутствием системных знаний нормативно-правовой базы коррекционно-образовательной работы с детьми с РАС; недостаточными представлениями о симптомокомплексе РАС и особых образовательных потребностях детей; несформированностью навыков применения современных технологий в коррекционно-развивающей работе с детьми дошкольного возраста с РАС. Опыт работы ресурсного центра показывает возможности локального решения данной проблемы.

Список литературы

1. Ахметзянова А.И. Актуальная тематика исследований в области коррекционной педагогики / А.И. Ахметзянова, Н.В. Бабкина, Е.Л. Гончарова и др. // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2023. - №52 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-52/current-topics-of-research-in-the-field-of-special-pedagogy> (Дата обращения: 02.11.2023)
2. Кукушкина О.И. Дети с особыми образовательными потребностями в системе понятий культурно-исторической психологии / О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах № 39 2019 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-39/children-with-special-educational-needs-in-the-system-of-concepts-of-cultural-historical-psychology> (Дата обращения: 02.11.2023)
3. Лебедева И.Н. Принципы психолого-педагогического сопровождения дошкольников с особыми образовательными потребностями в условиях групп комбинированной направленности / И.Н. Лебедева, Н.В. Третьякова, Т.И. Юрченко // Специальное образование: методология, теория, практика. Сборник научно-методических трудов с международным участием / Под ред. И.В. Прищеповой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. - С. 49-53.
4. Методические рекомендации по сопровождению воспитанников в инклюзивных

группах детского сада / под общ. ред. канд.пед.наук И.Н. Лебедевой. – СПб.: ООО «Издательство Детство-пресс», 2021. – 144 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155), URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения 02.11.2023)

В.И. Липакова, А. С. Печенова
Российский государственный педагогический
университет им. А.И.Герцена
Санкт-Петербург, Россия

ХАРАКТЕР НАРУШЕНИЙ ПРЕДПОСЫЛОК ОВЛАДЕНИЯ ГРАМОТОЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье приведен анализ результатов исследования уровня сформированности предпосылок письма у дошкольников с общим недоразвитием речи, условно выделены группы детей в зависимости от доминирующих вариантов неполноценности предпосылок письма и определены направления профилактической работы с учетом дифференцированного подхода.

Ключевые слова: дифференцированный подход, профилактика, дисграфия, предпосылки письма, общее недоразвитие речи.

V.I. Lipakova, A.S. Pechenova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint-Petersburg, Russia

THE NATURE OF DISORDERS OF THE LITERACY PREREQUISITES IN PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDEVELOPMENT

Abstract. The article analyzes the results of the research of the level of formation of writing prerequisites in preschool children with general underdevelopment of speech, singles out groups of children depending on the dominant variants of incompleteness of writing prerequisites and determines the directions of preventive work taking into account the differentiated approach.

Key words: differentiated approach, prevention, dysgraphia, prerequisites of writing, general underdevelopment of speech.

Письмо является сложным многофункциональным и многоуровневым психическим процессом. Успешное обучение школьников во многом зависит

от полноценного овладения ими навыком письма, для формирования которого необходим достаточный уровень сформированности речевых и неречевых функций: фонематического восприятия, звукопроизношения, грамматического строя речи, языкового анализа и синтеза, а также внимания, памяти, мышления, зрительного гнозиса и оптико-пространственных представлений. Недостаточная сформированность данных функций существенно осложняет процесс формирования письма и может приводить к его стойкому нарушению -дисграфии [1,2,4,5,8,11].

В структуре дефекта у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (далее - «ОНР») отмечается недоразвитие тех психических функций, которые являются предпосылками нормального овладения письмом. Это позволяет говорить о том, что дошкольники с данным логопедическим заключением составляют группу риска по возникновению дисграфии, что обуславливает необходимость проведения своевременной логопедической работы по профилактике возникновения данного нарушения письма у детей этой категории.

Проблема профилактики дисграфии у дошкольников с ОНР рассматривалась в работах отечественных ученых: Евдокимовой Л.С. [1], Вороновой А.П. [2], Парамоновой Л.Г. [11], Поповой Е.Ф. [12]. Несмотря на достаточную разработанность данной проблемы, современная практика логопедической работы требует учёта дифференцированного подхода при разработке методических рекомендаций по профилактике дисграфии, что позволяет считать наше исследование актуальным.

Анализ литературы позволил нам предположить, что в структуре дефекта у дошкольников с ОНР наблюдаются качественно неоднородные уровни сформированности предпосылок письма, что обуславливает необходимость применения дифференцированного подхода при определении методических рекомендаций по профилактике дисграфии в зависимости от доминирующих вариантов неполноценности речевых и неречевых функций, обеспечивающих процесс письма в норме.

Для подтверждения нашей гипотезы были определены научно-теоретические основы и содержание констатирующего исследования. Методика эксперимента включала в себя исследование речевых предпосылок овладения письмом: состояние звукопроизношения; слуховой и слухопроизносительной дифференциации фонем; языкового анализа и синтеза; сформированность словоизменения и словообразования, а также неречевых предпосылок письма: сформированность зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений; состояние зрительной и слухоречевой памяти, внимания, мышления. Для исследования данных

функций нами были использованы адаптированные методики, предложенные в работах А.П. Вороновой, Л.В. Лопатиной, Р.И. Лалаевой, Н.В. и Серебряковой, С.В. Зориной, И.В. Прищеповой.

Экспериментальное исследование проводилось в 2022 году на базах образовательных учреждений ГБДОУ детский сад №10 Невского района Санкт-Петербурга и ГБДОУ детский сад №87 комбинированного вида Приморского района Санкт-Петербурга. В состав экспериментальной группы вошло 10 дошкольников в возрасте от 6.5 до 7 лет с логопедическим заключением «Общее недоразвитие речи, третий уровень речевого развития, стертая дизартрия». Контрольную группу составило 10 детей такого же возраста с нормальным речевым развитием.

Проведенное исследование позволило выявить нарушения речевых и неречевых предпосылок письма не только у дошкольников с ОНР, но и у половины детей с нормальным речевым развитием, что согласуется с данными, представленными в исследованиях Н.В. Новоторцевой и О. А. Ждановой [3,10].

У большинства детей с ОНР наблюдалось полиморфные по объёму и различные по характеру нарушения звукопроизношения. Наличие замен и смещений звуков у 3 детей с ОНР, свидетельствует о наличии предпосылок к артикуляторно-акустической дисграфии.

Слуховая дифференциация фонем была нарушена у 3 детей с ОНР, причем у 2 дошкольников замены соответствовали нарушениям звукопроизношения, что указывает на наличие предпосылок к артикуляторно-акустической дисграфии у этих детей. Множественные взаимозамены звуков при выполнении заданий на слухопроизносительную дифференциацию наблюдались у 7 дошкольников с ОНР и 1 ребенка контрольной группы. Подобные явления можно объяснить нарушением функционирования речедвигательного анализатора у детей со стертой дизартрией, что способствует нечеткому усвоению слуховых дифференциальных признаков звуков. Несформированность фонематического восприятия у дошкольников является предпосылкой возникновения дисграфии на почве нарушения фонемного распознавания.

Исследование языкового анализа и синтеза показало, что наибольшие расхождения в оценке уровня сформированности данных функций у дошкольников контрольной и экспериментальной групп наблюдались при исследовании синтеза предложений из слов, слогового анализа и синтеза и фонематического анализа, при этом функции фонематического синтеза и языкового анализа на уровне предложения оказались наиболее сформированными у дошкольников обеих групп. Трудности языкового

анализа и синтеза на уровне предложения и слова были связаны с несформированностью представлений о понятиях «предлог», «слово», «слог», «звук», а также с отсутствием понимания принципа слогаделения. Недостаточность фонематического анализа и синтеза может быть обусловлена взаимосвязью с нарушениями фонематического восприятия у детей с ОНР. Выявленные нарушения у детей экспериментальной и контрольной групп свидетельствует о наличии предпосылок к возникновению дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Трудности при исследовании словоизменения у детей обеих групп обнаруживались при употреблении имен существительных множественного числа в именительном, родительном, дательном и творительном падежах, при согласовании прилагательного с существительным в родительном падеже множественного числа, а также при употреблении предложно-падежных конструкций. Существенным различием является то, что дошкольники контрольной группы преимущественно допускали лишь единичные ошибки при употреблении малопродуктивных форм словоизменения, а дети экспериментальной группы допускали множественные ошибки при употреблении продуктивных форм словоизменения, также у детей с ОНР отмечались трудности при употреблении существительных единственного числа в косвенных падежах и словоизменении глаголов. Таким образом, несформированность процесса словоизменения у 3 детей с ОНР указывает на наличие выраженных предпосылок к аграмматической дисграфии.

Процесс словообразования у всех дошкольников с ОНР был сформирован хуже, чем процесс словоизменения. Наибольшее количество ошибок дети экспериментальной группы допускали при словообразовании прилагательных, глаголов с помощью приставок, существительных со значением единичности, вместилища чего-либо, женскости, уменьшительно-ласкательных существительных, а также при словообразовании профессий. В отличие от детей экспериментальной группы, дети контрольной группы испытывали трудности при образовании слов по менее продуктивным моделям. Ошибки отмечались при словообразовании глаголов с помощью приставок, названий профессий и относительных прилагательных. Нарушения грамматического строя речи у дошкольников с ОНР и некоторых детей контрольной группы вызваны недостаточной сформированностью морфологических обобщений, что обуславливает необходимость профилактической работы по предупреждению аграмматической дисграфии.

Наибольшая разница в характере выполнения заданий была обнаружена по результатам исследования следующих неречевых

предпосылок письма: оптико-пространственного гнозиса, зрительной памяти и концентрации произвольного внимания. Недостатки зрительного гнозиса проявлялись у дошкольников в неузнавании предметов и букв в усложненных условиях восприятия. Значительные трудности у детей с ОНР и у части детей контрольной группы вызвали задания по исследованию оптико-пространственного гнозиса. Наиболее частотные ошибки детей с ОНР проявлялись в замедленном темпе выполнения при ориентации в пространстве и схеме своего тела, постоянном уточнении инструкции, движениях, носящих неуверенный, поисковый характер.

В процессе исследования памяти, внимания и мышления было выявлено существенное недоразвитие зрительной и слухоречевой памяти у детей с ОНР, слабость произвольного внимания и недостатки аналитико-синтетической деятельности и гибкости мышления, что можно объяснить наличием вторичных нарушений памяти, внимания и мышления в структуре дефекта детей с ОНР. Недостаточная сформированность данных функций может существенно осложнить процесс овладения грамотой, а выявленные нарушения зрительного гнозиса, мнезиса и оптико-пространственного гнозиса указывают на наличие предпосылок к оптической дисграфии у некоторых детей как экспериментальной, так и контрольной группы.

Качественная неоднородность уровней сформированности речевых и неречевых предпосылок письма, выявленная в процессе исследования у детей с ОНР, обуславливает необходимость дифференцированного подхода при коррекционно-логопедическом воздействии по профилактике возникновения дисграфии.

С целью определения групп детей по степени риска возникновения дисграфии, по результатам исследования для каждого дошкольника составлялся индивидуально-оценочный графический профиль, отражающий уровень развития предпосылок письма. Анализ данных профилей позволил нам выделить 4 группы детей в соответствии с рекомендациями А.П. Вороновой [1].

Отсутствие риска возникновения дисграфии отмечалось у пятерых детей с нормальным речевым развитием, их индивидуально-оценочные профили располагались в области, ограниченной двумя уровнями: высоким и выше среднего.

В состав группы с минимальной степенью риска возникновения дисграфии вошло 3 ребенка контрольной группы и 1 ребенок экспериментальной. Показатели графических профилей дошкольников этой группы располагались в области, ограниченной высоким и выше среднего

уровнями, но от одного до трех значений находились ниже указанной области.

Выраженная степень риска дисграфии наблюдалась у 4 дошкольников экспериментальной и 2 детей контрольной группы. Показатели профилей располагались в области, ограниченной уровнями выше среднего и среднем. При этом одного до трех значений располагались ниже указанной области.

Группу с абсолютной степенью риска возникновения дисграфии составило 5 детей экспериментальной группы. Значения графических профилей этих детей располагались в области, ограниченной средним и ниже среднего уровнями, от одного до трех значений находились за нижней границей данной области.

С целью определения дифференцированных путей профилактической работы нами было условно выделено 3 группы дошкольников с учётом доминирующих вариантов неполноценности предпосылок письма и механизмов возможного возникновения дисграфии.

Первую группу составило 2 детей экспериментальной и 2 детей контрольной группы. В структуре дефекта детей этой группы наиболее выраженными оказались нарушения оптико-пространственного гнозиса, зрительной памяти, предметного и буквенного гнозиса и недостатки сложных форм фонематического анализа и синтеза. Следовательно, у детей этой группы отмечается наличие выраженных предпосылок к смешанной дисграфии с преобладанием оптической дисграфии и элементами дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза.

Во вторую группу вошло 2 ребенка контрольной группы и 3 ребенка экспериментальной. У дошкольников этой группы наблюдалась грубая несформированность процессов словообразования и словоизменения, а также недоразвитие языкового анализа и синтеза на уровне предложений и слогов, что указывает на наличие предпосылок возникновения смешанной дисграфии с преобладанием аграмматической дисграфии и сопутствующей дисграфией на почве нарушений языкового анализа и синтеза.

Третья группа оказалась самой многочисленной, в нее вошло 6 дошкольников экспериментальной и 1 ребенок контрольной группы. Наиболее доминирующими у детей этой группы оказались нарушения фонематического восприятия, недостатки сформированности фонематического анализа и синтеза (и простых и сложных форм), сниженная речеслуховая память и у некоторых детей – наличие смешений и замен в произношении. Таким образом, у дошкольников данной группы отмечались выраженные предпосылки к смешанной форме дисграфии с преобладанием дисграфии на основе нарушений фонемного распознавания с элементами

артикуляторно-акустической дисграфии и дисграфии на почве нарушений языкового анализа и синтеза.

Для выделенных нами групп детей были определены специфические и общие направления и содержание логопедической работы. Так преобладающими направлениями в логопедической работе с детьми первой группы является развитие пространственных представлений, зрительного гнозиса и мнезиса, а также развитие сложных форм фонематического анализа и синтеза. Акцент в логопедической работе с детьми второй группы следует сделать на развитии процессов словоизменения и словообразования, а также языкового анализа и синтеза на уровне предложений и слогов. При логопедической работе с детьми третьей группы следует уделить особое внимание развитию фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза (простых и сложных форм), формированию правильного звукопроизношения и развитию речеслуховой памяти.

Стоит отметить, что у всех детей выделенных нами групп отмечались недостатки мышления, концентрации произвольного внимания, наблюдался сниженный объем словарного запаса. Несформированность вышеуказанных функций может осложнить процесс овладения грамотой, поэтому целесообразно в коррекционно-логопедическую работу включать: развитие концентрации произвольного внимания; развитие мышления; расширение объема словарного запаса.

Нам представляется, что коррекционно-логопедическая работа по выделенным направлениям будет являться оптимальной, позволит снизить риск возникновения дисграфии у дошкольников и подготовить их к овладению грамотой.

Список литературы

1. Воронова А. П. Логопедическая работа по профилактике дисграфий в условиях детского сада для детей с нарушениями речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Воронова Алла Петровна. – СПб., 1993. - 213 с.
2. Евдокимова Л.А. Предупреждение нарушений письменной речи у дошкольников с общим недоразвитием устной речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Евдокимова Лариса Александровна. – М., 2001. – 181 с.
3. Жданова О.А. Профилактика дисграфии в дошкольном возрасте / О.А. Жданова // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. - 2011. - №2. – С.149-154
4. Кондратьева С. Ю. Логопедическая работа по профилактике дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи / С.Ю. Кондратьева, М.В. Обьежева // Специальное и инклюзивное образование: теория и практика: сборник научно-методических трудов с международным участием / Отв. ред. И.В. Прищепова.- СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. - С. 167-170.

5. Лалаева Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб.: Союз, 2004. - 224 с.
6. Лалаева Р.И. Выявление дизорфографии у младших школьников / Р.И. Лалаева, И.В. Прищепова. - СПб.: СПбГУПМ, 1999. - 36 с.
7. Лалаева Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. – М.: Владос - 2004. - 304 с.
8. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. – М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1961. – 311 с.
9. Лопатина Л.В. Система дифференцированной коррекции фонетико-фонематических нарушений у дошкольников со стертой дизартрией: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.03 / Лопатина Людмила Владимировна. – Санкт-Петербург, 2005. – 463 с.
10. Новоторцева Н.В. О ранней пропедевтике у младших школьников трудностей в освоении грамоты / Н.В. Новоторцева // Ярославский педагогический вестник. - 1995. - №1. – С. 51-53
11. Парамонова Л.Г. Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л.Г. Парамонова. – СПб.: Детство-Пресс, 2006. – 122 с.
12. Попова Е.Ф. Оптимизация формирования предпосылок письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис.... канд. пед. наук: 13.00.03 / Попова Елена Федоровна. - М., 2010.- 220 с.

Л.В. Лопатина

*Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия*

ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ЛОГОПЕДИИ

Аннотация. Представлен анализ актуальных направлений исследований в области логопедии. Описаны подходы, определяющие стратегию и содержание научных исследований по проблемам диагностики и коррекции речевых нарушений. Проанализированы векторы развития теории и практики логопедии с учетом современных изменений в образовании, обществе, государстве.

Ключевые слова: логопедия, речь, язык, речевая патология

L. V. Lopatina

*Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint-Petersburg, Russia*

VECTORS OF DEVELOPMENT OF THEORY AND PRACTICE OF SPEECH THERAPY

Abstract. The analysis of current research directions in the field of speech therapy is presented. The approaches defining the strategy and content of scientific research on the problems of diagnosis and correction of speech disorders are described. The vectors of development of the speech therapy's theory and practice are analyzed taking into account modern changes in education, society and the state.

Keywords: speech therapy, speech, language, speech pathology

Анализируя векторы развития теории и практики логопедии, можно констатировать, что сегодня наряду с естественно-научной парадигмой, ориентированной на выявление общих закономерностей и проявлений нарушений речевого развития, всё большее распространение получают исследования, реализующиеся с позиций клинико–педагогических, психолингвистических, нейропсихологических аспектов, базирующихся на методологии междисциплинарного и системного подходов. Нынешний этап развития теории логопедии характеризуется отказом от исследований, носящих описательный характер и переходом к подлинно междисциплинарным исследованиям, основанным на органическом соединении, интеграции научных знаний. Проведение исследований в логопедии на основе синтеза различных областей знаний ориентировано на решение проблем человека в условиях меняющегося социума. Это способствует усилению связей логопедии с другими областями научных знаний, обеспечивает смену однолинейности межпредметных связей их разветвленностью и многомерностью; позволяет более глубоко проникать в понимание механизмов возникновения речевой патологии, более эффективно решать проблемы дифференциальной диагностики речевых расстройств, разработки теоретически обоснованных новых методов, средств и технологий профилактики и коррекции нарушений речевого развития, повышающих результативность логопедического воздействия.

Благодаря многоаспектному подходу ребенок с ограниченными возможностями здоровья начинает рассматриваться не изолированно, как носитель того или иного речевого расстройства, особенности которого представляют научный интерес только для логопедии, а как сложная саморазвивающаяся система, включенная многоуровневыми и многополярными связями в системную сетевую структуру окружающего его мира, сложный характер взаимодействия которой определяет его дальнейшее развитие. Системообразующим фактором является результат деятельности этой системы – коммуникация, и смысл логопедической помощи состоит не во внешних действиях и мероприятиях, направленных только на коррекцию нарушений речи, а в системном междисциплинарном содействии

разновозрастным категориям лиц в реализации своей индивидуальной программы саморазвития, в соответствии с которой создаются необходимые, именно им, специальные коррекционно-развивающие условия с учетом этиопатогенеза, механизма речевой патологии, индивидуально-типологических особенностей, характера ограничений физического и социального плана.

В развитии теории и практики логопедии одно время говорили о существовании ленинградской и московской научно-педагогических школ. Сейчас названия этих школ – это скорее просто географическое понятие. В настоящее время существует единая отечественная российская логопедическая школа, восходящая к именам М.Е. Хватцева, В.К. Орфинской, В.В. Оппель, Р.Е. Левиной, О.В. Правдиной, Н.А. Власовой, наследие которой бережно хранилось и развивалось их последователями и учениками Л.С. Волковой, Р.И. Лалаевой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и другими. Тесное сотрудничество российских исследователей в области логопедии способствует расширению и углублению профессиональных связей, обмену опытом, созданию новых методологических подходов к изучению речевой патологии при различных вариантах дизонтогенетического развития.

Проведенные исследования позволяют, определив различный ракурс рассмотрения научной проблемы, установить существующие связи между речевой патологией и психическим развитием; иерархию недостатков или отклонений в речевом и психическом развитии детей с речевыми нарушениями; по-новому подойти к анализу механизмов нарушений устной и письменной речи [3].

В настоящее время в ходе многолетней исследовательской работы в логопедии созданы комплексные диагностические методики, позволяющие определить характер соотношения первичных и вторичных, речевых и неречевых расстройств в структуре речевого дефекта при различных видах речевой патологии.

Выявлено, что у всех детей с ограниченными возможностями здоровья при различных вариантах дизонтогенетического развития имеется сложная структура речевого дефекта, при которой речь оказывается нарушенной как целостная система в языковом и структурно-функциональном отношении. Нарушения формирования тех или иных компонентов речевой функциональной системы являются качественно неоднородными не только в условиях разного первичного дефекта, но и при речевой патологии единого генеза, позволяя охарактеризовать индивидуально – типологические

особенности лиц с нарушениями речи, предопределяя выбор стратегии логопедического воздействия.

Известно, что оценка любого направления научного исследования немислима без учёта его методологической ориентации. Едва ли можно переоценить роль направляющих мировоззренческих идей в развитии теории и практики логопедии.

Несомненно, существует «общее ядро» логопедической теории и проблематики научных исследований в этой области, включающее прежде всего вопросы общеметодологического характера, разработку концептуального понятийно-категориального аппарата, связанные с определением исходных положений научных исследований. Вместе с тем, разноаспектный подход к их проведению позволяет рассмотреть и проанализировать многообразие механизмов речевых нарушений в общей картине исследуемого феномена.

Исследования, проводящиеся с позиций когнитивной лингвистики, системной взаимосвязи мышления и речи, языка и речи, коммуникативной теории и теории языковой личности, философской антропологии, семиотики и синергетики, позволили выявить специфику функционирования речезыковых и когнитивных механизмов и, лежащих в их основе когнитивно-семантических операций, обеспечивающих процессы устной и письменной речи; определить роль совокупности факторов и характера их нарушений в патогенезе различных речевых расстройств; перейти от изучения процессуальной стороны функционирования речезыковых и когнитивных механизмов к изучению результата их функционирования, реализуя, тем самым, «вертикальный подход» в исследовании изучаемого феномена; установить вариативный и сложный синдром нарушений в структуре речевого дефекта при различных вариантах отклоняющегося развития.

С позиций нейрофизиологических и нейропсихологических концепций стали возможными: выявление дефицитности нейронных механизмов, приводящей к недостаточности синаптических соединений в сетевых путях мозга, неполноценности комиссуральных связей между вторичными полями коры долей левого и правого полушарий мозга, обуславливающих нарушения речевого развития детей; разработка нетрадиционных подходов к восстановлению речи; определение реабилитационного потенциала лиц с ОВЗ в синдроме сложных расстройств.

Существенную роль в разрешении ряда неясных вопросов патогенеза и клиники речевых нарушений играют инструментальные, аппаратные методы исследования. В настоящее время, благодаря использованию различных

видов акустической аппаратуры и компьютерных программ, позволяющих воспринимать и преобразовывать звуковые сигналы, значительно расширились возможности акустического анализа разнообразных речевых характеристик, получения объективных и достоверных данных о характере их свойств, качественном своеобразии не только по сравнению с таковыми при нормальном речевом развитии, но и при различных клинических формах речевой патологии.

Привлечение инструментальных методов исследования в логопедии не может не побуждать исследователей получать новые описания речевых особенностей, стремиться к переосмыслению существующих представлений в области звуковых явлений, искать и разрабатывать новые технологии, методы и средства коррекционно-логопедического воздействия.

На современном этапе развития логопедии актуальными остаются целый ряд вопросов, требующих дальнейшей разработки и решения [1]. Актуальными продолжают оставаться вопросы унификации понятийно-категориального аппарата логопедии в условиях междисциплинарного подхода к исследованию речевой патологии; совершенствования научно обоснованного соотношения нозологического и симптомологического подходов к диагностике и преодолению речевых расстройств; ранней профилактики, выявления и коррекции отклоняющегося речевого развития; изучения специфики речевых нарушений в синдроме тяжелых множественных нарушений развития, представляющих собой не простую механическую сумму различных дефектов, а качественно иное новообразование.

Условия информационного общества, повсеместная цифровизация определяют необходимость проведения новых исследований в области возможностей использования цифровых технологий детьми с ограниченными возможностями здоровья [2]. В контексте реализуемого государством федерального проекта «Цифровая среда» крайне востребованы исследования, определяющие факторы, влияющие на способность ребёнка с ограниченными возможностями здоровья интегрироваться в цифровой образовательный контент, воспринимать и ориентироваться в информации, представленной в «цифре», на электронных носителях, а педагогам, работающим с этими детьми, использовать цифровые технологии в коррекционно-образовательном процессе с целью эффективной коррекции имеющихся нарушений с учетом особых образовательных потребностей детей с ОВЗ и достижения образовательных результатов.

В конечном итоге, проводимые научные исследования в области логопедии призваны решать широкий спектр проблем лиц с ограниченными

возможностями здоровья в условиях динамично развивающегося и меняющегося социума.

Список литературы

1. Ахметзянова А.И. Актуальная тематика исследований в области коррекционной педагогики / А.И. Ахметзянова, Н.В. Бабкина, Е.Л. Гончарова и др. // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2023. - №52 [Электронный ресурс] URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-52/current-topics-of-research-in-the-field-of-special-pedagogy> (Дата обращения: 22.09.2023)
2. Гордеева Е.А. Методологические подходы к организации образовательной деятельности при подготовке учителей-логопедов в эпоху цифровизации / Е.А. Гордеева, А.И. Сергеева // Проблемы современного педагогического образования. - 2022. - №75-3. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-podhody-k-organizatsii-obrazovatelnoy-deyatelnosti-pri-podgotovke-uchiteley-logopedov-v-epohu-tsifrovizatsii> (дата обращения: 17.09.2023).
3. Пайлозян Ж.А. Актуальные вопросы подготовки клинических логопедов // Мир специальной педагогики и психологии / Ж.А. Пайлозян // Научно-практический альманах. – М., 2017. - С. 185-188.

А.С. Макеева, Л.А. Тишина

*Московский государственный психолого-педагогический университет
Москва, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ ДИСЛЕКСИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема осмысления прочитанного младшими школьниками с семантической дислексией. Анализ выявленных особенностей доказывает не только необходимость разработки коррекционно-педагогической работы, но и определение стратегий и алгоритмов работы с текстом при обучении детей, имеющих эти трудности.

Ключевые слова: смысловое чтение; семантическая дислексия; младшие школьники; понимание прочитанного; причинно-следственные связи.

A.S. Makeeva, L.A. Tishina

*Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia*

FEATURES OF THE MANIFESTATION OF SEMANTIC DYSLEXIA IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Abstract. The article deals with the problem of reading comprehension by younger students with semantic dyslexia. An analysis of the identified features proves not only the need to develop correctional and pedagogical work, but also the definition of strategies and algorithms for working with text when teaching children with these difficulties.

Key words: semantic reading; semantic dyslexia; younger schoolchildren; reading comprehension; cause-and-effect relationships.

В наше время в связи с усложнением образовательных программ с каждым годом увеличивается число детей с дислексией. Так как учебный процесс в основном предполагает знакомство с учебным материалом и отработку знаниевого компонента на основе текстовых сообщений, то основной проблемой школьного обучения является понимание ребенком прочитанного. Основные трудности у детей с семантической дислексией заключаются в формировании навыка смыслового чтения, которое лежит в основе функциональной грамотности. Именно поэтому изучение особенностей проявления семантической дислексии у младших школьников является весьма актуальным, поскольку требует разработки и проектирования специальных вариативных коррекционных программ обучения.

Смысловое чтение подразумевает восприятие читателем текстовой информации и выделение из нее основной, в которой заложена мысль автора, и второстепенной информации, дополняющей основную, а также возможность последующей интерпретации на основе проведенного анализа.

В психолого-педагогических исследованиях (И.В. Текучева [5], Т.А. Горнякова [5], А.В. Сапа [4] и др.) выделяют несколько видов смыслового чтения: просмотровое, ознакомительное, изучающее и рефлексивное. Такой вид смыслового чтения как рефлексивное считается самым вдумчивым. В процессе него читатель полностью погружается в текст, анализируя героев, ситуации, в которых они находятся, и пытается предположить последующие события или определить, о чем будет идти разговор в тексте, основываясь на его заголовке [5].

Младшие школьники должны овладеть такими навыками смыслового чтения как поиск и вычленение значимой информации из текста; анализ и интерпретация полученной информации; оценка осмысленной информации [4; 6]. Подобные операции возможно формировать лишь в том случае, когда ребенок овладел технической стороной процесса чтения, а значит у него

сформированы такие способы чтения как аналитико-синтетический и оценочный [3].

Семантическая дислексия обусловлена недостаточным словарным запасом, трудностями фонематического и слогового синтеза, а также недостаточной сформированностью представлений о синтаксических связях как в предложении, так и в тексте [2]. В процессе чтения дети с семантической дислексией воспринимают слова отдельно друг от друга, что приводит к невозможности понять смысл высказывания или текстов различных жанров.

При семантической дислексии наблюдаются трудности в понимании прочитанного, что может говорить о том, что у ребенка с этим нарушением не устойчивая или вовсе несформировавшаяся связь между техническим и смысловым компонентами чтения.

Дети с семантической дислексией могут показывать разную степень осознанности текста, которая будет проявляться в лексических заменах или логических ошибок при пересказе прочитанного текста или в неосуществимости ответить на конкретные вопросы по тексту даже с подсказками [1].

Семантическая дислексия диагностируется у учащегося младших классов к концу второго года обучения, именно в это время ребенок овладевает синтетическим чтением и должен научиться осмысливать прочитанное.

С целью выявления особенностей проявлений семантической дислексии у младших школьников нами было проведено экспериментальное исследование. В исследовании приняли участие 30 обучающихся четвертых классов с семантической дислексией в возрасте 10–11 лет, обучающихся по АООП вариант 5.2.

Программа констатирующего эксперимента проходила в три этапа. На первом этапе задания были направлены на обследование понимания прочитанного текста и скрытого смысла в нем, а также проверялась техническая сторона навыка чтения. В ходе этого задания нами были предложены три текста различного объема и уровня сложности. На втором этапе задания были направлены на установление соответствий между частями сложноподчинённого предложения. На третьем этапе задания были направлены на умение детей восстанавливать связный текст на основе заданного контекста в ходе подбора по семантическому признаку пропущенных слов. Программа констатирующего эксперимента была составлена с учетом возрастных особенностей детей исследуемой группы.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что преимущественно учащиеся четвёртых классов с семантической дислексией находятся на этапе синтетического чтения, а именно ступени чтения целыми словами и группами слов. При этом, встречая малознакомые или длинные по абрису слова, младшие школьники прочитывали их по слогам. Также было отмечено, что скорость чтения не соответствует возрастным нормам и дети допускают в процессе чтения такие ошибки как угадывающего чтения, замены слов, аграмматизмы и ошибки в ударении. Стоит отметить, что увеличение слов в читаемых детьми текстах приводило к увеличению количества допускаемых ошибок и снижению скорости самого чтения. Таким образом, техническая сторона чтения у детей с семантической дислексией является недостаточно сформированной. На наш взгляд, это может быть связано с отсутствием гибкой работы с текстом или трудностями восприятия текста, что позволило бы ребенку иметь достаточную скорость и правильность чтения.

Помимо недостатков технической составляющей процесса чтения у детей с семантической дислексией наблюдается несформированность смысловой стороны. Учащиеся четвертых классов затрудняются в понимании как фактической информации в тексте, так и в понимании скрытого смысла. При ответах на вопросы по текстам больше всего трудностей наблюдалось в понимании скрытого смысла. Большая часть детей не давали никакого ответа или предполагали его, но не могли объяснить (сформулировать мысль, подобрать языковые средства, построить речевое высказывание и прочее). Также был отмечен низкий результат понимания фактической информации. Дети могли ответить на некоторые вопросы, а при затруднениях выдумывали сюжет, не соотносимый с текстом читаемого рассказа, основываясь на своих ассоциациях.

Анализ результатов при выполнении задания на соотношение частей сложноподчиненного предложения показал, что у половины детей с семантической дислексией недостаточно сформирован навык установления причинно-следственных связей. Наиболее часто ошибки были в таких речевых конструкциях, как *«Мама закрыла окно в гостиной, потому что на улице поднялся сильный ветер»*, *«Услышав шум, он бросился в соседнюю комнату, чтобы посмотреть, что там происходит»*, *«Папа пришел поздно, потому что у него очень много работы»*.

При выполнении задания на восстановление текста с помощью подбора семантически верных слов, обучающиеся допустили большое количество ошибок, которые были связаны трудностями анализа прочитанной ранее ими информации в тексте. Младшие школьники тратили на подбор слов

продолжительное время, и в трудных для них местах (незнакомых ситуациях, не соотносимых с опытом или представлениями ребенка) не давали ответ. Это свидетельствует о том, что у детей с семантической дислексией наблюдаются трудности в подборе слов по семантическому признаку на уровне как отдельного предложения, так и целого текста.

Анализ индивидуальных результатов, полученных детьми, позволил нам определить и охарактеризовать группы по уровню сформированности понимания прочитанного.

В первую группу (низкий уровень) вошли те дети, у которых при выполнении всех заданий отмечались трудности анализа прочитанной информации – они не могут выделить ее даже в случае, когда она явно представлена в тексте. Также отмечается невозможность понимания скрытого смысла, установления соответствий на уровне предложений и подбора слов по семантическому признаку. Среди экспериментальной группы таких детей было выявлено четыре школьника.

Вторую группу (уровень ниже среднего) составили восемь человек, у которых были выявлены трудности удержания и осмысления основной информации на основе прочитанного, а также полное отсутствие понимания скрытого смысла. Техническая сторона чтения также была нарушена, это проявлялось в ошибках правильности чтения и не соответствующей скорости чтения. Ошибки, которые были допущены детьми в процессе чтения в отдельных случаях отражались на искажении понимания информации в прочитанных ими текстах. Также были отмечены трудности смысловой обработки и установления причинно-следственных связей на уровне предложений, и значительные затруднения в подборе слов по семантическому признаку на уровне текста.

В третью группу (средний уровень) вошли 12 обучающихся, которые могут выделять и интерпретировать фактическую информацию в прочитанном тексте, но не понимают скрытого смысла в нем. Установление причинно-следственных связей у детей на этом уровне не вызывает никаких затруднений. Дети затрудняются в подборе слов по семантическому признаку и затрачивают на выполнение подобного задания большое количество времени. Техническая сторона чтения также представлена ошибками в правильности чтения, которые не сказываются на самом содержании прочитанного.

Четвертую группу (высокий уровень) составили шесть человек, которые могут анализировать и комментировать как фактическую, так и частично осмысливать скрытую информацию в тексте. При ошибках после уточняющего вопроса дети прибегают к самокоррекции и могут объяснить

почему именно этот ответ верный. На этом уровне у детей не наблюдаются трудности в установлении причинно-следственных связей и подборе слов по семантическому признаку для восстановления связного текста.

Таким образом на основе проведенного исследования можно сделать вывод о том, что проявления семантической дислексии у младших школьников переменны и могут быть обусловлены несформированностью грамматического строя речи, ограниченным лексическим запасом и нарушением операций языкового синтеза.

Результаты нашего исследования свидетельствуют о необходимости разработки коррекционно-образовательного маршрута для детей, имеющих это нарушение письменной речи. Так как смысловое чтение является метапредметным результатом, то оно будет входить в структуру всех универсальных-учебных действий (УУД), благодаря которым ребенок сможет полноценно овладеть учебной программой.

Список литературы

1. Величенкова О.А. Нарушение понимания прочитанного у детей с предрасположенностью к дислексии: роль мнестических трудностей / О.А. Величенкова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. – № 54. – С. 29-34.
2. Карапетян С.Г. Проблема семантической дислексии у младших школьников с общим недоразвитием речи / С.Г. Карапетян, А.А. Киракосян // Science for Education Today. – 2022. – V. 12. - № 1. – P. 150-163.
3. Коник О.Г. Основы формирования навыков смыслового чтения у младших школьников в процессе изучения народных сказок / О.Г. Коник // Проблемы современного педагогического образования. - 2019. - №63-1. - С. 163-167.
4. Сапа А.В. Формирование основ смыслового чтения в рамках реализации ФГОС основного общего образования / А.В. Сапа // Эксперимент и инновации в школе. - 2014. - №6. - С. 23-42.
5. Текучева И.В. О видах смыслового чтения на уроках русского языка / И.В. Текучева, Т.А. Горнякова // Сборник научных статей по материалам Международной научной конференции. – М.: Общество с ограниченной ответственностью "Книгодел", 2021. - С. 284-289.
6. Тишина Л.А. Междисциплинарный подход к проблеме анализа текста у учащихся с ограниченными возможностями здоровья / Л.А.Тишина // Межотраслевые подходы в организации обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: Монография / А.А. Алмазова, Е.Э. Артемова, Г.В. Бабина и др. - М.: Издательство «Спутник +», 2014. - С. 183-196.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ СО СВЕРСТНИКАМИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности межличностных отношений, которые могут возникать со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с ТНР. Знание их позволит направлять и стимулировать положительные проявления этих контактов в условиях психолого-педагогического взаимодействия на основе предметно-практической деятельности с детьми в инклюзивном пространстве дошкольной организации.

Ключевые слова: межличностные отношения, дети с тяжелыми нарушениями речи, социометрическая методика, содержание контактов, предметно-практическая деятельность, игровая деятельность, общение.

Е.В. Marushchak
Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russia

FEATURES OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS WITH PEERS OF OLDER PRESCHOOLERS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. The article discusses the features of interpersonal relationships that may arise with peers in older preschool children with severe speech disorders. Acknowledge will allow to direct and stimulate the positive manifestations of these contacts in the conditions of psychological and pedagogical interaction based on subject-practical activities with children in the inclusive space of a preschool organization

Key words: interpersonal relationships, children with severe speech disorders, sociometric methodology, contact content, subject-practical activity, play activity, communication.

Межличностные отношения дошкольников, прежде всего старшего дошкольного возраста, неоднозначно рассматриваются в различных исследованиях. Это объясняется тем, что такой процесс сложен и достаточно противоречив. Аналитический обзор литературных источников позволяет выделить несколько вариантов понимания этих отношений. Они представляются с позиций избирательности этого процесса детьми друг

друга и как то, что становится сферой познания и восприятия детьми других детей. Этот процесс понимается и как итог общения детей с друг другом в значимой для них деятельности [2, 4, 5, 9 и др.]. Нами также было представлено определение межличностных отношений с позиций того, что это результативность общения, проявляющаяся в избирательности тех или иных предпочтений одних детей по отношению к другим [11].

В возрастном периоде от 4-х-5-ти лет становится явной дифференциация в детском социуме по положению одних детей среди других. Здесь выделяются параметры лидирования одних детей по сравнению с другими. Среди них значимыми выделяются характеристики игровых способностей детей [2, 8].

Мы провели анализ результатов изучения особенностей межличностных отношений детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) с детьми с нормативным речевым развитием на основе выделения социометрического статуса в системе этих отношений [2, 8]. Мы также использовали для изучения коммуникативного параметра отношений детей методику в формате наблюдений [9].

В экспериментальном исследовании участвовало 20 детей с тяжелыми нарушениями речи 5,5 – 6,5 лет. По клинко-педагогической классификации это были дети с общим недоразвитием речи (ОНР) II уровня речевого развития, у которых наблюдался выход из моторной алалии (4 ребенка) и 16 детей с ОНР III уровня речевого развития со стертой дизартрией. Все дети посещали группы комбинированной направленности. Они посещали занятия учителя-логопеда и педагога-психолога в дошкольной организации.

Проведенное исследование позволило выделить некоторые корреляционные взаимосвязи между параметрами межличностных отношений детей с ТНР с их ровесниками с нормативным речевым развитием в группе. Важно отметить, что показатели социального статуса детей взаимосвязаны с эмоциональным фоном контактов. Они являются положительными при соотношении социального статуса и эмоционального фона контактов, а также среднедифференцированными ($0,19, p \leq 0,05$).

Интересным является то, что анализ результатов исследования показал направленность контактов на себя у 20% детей с ТНР. Они контактировали с другими детьми, привлекая внимание к себе, стремясь показать какие-то свои умения и навыки. Были случаи у этих детей и негативного поведения. Чаще всего это происходило тогда, когда их действия вызывали отвержение у других детей. Они не умели пользоваться средствами речевого взаимодействия. Необходимо отметить, что преобладающим такое поведение было у детей с ОНР II уровня речевого развития, у которых наблюдался выход из моторной алалии. В корректировку отношений этих детей с нормативно развивающимися сверстниками активно включались взрослые.

Они стремились сгладить возникающие иногда конфликтные ситуации, помочь детям с ОНР объяснить свои желания и просьбы и т. п. В ряде случаев к взрослым обращались нормативно развивающиеся дети и просили объяснить, что хочет тот или иной ребенок с ОНР или почему он так поступает.

30% детей с ТНР вступали в контакт со сверстниками без речевых нарушений и проявляли достаточно доброжелательное поведение, получая позитивные результаты от своего общения. Здесь преобладали дети с ОНР III уровня речевого развития со стертой дизартрией. Необходимо отметить, что им не мешали их речевые нарушения для установления необходимых контактов. Нормативно развивающиеся сверстники не только не фиксировали свое внимание на речевых нарушениях этих детей, но часто выбирали их среди других для коммуникативного взаимодействия.

Совместные действия в ходе контактов детей с ТНР с нормально развивающимися детьми была у 50% детей. Эти дети умели вступать в контакт с другими детьми, играя с ними или занимаясь какой-то значимой для них деятельностью. Здесь были представлены в большей мере дети с ОНР III уровня речевого развития и минимально – 1 ребенок с ОНР II уровня речевого развития.

Анализируя межличностные отношения старших дошкольников, мы изучили и содержание детских контактов. Среди них преобладали предметно-деловые контакты - 60% детей с ТНР. Для целей дальнейшего развития таких контактов важно то, что они проявлялись в совместной трудовой деятельности и в играх, прежде всего, в сюжетно-ролевых. 20% детей с ТНР демонстрировали преобладание познавательных контактов с другими детьми. Эти дети ориентировались на получение новых знаний, умений и навыков познавательного характера. 20% детей с ТНР стремились и проявляли личностные контакты с другими детьми. Им было свойственно желание получить положительные эмоции, выразить какие-то проявления своей доброты, иногда это носили и эгоистический характер.

Мы считаем, что важно знать особенности межличностных отношений, которые могут возникать со сверстниками у детей дошкольного возраста с ТНР, направлять и стимулировать положительные проявления этих контактов в условиях психолого-педагогического взаимодействия с детьми в инклюзивном пространстве дошкольной организации.

В процессе психолого-педагогического сопровождения и образовательной деятельности с детьми мы обратились к исследованиям Б.Г. Ананьева, рассматривавшего развитие сознания и психики человека с позиций совместного влияния труда, общения и познания на него [1].

Нами была выбрана стратегия формирования межличностных отношений нормотипичных детей и детей с ТНР старшего дошкольного возраста на основе взаимодействия в процессе трудового воспитания. Для

этого мы обратились к изготовлению с детьми интересных для их развития поделок и общения детей друг с другом. На это обращается внимание в ряде программных и методических рекомендаций по логопедической работе с детьми [3, 10].

Представим в статье лишь одно направление этой образовательной деятельности с детьми и установления межличностных контактов детей с разными стартовыми возможностями. Мы разработали для детей отдельные кейсы. Они являются комплексным методом обучения, развивающим навыки анализа, работы в команде и культуру ситуационного анализа [7]. В ходе проведения занятий педагог-психолог, учитель-логопед создавали условия для межличностного общения по предметно-практической деятельности с целью создания каких-то изделий детьми для дальнейшей игровой и познавательной деятельности. Дети объединялись для выполнения кейсов в малые группы по 2-3 ребенка. Эти группы варьировались, дети меняли партнеров для взаимодействия в ходе выполнения новых кейсов. Среди детей с нормальным речевым развитием в такой малой группе всегда присутствовал ребенок с нарушением речи.

Детям предлагались игровые занятия по системе Ф. Фребеля (задания 11-20), где использовались простые материалы для ручного труда [6]. В занятиях, предложенных Ф. Фребелем, прослеживается последовательность: от плоскостных работ на бумаге – к трехмерным изделиям (практическое формирование абстрактного мышления). В занятиях используются самые простые материалы и инструменты: бумага, дерево, горох, глина (пластилин), плетельный крючок, карандаши, войлочная подкладка. Ф. Фребель и его последователи все занятия разработали дидактически и создали соответствующие руководства и инструкции. Это упрощает презентацию кейсов детям и позволяет им достаточно быстро включаться в процесс придумывания того, как надо выполнить тот или иной кейс.

Решать кейсы детям понравилось, был положительный отклик на выбранный нами метод. Трудовая и игровая деятельность с кейсами стимулировала общение детей. Предметно-деловые контакты, возникающие по ходу выполнения кейсов, давали возможность детям с речевыми нарушениями более активно входить во взаимодействие с нормотипичными детьми, не фиксировать внимание на произносительной стороне речи, а включаться во взаимодействие на основе предметно-практических действий. В ходе такого межличностного взаимодействия развивался интеллектуальный и коммуникативный потенциал детей, создавались творческие ситуации для межличностного взаимодействия.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. - СПб.: Питер, 2001. - 288 с.
2. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: Система личных взаимоотношений / Я.Л. Коломинский. – 2-е изд., доп. и перераб. – Минск: Нар. асвета, 1984. – 239 с.
3. Коррекция нарушений речи. Программы для дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова и др. – М.: Просвещение, 2017. – 207 с.
4. Мухина В.С. Проблемы генезиса личности: Учебное пособие к спецкурсу / В.С. Мухина. – М.: МГПИ, 1985. – 103 с.
5. Неверова А.А. Особенности отношения к сверстникам у детей дошкольного возраста / А.А. Неверова // Актуальные вопросы современной психологии: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.) – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 102-106.
6. Образование детей от младенчества до школы. Использование элементов педагогической системы Фридриха Фрёбеля: наш опыт: учебно-методическое пособие / И.С. Абрамова, Л.Б. Баряева, Л.К. Баряева [и др.] // Под ред. Л.Н. Грызловой, О.В. Юговой. – СПб.: Печатный дом «АЛЬМА», 2023. – С. 34-43.
7. Панфилова А.П. Основы менеджмента. Полное руководство по кейс технологиям / А.П. Панфилова, Л.А. Громова, И.А. Богачек, В.А. Абчук; под ред. В.П. Соломина. – СПб: Питер, 2004. – 236 с.
8. Репина Т.А. Отношения между сверстниками в группе детского сада: (Опыт социал.-психол. исслед.) / Т.А. Репина, Т.В. Антонова, А.А Рояк; под ред. Т.А. Репиной. – М.: Педагогика, 1978. – 200 с.
9. Смирнова Е.О. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте / Е.О. Смирнова, В.Г. Утробина // Вопросы психологии. – 1996. - № 3. – С.5-14.
10. Чевелева Н.А. Система исправления речи у заикающихся дошкольников в процессе ручной деятельности: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.00 / Чевелева Нина Алексеевна. – М., 1962. - 16 с.
11. Шалонько Е.Б. Проблема индивидуальных различий детей в образовательном пространстве / Е.Б. Шалонько // Инновации в педагогическом образовании: Материалы практической конференции 22-24 октября 2007 года: В 2-х ч. – Новосибирск: Изд. НГПУ. – Ч. 2 – 2007. – С. 121-126.

Л.Р. Муминова

*Ташкентский государственный педагогический
университет имени Низами;
филиал РГПУ им А.И. Герцена в Ташкенте
Ташкент, Узбекистан*

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИХ И КОРРЕКЦИОННО-ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЛИНГВИЗМА

Аннотация: статья посвящена проблемам изучения теоретических аспектов и коррекционно-логопедической работы с детьми дошкольного возраста, воспитывающихся в условиях полилингвизма и имеющих недоразвитие речи в Республике Узбекистан. Автором разработана методика изучения родной и русской речи. Представлены программы по преодолению задержки психо-речевого развития детей раннего возраста, по обучению грамоте детей дошкольного возраста, методические пособия на родном и русском языках, дидактические материалы для коррекционно-логопедической работы с детьми с нарушением речи в условиях полилингвизма.

Ключевые слова: дети с задержкой психо-речевого развития, полилингвизм, компоненты речи, фонематический слух, звукопроизношение, лексическая сторона речи, грамматический строй речи, коррекционно-логопедические технологии.

L.R. Muminova

*Nizami Tashkent State Pedagogical University,
The Branch of Herzen State Pedagogical University of Russia in Tashkent*

Tashkent, Uzbekistan

ON THE ISSUE OF STUDYING SCIENTIFIC-METHODICAL AND CORRECTIONAL-SPEECH THERAPY PROBLEMS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN CONDITIONS OF POLYLINGUALISM

Abstract. The article is devoted to the problems of studying theoretical aspects and correctional and speech therapy work with preschool children brought up in conditions of multilingualism and with speech underdevelopment in the Republic of Uzbekistan. The author has developed a methodology for studying native and Russian speech. Programs are presented to overcome the delay in psycho-speech development of young children, to teach literacy to preschool children, teaching aids in native and Russian languages, and didactic materials for correctional and speech therapy work with children with speech disorders in multilingual conditions.

Key words: children with delayed psycho-speech development, multilingualism, speech components, phonemic hearing, sound pronunciation, lexical side of speech, grammatical structure of speech, correctional speech therapy technologies.

Последнее десятилетие педагогическая ситуация в Республике Узбекистан характеризовалась непрерывным повышением численности детей-узбеков, поступающих по желанию родителей в дошкольные и школьные учреждения с русским языком обучения. Не менее половины из них обнаруживают признаки недоразвития речи на родных языках (узбекский, таджикский, каракалпакский), незнание русской разговорной речи, несформированность фонетико-фонематических процессов, лексико-грамматического строя на обоих языках, и одновременное включение третьего языка - английского (или другого иностранного). Зачастую у детей наблюдается недостаточность поведенческой саморегуляции, других базовых психических функций, обуславливающих степень готовности ребёнка к обучению. Известно, что по этой причине 40% учащихся начальной школы испытывают стойкие трудности в овладении знаниями, умениями и навыками по основным предметам, что приводит к утрате ими учебной мотивации, педагогической запущенности, ухудшению состояния здоровья. В республике Узбекистан за последние годы предприняты конструктивные шаги по решению проблемы качественного образования детей дошкольного возраста.

Своевременным ответом на социальный заказ послужило распоряжение Президента Республики Узбекистан «О мерах по кардинальному совершенствованию системы государственной поддержки лиц с инвалидностью» от 1 декабря 2017 г., а также разработка других нормативно-правовых документов, которые являются государственными требованиями к обучению и воспитанию молодого поколения. В настоящее время магистрами, докторантами, дефектологами республики проводятся исследования по проблемам логопедии с учётом общенациональных ценностей и разрабатываются конкретные практические технологии коррекционно-развивающей логопедической работы с детьми, имеющими речевые проблемы в условиях полилингвизма. Важность речевого общения, особая социальная значимость развития речи, необходимость ее формирования у детей как в норме, так и при патологиях, недостаточная разработанность проблемы в теоретико-методическом плане в республике определяет значимость и актуальность данной темы. Актуальность обуславливается рядом факторов: распространённостью речевых нарушений у детей в условиях билингвизма (узбекский, русский), полилингвизма (узбекский, таджикский, русский, английский, арабский и др.); отсутствием банка данных о распространённости речевых нарушений у разной категории детей дошкольного возраста на родном, узбекском, а также в условиях двуязычия или полилингвизма; недостаточностью методической и

дидактической литературы по коррекционно-логопедической работе по преодолению речевых нарушений, познавательных процессов на родном языке и русском языках у разной категории детей с нарушениями речи; необходимость речевой и общей подготовки детей к обучению в школе, выбором языка обучения детей (в большинстве случаев родители выбирают русский язык).

В современном мире не обойтись без знания в той или иной степени одного или нескольких иностранных языков. Это, в свою очередь, оказывает значительное влияние на языковую картину в целом. Из-за широкого информационного пространства возникают спонтанные условия для развития многоязычия, или полилингвизма, как основного направления языкового прогресса современного общества. Актуальность темы исследования также определяется тем, что взаимодействие разных языков, бурные языковые контакты являются важнейшими показателями языковой картины современного мира. Также изучение взаимодействия узбекского языка с неродным языком имеет большое теоретическое и практическое значение, поскольку позволяет определить влияние лингвистических и нелингвистических факторов на развитие отдельного языка, выяснить, как реагируют те или иные стороны языка на влияние другой языковой системы. Именно они часто подвержены возникновению специфических речевых ошибок, связанных с особенностями взаимодействия языковых систем и нарушением речевого и психического развития, а также определением фактора билингвизма, как отягощающего для детей с речевой патологией, отражающемся на развитии речевой, познавательной, следовательно, учебной деятельности. В нашу жизнь активно проникают средства массовой информации, интернет, телевидение, что ведет к усвоению иноязычных средств другого языка. Происходит невербальное общение детей раннего, дошкольного и школьного возрастов. Сегодня люди путешествуют, пытаются понять особенности культуры, жизнедеятельности, общения в других странах, мигрировать и адаптироваться к новым условиям. В Узбекистане изучение иностранных языков входит в образовательные программы дошкольного, школьного, высшего и профессионального образования, и язык образования очень часто не является родным языком обучающихся. Е.М. Верещагин выделяет три типа полилингвизма: координативный, приводящий к порождению правильной речи; субкоординативный, приводящий к порождению речи с нарушениями языковой системы; медиальный, соединяющий в себе «правильные» и «неправильные» речевые произведения. Все эти подтипы относятся к продуктивному многоязычию [3, с. 51].

Процесс развития речи детей в условиях полилингвизма привлекает большое внимание специалистов и является актуальным вопросом. Научно-теоретические подходы к освещению и обоснованию чрезвычайно сложной проблемы развития речи детей с недоразвитием речи основывается на исходных теоретических позициях трансдисциплинарного подхода философии, педагогики, психологии, нейрофизиологии, неврологии, информатики и др. Разработка концепции исследования, её научно-теоретическое осмысление и обоснование, организация проведения экспериментальной работы, апробация, анализ и обсуждение фактического материала, а также в значительной степени выводы осуществляются при постоянной опоре на общепедагогические и психологические закономерности, принципы, эффективные педагогические средства, имеющиеся в общей педагогике, психологии и дефектологии [2,3,4,5,8,9, 11,13,14,15].

Концепция исследования состоит в утверждении необходимости выработки исходных теоретических положений, обосновывающих возможность изучения детей с речевой патологией в условиях двуязычия и полилингвизма на основе учета специфики родного языка, влияние билингвизма и последующего формирования у них лексико-грамматических и фонематических средств как родного, так и иностранного языков, посредством организации целенаправленных коррекционной-педагогических технологий. При этом развитие речи на родном языке рассматривается нами как целостная система, как речевая деятельность, поскольку именно деятельность и общение являются основой развития речи и других высших психических функций. Речевое развитие играет особо важную роль в социальной адаптации детей с нарушениями развития, в том числе имеющих нарушения речи. Для понимания нарушений развития речи решающее значение имеет диалектико-материалистический принцип детерминированности явлений. Важнейшими условиями развития как ребёнка с нарушениями в развитии, так и без них является социальное общение и познание окружающей действительности, которые находятся в прямой зависимости от возможностей ребёнка понимать обращенную к нему речь и адекватно пользоваться собственной речью. Знание общих, особых и специфических особенностей, присущих речевой деятельности детей с нарушениями, необходимы для научно-теоретической разработки проблемы речи, обоснования коррекционно-педагогической системы воздействия, закономерно обеспечивающей устранение речевого недоразвития у дошкольников с речевой патологией в условиях полилингвизма. К базисным в разрабатываемой концепции относится положение о том, что системный

подход к изучению речевого недоразвития у детей дошкольного возраста с помощью традиционных логопедических методов и созданной оригинальной математической модели уровней речевого недоразвития обеспечивает достоверность и достаточно высокую точность педагогической диагностики. Последняя представляет возможность теоретически обосновать и выбрать адекватные средства коррекционно-педагогического, логопедического воздействия в соответствии с выделенными уровнями речевого недоразвития. В соответствии с концепцией исследования, опирающейся на общую дидактику, психологию, специальную педагогику, намечена прогностическая модель, согласно которой своевременно начатая диагностическая и коррекционно-развивающая работа по преодолению недоразвития речи у детей дошкольного возраста является благоприятной основой для проведения подготовки к обучению в школе и последующего снижения неуспеваемости, обусловленной речевой патологией, а сформированность речевых средств на родном языке служит психологической предпосылкой к раннему билингвизму. Не будем подробно останавливаться на анализе развития детской речи, она достаточно полно освещена в литературе. Отметим, что для нашего исследования важно, что развитие детской речи есть прежде всего развитие способа общения. В связи с этим можно отметить лишь саму периодизацию детской речи: в) период, когда ребенок еще не способен правильно усвоить звуковой облик слова; б) период, когда звуковой облик усвоен, но не усвоены структурные закономерности организации высказывания; период, когда все это усвоено, равным образом усвоена и предметная отнесенность слов, но не усвоена их отнесенность на "пара ситуативном" уровне (понятийная отнесенность). Отсюда три аспекта развития детской речи - фонетическое, грамматическое и семантическое развитие. Развитие речи ребенка подчиняется определенным общим закономерностям, которые носят универсальный характер и не зависят от того, является ли конкретный язык для данного ребенка родным [6].

Уже на самых ранних этапах развития ребенок способен различать фонемы, акустически противопоставленные. Хорошо развитый фонематический слух позволяет ребенку не только овладеть полноценной звучащей речью, но и приобрести достаточно устойчивые навыки общения с помощью родного языка [2].

В исследованиях Л.С. Выготского большая роль принадлежит положению о том, что развитие психики аномальных детей, имеющих свои особенности, подчиняются тем же основным закономерностям, которые обнаруживаются и в развитии нормального ребенка. Научно-методологическая концепция Л.С. Выготского способствовала разработке

научно-теоретических основ специального обучения и воспитания, в частности, детей с нарушениями речи [6].

Для нашего исследования важно положение о психофизиологической основе речи. Психофизиологической основой речи является совместная работа, прежде всего, речедвигательного и акустического анализаторов. Что касается психологической структуры речи, то можно думать, что речь осуществляется на двух уровнях - сенсомоторном, обеспечивающем материальную основу слова, и уровне значения и смысла слов и предложений. Оба уровня и все звенья каждого уровня находятся в тесном взаимодействии [2]. Учет этого взаимодействия в нашем исследовании является необходимым условием правильного понимания строения и функционирования речи, а также ее нарушений и построения эффективных методов коррекционно-логопедической работы. В наших условиях недоразвитие речи - это сборная группа различных клинических форм речевой патологии, объединенных общими стержневыми признаками, что имеет огромное значение для организации логопедической помощи этому контингенту детей, но затрудняет клинический анализ причин данной патологии. Выделяя понятие "общее недоразвитие речи", Р.Е. Левина [6] подчеркивала, что недоразвитие речи не является какой-либо одной формой патологии, а вызывается различными причинами и механизмами, и соответственно, имеет различную структуру аномальных проявлений. Автор указывала, что анализ структуры и причины данного нарушения должен опираться на определенные ведущие компоненты нарушения речевой деятельности (фонетика, лексика, грамматика) и характер его нарушения. В соответствии с этим принципом выделяется недоразвитие речи при дизартрии, ринологии, алалии, заикании, а также недоразвитие детей с нарушениями познавательной деятельности и первичное недоразвитие речи у детей с первично сохранным интеллектом и нормальным слухом. Проявление речевого недоразвития при каждом из этих нарушений, ввиду их различной природы, является специфичным, и их разграничение необходимо для нахождения более оптимальных путей коррекции. Эти важные положения определили перспективу современных исследований в республике Узбекистан. В данной статье мы осветим результаты диагностики состояния компонентов речи детей-полилингвов, у которых наблюдались нарушения всех компонентов родного и второго языков и детей-полилингвов с задержкой психо-речевого развития для разработки необходимых методических рекомендаций для успешной подготовки к обучению грамоте. В соответствии с целью исследования для эмпирической проверки сформулированной гипотезы были применены научные методы:

теоретические (анализ проблемы исследования, теоретическое моделирование и проектирование); организационный: сравнительный; эмпирический: наблюдение, эксперимент, методика логопедического обследования детей с нарушениями речи Л.Р. Муминовой на родном языке [7], для обследования звукопроизношения использовался картинный материал О.Б. Иншаковой «Альбом для логопеда» на русском языке [6]. В исследовании приняли участие 20 дошкольников с задержкой психо-речевого развития - воспитанники негосударственного дошкольного учреждения г Ташкента. Предварительное исследование уровня сформированности родной речи соответствовало 2-3 уровню общего недоразвития речи по Р.Е. Левиной.

В исследовании звуковой, лексической, грамматической стороны речи и связной речи материал предлагался для обследования развития узбекской и русской речи. Методика состоит из 5 блоков, которые включают в себя: исследование фонетико-фонематического восприятия на родном и русском языке; исследование пассивного и активного словаря; исследование грамматического строя речи; составление рассказа по сюжетным картинкам. Результаты обследования детей с задержкой психо-речевого развития показали следующие особенности речевого недоразвития на двух языках:

- незрелость в развитии всех компонентов речи и отставание в овладении речью как средством общения;
- снижение активности в понимании речи на русском языке;
- бедный словарный запас, который характеризуется недифференцированностью, интерференцией родного и русского языков;
- нарушения грамматической стороны речи, проявляющиеся в трудностях образования новых грамматических форм, словообразования, синтаксической системы на обоих языках;
- слабость словесной регуляции действий, трудности вербализации диалогической и монологической речи;
- преобладание в речи простых нераспространенных предложений;
- недостаточный уровень развития процессов анализа и синтеза, трудности в осознании звукового, слогового строения слова, словесного состава предложения, не понимания и трудности усвоения связной русской речи в роде и падежных окончаниях (устный аграмматизм);
- неблагоприятное влияние недоразвития компонентов речи на процесс обучения грамоте;
- недостатки смысловой стороны, проявляющиеся в сложностях понимания значения слова, логико-грамматических конструкций, переносного смысла в использовании слов, скрытого смысла текста.

Для дошкольников с задержкой психо-речевого развития характерна неоднородность нарушенных и сохранных звеньев в структуре психической деятельности, что становится особенно заметным к концу дошкольного возраста. Необходимо отметить, что у детей с задержкой психо-речевого развития наблюдаются значительные различия в развитии лексической стороны и грамматического строя речи. Дети с задержкой психо-речевого развития справляются с заданиями на родном языке значительно лучше, чем на русском. Вышеперечисленные особенности речи обуславливают слабость функционального базиса, обеспечивающего дальнейшую учебную деятельность детей с задержкой психо-речевого развития в коммуникативном, регулятивном, познавательном, личностном компонентах.

Экспериментальное обучение выявило значительные потенциальные возможности развития речи у детей на родном языке, которые нуждаются в целенаправленном и организованном обучении, что дает основание для формирования предпосылок к овладению вторым языком.

В Узбекистане с его многонациональным составом практически каждый человек является потенциальным билингом, который усваивает, наряду с родным языком, языки межнационального общения - русский: наряду со стремлением населения республики языковому суверенитету как свидетельствует практика двуязычие и межкультурные контакты между представителями различных национальностей широко распространены. Это создает жизненную потребность в развитии узбекско-русского и русско-национального двуязычия. Естественно, что этот процесс даже у детей при норме общего развития происходит в ряде случаев весьма своеобразно. Овладение двумя языками детьми дошкольного возраста составляет особую проблему в случаях недоразвития речевых средств на родном языке.

Анализ теории билингвизма и психологические условия овладения вторым языком детьми-узбеками дошкольного возраста с недоразвитием речи актуальна, так как учет закономерностей процесса овладения речью на родном языке является обязательной предпосылкой к обучению второго языка.

Психологические предпосылки – это мотивация, коммуникабельность, эмоциональность, и психолингвистические предпосылки - это языковые и речевые стереотипы, грамматические обобщения, умственные действия выработки языковой информации.

Формирование полноценных языковых средств (произношение, фонематические процессы, словарь, грамматический строй на родном языке) является обязательным и всепременным условием и основой для реализации указанных психологических и психолингвистических предпосылок овладения вторым, русским языком, как языком

межнационального общения. Для полноценной реализации необходимо выполнить ряд условий: поэтапность работы, когда ребенок может возвращаться назад на период, как сказать, "закрепления знаний" на родном, русском языке. Главным условием является то, что сначала дошкольники должны получить твердую основу формирования языковых средств на родном языке, чего, к сожалению, родители не понимают, затем переходить к обучению иностранных языков.

Анализ результатов исследования дает возможность сделать следующее *заключение*: система коррекционно-логопедической работы в специальном дошкольном саду для детей-узбеков с нарушениями речи должна проводиться по специально-разработанным программам на родном языке с предварительным обучением русской разговорной речи, содержание которых носит комплексный и дифференцированный характер. Результаты исследования могут служить основой для разработки содержания и методов коррекционно-логопедической работы в группах с общим недоразвитием речи в национальном специализированном, общеобразовательном, инклюзивном саду для детей, имеющие речевые проблемы. Дальнейшее совершенствование обучения и воспитания детей дошкольного возраста с речевой патологией связано с расширением дифференцированной сети специальных детских учреждений, с укреплением и расширением их материальной базы, подготовкой специалистов-дефектологов, в совершенстве владеющих русским языком, (эта проблема частично решается в связи с открытием филиала РГПУ им. А.И. Герцена в Ташкенте) повышением учебно-воспитательного процесса; улучшением методической обеспеченности как на родном, так и на русских языках.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие *выводы*:

1. Выдвинутые нами гипотезы об особенностях речевой недостаточности и возможности разработки основ коррекционно-педагогической работы при общем недоразвитии речи у детей-билингвов получили подтверждение (на материале узбекского и русского языков).
2. Созданная модель речевого недоразвития у детей-узбеков дошкольного возраста и система коррекционно-логопедической работы оправдали себя.
3. Изучение, обучение и воспитание детей-узбеков позволили получить объективные данные в плане выявления, диагностики конкретного качественного и количественного своеобразия речевой недостаточности и в решении ряда теоретических и организационно-методических проблем недоразвития речи у детей раннего и дошкольного возрастов в условиях двуязычия. Получили теоретическую и экспериментальную разработку

некоторые аспекты проблемы организации логопедической помощи детям-узбекам, страдающими речевыми нарушениями.

4. При отсутствии своевременной коррекционно-педагогической помощи к моменту поступления в школу дети с речевым недоразвитием не достигают необходимого уровня психологической готовности за счет незрелости мыслительных операций и снижения таких характеристик деятельности, как познавательная активность, целенаправленность, контроль и саморегуляция.

5. Исследование послужит началом изучения речевых нарушений детей-узбеков дошкольного и младшего школьного возраста, началом создания единой системы коррекционно-педагогического изучения и преодоления речевой патологии у детей-узбеков на родном и русском языках.

6. Отдаленные перспективы исследования проблем речевых нарушений мы видим в углубленном и в сравнительном изучении речевых нарушений у детей со сложными дефектами, в создании основ в коррекционно-педагогической системы предупреждения и преодоления речевых нарушений в дошкольном возрасте в условиях полилингвизма.

Список литературы

1. Баринаева Е.А. Лингвистические основы методики развития связной речи / Е.А. Баринаева // Учен.записки ЛГПИ им. А.И.Герцена. – 1971. - Т.453. - С.128-156.
2. Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии) / В.И. Бельтюков. - М.: Педагогика, 1977.- 174 с.
3. Верещагин Е.М. Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. - М.: Русский язык, 1990. - 51 с.
4. Выготский Л.С. Основы дефектологии. Собрание сочинений в 6 т. – Т.6. / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 1983. - 369 с.
5. Лурия А.Р. Мозговая организация речевой деятельности. Патология речевого высказывания / А.Р. Лурия // Общая психоллингвистика: Хрестоматия / Сост. К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2004. - С.259-283.
6. Иншакова О.Б., Голикова Е.О. Особенности формирования лексики у детей билингов / О.Б. Иншакова, Е.О. Голикова // Языковое сознание. Устоявшееся и спорное: XIV Международный симпозиум по психоллингвистике и теории коммуникации. Тезисы докладов / Ред. Е.Ф. Тарасов. – М.: [Б. и.], 2003. - С. 103–105.
7. Левина Р.Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей / Р.Е. Левина // Основы теории и практики логопедии. - М.: Просвещение, 1968.- С.67-84.
8. Леонтьев А.А. Слово о речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А.А. Леонтьев. - М.: Наука, 1965. - 245 с.
9. Микляева Н.В. Дети-билингвы в детском саду: методическое пособие / Н.В. Микляева, Л.Р. Давидович, Ю.В. Микляева. – М.: Сфера, 2016. – 128 с.
10. Муминова Л.Р. Методика логопедического обследования детей с нарушениями речи / Л.Р. Муминова // Логопедия - Ташкент, 2021. – с .54-64.

11. Муминова Л.Р. Теоретические основы коррекционно-педагогической работы по преодолению речевого недоразвития у детей дошкольного возраста: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Муминова Лола Рахимовна. – Ташкент, 1992. – 313 с.
12. Преодоление общего недоразвития речи: учебно-методическое пособие / Под общ. ред. Т.В. Волосовец. - М.: ТЦ Сфера, 2007. – 256 с.
13. Протасова Е.Ю. Проблемы двуязычия и многоязычия / Е.Ю. Протасова. – М.: Наука, 2010. – 359 с.
14. Халилова Л.Б. Закономерности усвоения глубинных синтаксических структур языка дошкольниками с недоразвитием речи / Л.Б. Халилова, Д.Р. Даниелян // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник. – М.: «Прометей» МПГУ, 2005. - С. 403- 409.
15. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект: нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности / Л.С. Цветкова. – М.: Просвещение – АО «Учеб. лит.», 1995. – 303 с.

Ж.А. Пайлозян

*Армянский государственный педагогический
университет имени Х. Абовяна
Ереван, Армения*

РАБОТА ЛОГОПЕДА С МИКРОСОЦИАЛЬНЫМ ОКРУЖЕНИЕМ ПАЦИЕНТА С АФАЗИЕЙ

Аннотация: Статья освещает один из актуальных аспектов логопедической работы при афазии. Обосновывается эффективность использования потенциала речевой среды в процессе восстановления речи. Анализируются наиболее часто встречающиеся и требующие коррекции модели общения с пациентами с афазией. Рассматриваются принципы, этапы, формы, характер и эффективность взаимодействия логопеда с микросоциальным окружением пациента с афазией.

Ключевые слова: нарушения речи, афазия, медицинская логопедия, восстановление речи, коммуникативно-речевая среда, речевая терапия.

Zh.A. Paylozyan

*Armenian State Pedagogical University
after Khachatur Abovyan Foundation
Erevan, Armenia*

THE SPEECH THERAPIST'S WORK WITH THE MICROSOCIAL ENVIRONMENT OF A PATIENT WITH APHASIA

Abstract: The article highlights one of the topical aspects of speech therapy work in aphasia. The effectiveness of using the potential of the speech environment in speech therapy is substantiated. The most common and requiring correction communication models with patients with aphasia are analyzed. There are principles, stages, and forms of cooperation of a speech therapist with the microsocial environment of a patient with aphasia.

Key words: speech disorders, aphasia, medical speech therapy, speech restoration, aphasia rehabilitation, the communicative-speech environment.

Согласно концепции Н.П. Бехтеревой [1], любое хроническое заболевание (в том числе и афазия – прим. автора) представляет собой устойчивое патологическое состояние, т.е. приспособление индивида к изменившимся условиям, которое происходит не за счет восполнения пораженных звеньев, а за счет формирования нового гомеостаза. Устойчивое патологическое состояние (УПС), являясь биологически положительным процессом, в ходе лечения тем не менее играет роль осложняющего фактора, т.к. поддерживая деятельность организма, в то же время ограничивает использование компенсаторных возможностей мозга. Таким образом, для того, чтобы активизировать и использовать резервы мозга в процессе речевой терапии пациентов с афазией, необходимо дестабилизировать УПС [1]. Обязательным условием дестабилизации УПС при афазии являются не только логопедические восстановительные занятия, но и наличие терапевтической среды, т.е., по определению Кабанова, наличие направляемых и благоприятных взаимоотношений, складывающихся между больным и его непосредственным окружением [3], в результате которых у пациента формируется установка на восстановление речи.

Микросоциальное окружение пациентов с афазией в полной мере соответствует имеющимся в нейрореабилитации представлениям о путях восстановления высших психических функций, так как является не «упрощенной», а нормальной, привычной речевой средой; способствует реализации наименее произвольных и более сохранных форм речи; выступает в качестве малой психотерапевтической группы, то есть имеет ряд эффективных приемов, положительно влияющих на процесс восстановления речи и речевой коммуникации: одобрение, поддержка, замечание, совет и др. [7]. К сказанному следует добавить наличие фактора вероятностного прогнозирования (иными словами, фактора контекста и догадки), приобретающего при афазии компенсаторное значение [2]. Как пишет Е.Н. Винарская, основу спонтанных компенсаторных перестроек речевой функциональной системы составляют как врожденные сенсомоторные, так и приобретенные гностико-праксические и специфические языковые средства, а также сформированные в процессе предшествующего опыта средства вероятностного прогнозирования. Преморбидный опыт общения пациента с близкими ему людьми позволяет им догадываться о смысле и содержании сказанного.

Зачастую окружение хочет, но не знает, как общаться со взрослым, имеющим речевое расстройство. Об этом свидетельствуют результаты

анкетированного опроса членов 150 семей, выявившие наиболее часто встречающиеся и требующие коррекции модели поведения людей из ближайшего окружения пациентов с афазией [4]:

- попытки общения с помощью письма (n=141; 94%) – пациенту предлагают написать то, что он хочет сказать. Это его дополнительно травмирует, так как одним из симптомов афазии является нарушение письменной речи.

- активное побуждение повторения, многократные обращения к пациенту с просьбой повторить те слова, которые ему удастся сказать (n=63;42%), что нередко приводит к появлению эмболов и создает дополнительные трудности в процессе восстановления речи.

- рекомендации и попытки восстановить речь с помощью «Букваря», «Родной речи» и других детских книг, нередко по совету врачей (n=117;78%). Учитывая симптоматику и механизм восстановления речи, данный подход заранее обречен на неудачу. Более того, от психологически травмирует пациентов, вплоть до отказа от занятий с логопедом.

- обращение к пациенту очень громким голосом, «чтобы услышал» (n=105;70%). При афазии подобный прием, наоборот, ухудшает восприятие и понимание речи.

- запрет на попытки пациента что-то сказать: «помолчишь некоторое время – все пройдет» (n=8;5,2%).

- использование логопедических приемов, заимствованных понаслышке из методик по коррекции других нарушений речи, например, попытки применить приемы коррекции нарушений звукопроизношения: родственники просят пациента выполнить по подражанию то или иное артикуляторное упражнение (n=15;10%). При афазии такие приемы неэффективны.

- многие родственники с целью восстановления речи близкого человека использовали пение – широко используемый логопедами эффективный метод растормаживания экспрессивной речи (n=129;86%). Однако это метод результативен не при всех формах афазии.

Практика показывает, что неправильные подходы к восстановлению речи не менее вредны, чем неправильно подобранные медикаментозные средства, и могут иметь отрицательные речевые и психологические последствия для пациентов с афазией.

Речевая среда пациентов с афазией неоднородна. Характер среды определяется рядом критериев, а именно: отношением ближайшего окружения пациента к речевой терапии; готовностью к сотрудничеству с логопедом; следованием логопедическим рекомендациям; проявлением

инициативы в ходе восстановления речи как результат взаимодействия с логопедом [3].

На основании выделенных критериев речевую среду пациентов с афазией можно условно разделить нами на активную (сотрудничество), пассивную (восстановлением речи занимается лишь логопед) и формальную (безразличное отношение к речевой терапии, в некоторых случаях – отказ).

Анализ результатов логопедической работы показал, что имеется отчетливая связь между типом речевой среды и эффективностью речевой терапии. Было получено экспериментальное подтверждение теоретического положения о влиянии микросоциального окружения на результаты и эффективность логопедической работы при афазии: наиболее высокие показатели отмечаются при наличии активной речевой среды [4]. Активная речевая среда характеризуется положительным отношением к речевой терапии, сотрудничеством, следованием логопедическим рекомендациям, проявлением инициативы в ходе восстановления речи.

Становится очевидным, что формирование активной речевой среды является важным условием эффективности логопедической работы. Именно поэтому, в процессе речевой терапии логопед решает две задачи:

1) восстановление речи пациента с афазией (*прямая, непосредственная речевая терапия*)

2) информирование и обучение микросоциального окружения пациента с афазией с целью закрепления восстановленных в ходе логопедической работы речевых навыков (*опосредованная речевая терапия*). Путем методически грамотного вовлечения окружения индивида с афазией в процесс восстановления речи логопед расширяет пространство коррекционного воздействия и формирует необходимую для эффективного восстановления речи и речевого общения коммуникативно-речевую среду.

При формировании коммуникативно-речевой среды определяющими являются следующие принципы: интеграции, единства требований, коммуникативности, систематичности, поддержки, этапности [4].

Говоря об формировании терапевтической коммуникативно-речевой среды, следует выделить вектор работы с медицинским персоналом и вектор работы с родственниками пациента с афазией.

Эффективность восстановления речи при афазии зависит от ряда факторов, в том числе и от взаимодействия логопеда и медицинского персонала [6]. Немецкий врач-психотерапевт Н. Пезешкян писал: "У пациента есть две способности: к болезни и к здоровью. В центре внимания врача находится как болезнь, так и здоровье. Он может воздействовать на болезнь, а может мобилизовать способность к здоровью." [5, с.92]. Наиболее

продуктивно процесс восстановления речи осуществляется в тех случаях, когда среди медицинского персонала, работающего с пациентами с афазией, проводится популяризация знаний об афазии и восстановлении речи. Этому способствуют активное участие логопеда в обходах, «пятиминутках», проведение лекций для врачей, для среднего и младшего медперсонала, публикации в медицинских журналах на тему афазии и речевой терапии и прочие подобные мероприятия. О специфике афазии и работы логопеда при афазии знает не каждый врач, психолог, эрготерапевт, кинезитерапевт, медсестра или младший медицинский персонал. Важно предупредить их об особенностях, характерных тем или иным формам афазии и осложняющих коммуникацию и реабилитацию пациента.

Что касается сотрудничества с родственниками пациента с афазией, то это долгий и весьма трудоемкий процесс, предполагающий постепенный переход от их пассивного участия к активному и далее к интерактивному взаимодействию с логопедом. Формирование активной коммуникативно-речевой среды происходит поэтапно: 1) *установление контакта* (вовлечение семьи в процесс логопедической работы), 2) *подготовительный* (демонстрация конкретных логопедических приемов), 3) *обучающий* (обучению умению создавать и использовать повседневные, естественно возникающие коммуникативные ситуации), 4) *творческий* (проявление инициативы в соответствии с логопедическими рекомендациями в процессе закрепления приобретенных навыков вне занятий) [4].

Нами выделены следующие наиболее продуктивные формы взаимодействия логопеда и его микросоциального окружения: [4]

- консультирование (первичное и повторные) - родственникам нужна правильная доступная информация, способствующая созданию благоприятных условий для восстановления речи пациента. С этой целью нами разработаны рекомендации для родственников пациентов с афазией. Они обобщены в буклете, который предоставляется близким пациента в самом начале логопедической работы. Рекомендации и повторные консультации помогают родственникам сориентироваться в создавшейся непростой ситуации, конкретизировать свои действия и избежать многих ошибок в процессе общения с близким человеком.

- индивидуальные и групповые логопедические занятия с участием членов семьи (своего рода открытые занятия) – демонстрация и разъяснение логопедических приемов, обучение умению строить свою речь и стимулировать речь пациента с афазией в соответствии с формой, степенью тяжести афазии и этапом логопедической работы;

- совместная деятельность пациента с его близкими вне занятий с применением рекомендуемой логопедом *на данном этапе восстановления речи* модели коммуникативного поведения, создание бытовых коммуникативных ситуаций;

- элементы библиотерапевтического воздействия: предоставление специальной подобранной литературы относительно афазии и ее преодоления, а также литературных источников, несущих в себе заряд оптимизма и хорошего настроения. Можно мобилизовать внутренние силы близких родственников и друзей, показав им с помощью специально подобранной литературы, как люди, столкнувшиеся в свое время с подобными проблемами, успешно их решали.

- организация и проведение семинаров, тренингов для членов семей пациентов с целью общения и повышения их компетентности в вопросах преодоления афазии, упрочения приобретенных речевых навыков в естественных коммуникативных ситуациях.

Вопрос эффективного использования потенциала микросоциального окружения пациента, формирования активной коммуникативно-речевой среды в процессе логопедической работы при афазии требует дальнейших научных и методических разработок.

Список литературы

1. Бехтерева Н.П. Устойчивые патологические состояния при болезни мозга / Н.П. Бехтерева, Д.К. Камбарова, В.К. Поздеев. – Л.: Медицина, 1978. – 240 с.
2. Винарская Е.Н. Клинические проблемы афазии (нейролингвистический анализ) / Е.Н. Винарская. – 2-е изд., испр. и доп. - М.: Сфера, 2007. – 222 с.
3. Кабанов М.М. Реабилитация психически больных / М.М. Кабанов. - 2-е изд., доп. и перераб. – Л.: Медицина, 1985. – 216 с.
4. Пайлозян Ж.А. Восстановление речевой коммуникации при афазии: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Пайлозян Жанна Арутюновна. – Ереван, 2017. – 38 с.
5. Пезешкян Н. Торговец и попугай. Восточные истории и психотерапия [пер. с нем. Л. П. Галанза] / Н. Пезешкян. - 3-е изд. – М.: Академический Проект, 2014. - 167 с.
6. Столярова Л.Г. Афазия при мозговом инсульте / Л.Г. Столярова. – М.: Медицина, 1973. – 216 с.
7. Цветкова Л.С. Введение в нейропсихологию и восстановительное обучение: учебное пособие / Л.С. Цветкова. - 3-е изд., стер. – М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2007. - 183 с.

А. А. Поддубная
Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. На основе проведенного эксперимента были выделены три группы детей по уровню сформированности диалогической речи. Также были разработаны методические рекомендации по развитию диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи. Предлагается проводить коррекционную работу по направлениям: развитие словаря, совершенствование этикета, развитие умений задавать вопросы, развитие умений поддерживать тему диалога, развитие умения уместно пользоваться интонацией, развитие творческих навыков.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, диалогическая речь, диалог, дошкольный возраст, творческие игры, диалогические умения, беседа, речевой этикет.

А.А. Poddubnaya
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint-Petersburg, Russia

THE DEVELOPMENT OF DIALOGIC SPEECH IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract. Based on the conducted experiment, three groups of children were identified according to the level of formation of dialogic speech. Methodological recommendations for the development of dialogic speech in children with general speech underdevelopment were also developed. It is proposed to carry out correctional work in the following areas: vocabulary development, etiquette improvement, the development of the ability to ask questions, the development of the ability to support the topic of dialogue, the development of the ability to appropriately use intonation, the development of creative skills.

Key words: general underdevelopment of speech, speech etiquette, dialogic speech, dialogue, preschool age, creative games, dialogic skills, conversation.

Диалогическая речь выступает как основная форма речевой деятельности, при условии которой зарождается связная речь, а также формируется необходимый словарь, грамматический строй речи, осознание элементарных явлений языка. В старшем дошкольном возрасте диалог становится способом определения настроения, эмоционального состояния человека и познания собственного внутреннего мира.

Диалог – разновидность (тип) речи, при которой происходит обмен взаимообусловленными высказываниями-репликами (при зрительном и

слуховом восприятии собеседника). Все особенности диалога речевой структуры связаны с его спецификой как образования, возникающего в результате перемежающейся, главным образом устной спонтанной речи собеседников, происходящей в определенных условиях. [6, С.193]

Г.М. Кучинский определяет диалог как одну из форм связной речи, в которой участвуют два или несколько говорящих, и которая представляет собой смену их высказываний, обмен высказываниями-репликами по какой-либо теме. [4, С.27]

Выделяются следующие диалогические умения у дошкольников: речевые умения, умения речевого этикета, умение общаться в паре, группе из трех-пяти человек, в коллективе, умение общаться для планирования совместных действий, неречевые (невербальные) умения.

Сформированность диалогической речи оказывает большое влияние на дальнейшую жизнь человека. Диалогическая речь является важной предпосылкой благополучия детей в социальном и интеллектуальном развитии. Многие дети с общим недоразвитием речи не могут поддержать диалог, вести беседу со взрослыми и сверстниками, задавать вопросы не только по поводу деятельности, но познавательного и социально-личностного характера. Таким образом, для развития диалогической речи, данной категории детей, необходимо специально организованное коррекционно-развивающее логопедическое воздействие.

С целью оценки диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи, далее ОНР, было проведено констатирующее исследование. В экспериментальной группе приняли участие десять дошкольников в возрасте от 5 до 6 лет с ОНР, третьего уровня речевого развития. Контрольная группа состояла из десяти дошкольников такого же возраста с нормальным речевым развитием. Исследование проводилось на базе государственного дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида ГБДОУ №22 Московского района.

Уровень развития диалогической речи детей экспериментальной и контрольной групп был исследован по методикам Бизиковой О.А. [3] и Лалаевой Р.И. [5], задания были адаптированы в соответствии с возрастом и речевыми возможностями детей.

Анализ данных, полученных в результате эксперимента, позволил выделить группы дошкольников в соответствии с уровнем сформированности у них диалогической речи. Высокий уровень сформированности диалогической речи показали только 20% дошкольников с ОНР. Эти дети могут поддерживать тему диалога и соблюдать очередность в процессе беседы, могут задавать вопросы и отвечать на них полными

предложениями, иногда словосочетаниями, которые соответствуют ситуации; дают ответы адресно и мотивированно, используя знания речевого этикета; отвечают на вопросы в рамках смоделированной ситуации.

У 30% испытуемых выявлен средний уровень диалогической речи. У них слабо сформирована способность вступать в диалог, задавать вопросы, поддерживать тему диалога и очередность в процессе беседы, в том числе и при взаимодействии с партнером с целью выполнения задания; знания речевого этикета крайне скупы, обращения во время беседы используются крайне редко; в речи присутствуют смысловые ошибки, замены слов, пропуск важных элементов высказывания, активный словарь в количественном отношении меньше, чем у детей с нормой речевого развития. Составление предложений в виде ответов на вопросы по содержанию картин вызвало затруднения даже с оказываемой помощью в виде наводящих вопросов и указаний на детали, ответы были даны словосочетаниями или отдельными словами, которые соответствовали ситуации. Способность устанавливать логически-смысловые отношения между предметами развита слабо.

У 50% испытуемых с ОНР сформированность диалогической речи находится на низком уровне. Для этих детей характерно отвечать на поставленные вопросы неполным предложением или в виде словосочетаний, отдельных слов. У данной категории детей отсутствует способность устанавливать логически-смысловые отношения между предметами, что делает невозможным составить на этой основе предложение; им трудно самостоятельно вести диалог, поддерживать его тему и очередность высказываний. Ответы на вопросы в рамках смоделированной ситуации в большинстве случаев не были даны, знания речевого этикета отсутствуют, редко используют обращения. Речь представлена в виде отдельных слов или словосочетаний, которые не всегда были употреблены в соответствии с ситуацией.

Дошкольники из контрольной группы показали следующие результаты: 50% имеют высокий уровень сформированности диалогической речи, 30% - средний уровень сформированности диалогической речи, 20% имеют низкий уровень сформированности диалогической речи. Сравнительный анализ показал, что дети с ОНР имеют более низкие показатели сформированности диалогической речи, чем их сверстники с нормальным речевым развитием.

На основе результатов проведенного исследования были определены направления и содержание методических рекомендаций по проведению коррекционно-логопедической работы по развитию диалогической речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Были выделены

следующие направления работы: развитие умений детей задавать вопросы и отвечать на них, развитие словаря, умения целесообразно и уместно пользоваться интонацией, мимикой, жестами; формирование умения поддерживать тему диалога и очередность в процессе беседы, развитие творческих навыков; совершенствование этикета.

В таких играх, как «Все ли мы увидели?», «Фанты» развиваются умения детей задавать вопросы и отвечать на них. В процессе игры детей побуждают к построению вопросов в определенной логической последовательности. Игры «Чья пара лучше», «Страна знакомств», «Исправьте Незнайку», направлены на совершенствование речевого этикета развитие навыка запроса информации, овладение различными приемами стимулирования собеседника для диалога. [7, С.179].

Для развития словаря детям предлагаются игры и загадки на расширение словаря синонимов, особое внимание уделяется формированию активного и пассивного словаря в количественном и качественном соотношении. Для совершенствования пассивного словаря используются игры: «Подбери картинки к рассказу», «Угадай, о чем я рассказываю и покажи игрушку», «Найди по описанию». Для развития активного словаря можно использовать игры: «Доскажи словечко», «Краски», «Придумай другое слово». Работа ведется параллельно с расширением представлений об окружающей действительности и формированием познавательной деятельности [2, С.222].

Данной категории детей важно на конкретных примерах показывать привлекательность и значимость использования ласковой интонации. Например, в игре «Утешение» детям предлагается разыграть сценку, после педагогом задаются различные вопросы: «Почему плакал Зайка? Что и как сказал ему Еж? Чем Белочка — ласковая девочка Зайку вылечила?» [3, С.117].

Также в коррекционно-развивающей работе можно использовать литературные произведения, стихотворения с диалогами. Они приучают детей выполнять основные правила диалога: очередность, поддержание и развитие темы разговора, использовать различные виды интонаций (вопросительную, повествовательную и побудительную). Для побуждения к самостоятельному построению диалогических реплик используются творческие виды игр, которые можно использовать в работе: игры-этюды, помогающие детям выражать различные эмоции; режиссерские и театральные игры с использованием настольного плоскостного и объемного театра, театра народной игрушки, пальчикового театра; игры-пантомимы, направленные на развитие выразительности мимики. Такие игры создают

благодатное поле для закрепления и формирования диалогических умений. Сначала используются готовые литературные тексты, а затем диалоги, сочиненные самими детьми.

Проведенное исследование показало, что дети с ОНР нуждаются в коррекции нарушений диалогической речи и целенаправленном ее развитии. Если работа по развитию диалогической речи у данной категории детей начата своевременно, то у них формируются умения: слушать и правильно понимать мысль, которую высказывает собеседник; формулировать в ответ собственное суждение; менять вслед за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия; следить за правильностью языковой формы; слушать свою речь, чтобы контролировать ее нормативность и, если нужно, вносить соответствующие изменения. [1, С.260] При коррекционно-развивающей работе также важно учитывать и создание специальных, благоприятных условий для совместной деятельности педагога и ребенка.

Список литературы

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.
2. Баряева Л.Б. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л.Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О.П. Гаврилушкина и др.; под ред. Л.В. Лопатиной. – 2-е изд., испр. и доп.- СПб.: ЦДК проф. Л.Б. Баряевой, 2015. — 447 с.
3. Бизикова О.А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре / О.А. Бизикова. - М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2008. - 136 с.
4. Кучинский Г. М. Диалог и мышление / Г.М. Кучинский. - Минск: БГУ, 2013. – 190 с.
5. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи: учебно-методическое пособие / Р.И. Лалаева. – СПб.: Наука-Питер, 2006. — 102 с.
6. Минеева С.А. Риторика диалога: теоретические основания и модели: учебное пособие / С.А. Минеева. - 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 192 с.
7. Чулкова А.В. Формирование диалога у дошкольников / А.В. Чулкова. - Ростов н/Д: Феникс, 2008. - 220 с.

И.В. Прищепова
Российский государственный педагогический
университет им. А.И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА И НЕУСПЕШНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье анализируются ошибки в письме обучающихся с дисграфией, дизорфографией и неуспеваемостью. Ошибки стойки и разнообразны по характеру, степени выраженности, причинам и механизмам возникновения. Характер ошибок рассматривается и с учетом разных по степени самостоятельности видов работ. У детей сопоставляемых групп сравниваются умения контролировать и проверять написанное. Рассмотрение диагностических критериев симптоматики нарушений письма и неуспеваемости позволяет определить дифференцированный характер коррекционно-развивающего и социально-психологического воздействия.

Ключевые слова: дизорфография, дисграфия, коррекция, неуспеваемость, неуспешность.

I.V. Prischepova
Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint-Petersburg, Russia

DIFFERENTIAL DIAGNOSIS OF WRITING DISORDERS AND FAILURE OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN

Abstract. The article analyzes errors in the writing of students with dysgraphia, dysorthography and academic failure. Errors are persistent and variously shaped by nature, severity, causes and mechanisms of occurrence. The nature of errors is also considered taking into account the types of work that differ in the degree of independence. The children of the compared groups have the ability to control and check what is written. Consideration of diagnostic criteria for the symptoms of writing disorders and academic failure makes it possible to determine the differentiated nature of correctional-developmental and socio-psychological effects.

Key words: dysorthography, dysgraphia, correction, failure.

Согласно современным педагогическим исследованиям у значительной части учеников начальной школы отмечаются многочисленные стойкие и разнообразные ошибки в письменных работах [3, 4]. Их наличие у обучающихся с дисграфией, с дизорфографией на фоне общего недоразвития, а также у неуспевающих сверстников отрицательно сказывается на освоении детьми предметных, метапредметных и личностных результатов обучения, обучаемости, успеваемости и учебной успешности [1,

2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11]. Вопросы дифференциальной диагностики ошибок в письме у данных категорий детей связаны с рассмотрением их характера, причин и механизмов, а также усвоения знаний в области русского языка и учебной деятельности [2, 5, 6, 9, 11].

Согласно современным представлениям о дисграфии специфические, повторяющиеся, стойкие ошибки возникают в связи с нарушением процесса перевода фонем (звуков) в графемы (буквы). Такие ошибки возникают в результате недоразвития высших психических функций и отражают недостатки освоения детьми правил графики, недоразвитие фонетико-фонематического и грамматического строя речи, навыков связной речи [2, 5, 7, 10].

При дизорфографии стойкие и систематические орфографические ошибки обусловлены деструктивностью процессов прогнозирования, выбора и дифференциации написаний согласно орфографии. Такие ошибки вызываются недоразвитием психологических и языковых компонентов морфологической, графической и фонематической основы орфографической деятельности, недостатками освоения содержания и алгоритмов орфографических правил разных принципов правописания [8, 9].

Степень тяжести проявления дисграфии и дизорфографии определяет разное количество ошибок при письме [2, 5, 7, 8, 9].

Ошибки школьников при учебной неуспешности (в том числе и при неуспеваемости) связаны с отсутствием системы обучения, т.е. усвоения знаний и умений в области письма, в освоении орфографии и всего курса русского языка, равно как и других предметных областей школьной программы. Неуспешность и неуспеваемость являются и результатом отсутствия методических условий для закрепления, систематизации, повторения и контроля за усвоением письма, грамматико-орфографических закономерностей на фоне неблагоприятных социально-культурных и других условий развития ребенка [11]. В психолого-педагогической литературе рассматривается когнитивный, деятельностный, мотивационный и личностный компоненты учебной неуспешности обучающихся [11]. Она вызывается объективными и субъективными факторами (по Е.Е. Сапоговой). К объективным относят, например, особенности развития ребенка в семье или недостаточную готовность к школьному обучению. К субъективным факторам – уровень сформированности познавательных интересов детей, оценка ученика учителями и сверстниками по уровню успеваемости в сопоставлении с отличниками. Отмечается, что «... феномен учебной неуспешности возникает тогда, когда наличие негативных факторов преобладает над положительными» [11, с. 7-8]. У школьников данной

категории отмечается стабильно большое количество ошибок, которые по характеру не отличаются от ошибок, допускаемых детьми на первых ступенях обучения письму и орфографии [9]. При учебной неуспешности дети не соблюдают единого орфографического режима, каллиграфических правил и правил орфографии. Однако такие недостатки, как и при дизорфографии, не носят специфического характера.

При дисграфии специфические, повторяющиеся и стойкие ошибки не связаны с освоением орфографических правил или с правилами графики с последующим выбором определенных написаний согласно орфографии (например, написание *чу, шу*) [2, 5, 7, 9, 10]. Произнесение вслух слова с дисграфической ошибкой вызывает искажение его орфоэпического образа (*вЫрота, ВРота, воРОРОта*). При дизорфографии и неуспеваемости такой закономерности не наблюдается (*вАрота*) [9].

В конструктивных и творческих письменных работах (изложение, сочинение) у детей с дисграфией и дизорфографией количество ошибок в письме значительно выше, чем в репродуктивных (диктант, списывание). Такая картина отражает разную степень выраженности данных нарушений письма. Степень самостоятельности выполнения задания у детей при учебной неуспешности, как правило, не коррелирует с количеством допущенных ошибок. Их численность, как уже отмечалось, стабильно высока [1, 2, 7, 9].

При дисграфии навыки самоконтроля позволяют ученикам в большинстве случаев найти и исправить допущенные недочеты [5]. В случае дизорфографии почти треть учеников опирается на опосредованный контроль (проверка после написания), в результате чего дети, как правило, находят и исправляют допущенные ошибки. Другая часть учеников с дизорфографией демонстрирует не только недостатки умения проверять написанное. Она также не опирается на ориентировочную и на процессуально-содержательную основу орфографически верного письма. Поэтому дети не обнаруживают, не фиксируют и не дифференцируют в своем языковом сознании возможные ошибки и верные написания, не выбирают орфограммы до написания и в момент письма [8, 9]. При учебной неуспешности дети демонстрируют деструктивность предварительного, текущего и опосредованного видов самоконтроля (по Л.В. Савельевой), что не позволяет им «прогнозировать», выделять неверные написания во время записи и (или) находить ошибки до, во время и после написания на классной доске или в тетради [9].

Лонгитюдинальные исследования показывают, что разное количество ошибок отмечается при стационарном, волнообразном, прогрессирующем

или регрессирующем типе течения дисграфии и дизорфографии [1, 2, 7, 9]. В случае учебной неуспешности дети демонстрируют стационарный и прогрессирующий характер ошибок в письме, которые выражаются в многочисленных неспецифических и несистематических орфографических ошибках и ошибках, связанных с недостатками усвоения правил графики [4, 5].

Таким образом, на основе разностороннего рассмотрения ошибок в письменных работах младших школьников при дисграфии, дизорфографии, при учебной неуспешности выделены и описаны их дифференциальные диагностические критерии. В качестве таковых рассматривается характер, количество, повторяемость, систематичность и стойкость ошибок в письме, их ведущие механизмы и причины возникновения. Полученные данные позволяют определить дифференцированный подход к логопедической работе (дисграфия, дизорфография) и социально-психологическому воздействию (учебная неуспешность), дидактические средства и условия преодоления нарушений письма.

Список литературы

1. Величенкова О. А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников / О. А. Величенкова, М. Н. Русецкая. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 316 с.
2. Иншакова О. Б. Изучение дисграфии в контексте мультидисциплинарного подхода / О.Б. Иншакова // Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция: Научная монография / Под общей редакцией О.А. Величенковой. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «ЛОГОМАГ», 2018. – С. 67-75.
3. Колесникова Г. И. Специальная психология и специальная педагогика: учебное пособие / Г. И. Колесникова. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2023. – 176 с.
4. Корсакова Н. К. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика младших школьников: учебное пособие / Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе, Е. Ю. Балашова. – 3-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2023. – 136 с.
5. Лалаева Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников: диагностика и коррекция: учеб.-метод. пособие / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Ростов н/Д: Феникс; СПб.: Союз, 2004 (Курск: ФГУИПП Курск). – 218 с.
6. Лопатина Л.В. Дети с расстройствами обучаемости и с особыми образовательными потребностями: взгляд на проблему / Л.В. Лопатина, М.Г. Ивлева // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2023. – № 208. – С. 166-175.
7. Обнизова Т.Ю. Динамическое изучение письма у младших школьников с трудностями обучения / Т.Ю. Обнизова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 12. – С. 228-239.
8. Прищепова И. В. Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи: монография / И. В. Прищепова. — М.: Издательство Юрайт, 2023. — 201 с.

9. Прищепова И.В. Система логопедического воздействия по предупреждению и преодолению дизорфографии у обучающихся с общим недоразвитием речи: монография / И.В. Прищепова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2021. – 239 с.
10. Рябова О.В. Дисграфия и ключевые учебные компетенции младших школьников / О.В. Рябова // Специальное образование. – 2015. – №2. – С. 87-94.
11. Фатыхова Р.М. Психологические аспекты исследования учебной неуспешности младших школьников / Р.М. Фатыхова, Г.Р. Шакирова // UNIVERSUM: психология и образование: электрон. научн. журн. - 2023. - №5 (107). URL: <https://elck.ru/35FiLv> (дата обращения: 07.08.2023).

П.А. Прищепова
ГБОУ средняя школа № 233
Красногвардейского района
Санкт-Петербург, Россия

ХАРАКТЕР НЕДОСТАТКОВ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ И ПУТИ ИХ КОРРЕКЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ДИСГРАФИЕЙ

Аннотация. Описаны результаты исследования речевой и языковой составляющей текстовой компетенции. Эти данные позволили выявить у обучающихся с дисграфией и небольшого количества их сверстников с нормальным речевым статусом её недостатки, вызванные недоразвитием ведущих механизмов порождения письменных текстов. Анализ материалов позволил выделить этапы дифференцированной логопедической работы по формированию текстовой компетенции у обучающихся с дисграфией.

Ключевые слова: дисграфия, понимание текста, связность, текстовая информация, текстовая компетенция, цельность.

P. A. Prishchepova
State Budgetary Educational Institution
secondary school No. 233
with in-depth study of foreign languages
of the Krasnogvardeysky district
Saint-Petersburg, Russia

THE NATURE OF THE SHORTCOMINGS OF TEXTUAL COMPETENCE AND WAYS TO CORRECT THEM FOR STUDENTS WITH DYSGRAPHIA

Abstract. The results of the study of the speech and language components of textual competence are described. These data made it possible to identify its shortcomings in students with dysgraphia and a small number of their peers with normal speech status caused by the underdevelopment of the leading mechanisms for generating written texts. The analysis of the materials allowed us to identify the stages of differentiated speech therapy work on the formation of textual competence in students with dysgraphia.

Key words: dysgraphia, understanding of text, coherence, textual information, textual competence, integrity.

Основой обучения в школе является создание текста. Успешность в освоении программы начальной школы во многом зависит от качества написанной учеником работы [3]. Компетентностный подход исследования позволяет изучить степень подготовки школьников. Уровень владения письмом учениками младших классов становится очевидным при порождении ими оригинальных текстов в процессе самостоятельной речевой деятельности [2], а развитие текстовой компетенции определяется на основе анализа текста как продукта речевой деятельности школьников [1, 2]. Рассмотрение состояния компонентов текстовой компетенции, качественный и количественный анализ ошибок и неточностей в созданных текстах, статистическая обработка данных позволили выделить три *подгруппы* учащихся, за исключением контрольной группы, с нарушением письма. Состояние текстовой компетенции у выделенных подгрупп неоднородное.

Ученики *первой подгруппы* разделяли замысел в рамках одной темы; устанавливали иерархические смысловые отношения между отдельными подтемами. У детей отмечалась смешанная форма *дисграфии* с ведущей *дисграфией на основе нарушений фонемного распознавания*.

Например, обучающийся при раскрытии обозначенной темы (Летний день в городе) сумел реализовать собственный замысел (Поездка в Великий Новгород). Между подтемами (факт поездки, встреча с родственниками, посещение достопримечательностей города, описание памятника Сергею Рахманинову) он четко установил смысловые отношения. В тексте из-за частичного графического воплощения смыслового программирования в письменной работе выделено лишь два абзаца. С учениками *первой подгруппы* велась логопедическая работа по уточнению и систематизации языковых средств передачи содержательно-фактуальной информации, с помощью которой реализуется коммуникативное намерение автора сочинения и выражается основная мысль текста.

Учащиеся ЭГ второй подгруппы верно определяли границы темы; соотносили формулировку темы с собственным замыслом. Упрощение синонимии происходило в результате уменьшения использования контекстуальных и языковых синонимов. У младших школьников фиксировалась *дисграфия на почве нарушений языкового анализа и синтеза*.

Приведем анализ конкретной работы школьника. В качестве зачина в тексте выступило первое предложение (*Мы ездил папой и мамой в Абхазию город Гаргы.*). Кульминацией является сообщение о наличии скорпионов и их опасности (*Гагорах многа скорпионов и особино ночью. Онни не ядвитые,*

главные на них не наступать.). Лишь позже ребенок описывает условия проживания на отдыхе (*Окна нашей комнаты в выходили море. Мы отдохнули в санатории.*). Повествование о развлечениях на море носит характер перечисления событий без выделения микротем (*Я каталась на ватрушки. Мы прыгали поволам.*). Воспоминания о развлечениях излагаются скачкообразно, переключаются на описание другого события и возвращаются к ранее сказанному (*Мне очень понравились колечки на пляжэ. Я каталась на ватрушки. Мы прыгали поволам. Они очень вкусисные и сладки ем.*).

В развязке упоминается о поездке на машине и вылете из Сочи на самолёте. Смысловые части текста сочинения не выделены и не обозначены в виде абзацев.

Школьники *второй подгруппы* осваивали набор языковых средств, позволяющий оценивать содержание текста. Они устанавливали в нем и темо-рематическую прогрессию, например, благодаря выделению ключевых слов разных частей речи, учились использовать слова-синонимы.

Учащиеся ЭГ третьей подгруппы ошибались при отборе фактуальной базы изложения и языкового материала в рамках формулировки темы сочинения, а также при последовательном раскрытии мысли во всех частях сочинения. Недостатки логико-грамматического оформления текста были связаны с неумением определить объем темы. У детей данной подгруппы ведущей была *аграмматическая дисграфия*.

В основе сочинений обучающихся данной подгруппы обычно лежало повествование (*Ка мне приходила подруга Аня. Мы есдили в летний сат. Мы видели летний дом Петра1.*). Зачин состоял из двух предложений (*В июне я была в городе. Стояла шара.*). В состав кульминации вошел рассказ о купании в бассейне и на речке, встрече с подругой и поездке в сад, событиях в гостях у бабушки и приезде сестры, посещении музея. Текст сочинения был представлен перечислениями действий, основная мысль в нем не раскрывалась (*Я был на неве. И я ел морожны.*). Развязка в тексте отсутствовала.

Ученики *третьей подгруппы* осваивали приемы и способы выделения фактуальной базы изложения, учились выделять структуру текста, определять в ней последовательность и логику изложения событий, межфразовые связи, а также формулировать тему сочинения.

Таким образом, *во всех подгруппах* формировалась произвольность управления механизмами текстовой деятельностью на каждом этапе создания, контроля и редактирования текста. Это позволяло анализировать все элементы предметного содержания и формы его воплощения (мотивы, цели, действия, операции, средства, приемы).

Работа по формированию умения отбирать лексические средства языка, семантически и грамматически верно оформлять предложения требует длительного коррекционно-педагогического воздействия.

Список литературы

1. Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьника: психолого-педагогические аспекты языкового образования / Е.Д. Божович. - М.: Изд-во Москов. психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2002. - 288 с.
2. Грибова О. Е. Текстовая компетенция: лингвистический, психолингвистический и онтолингвистический анализ: монография / О.Е. Грибова. - М.: АПКИП-ПРО, 2009. - 120 с.
3. Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л.П. Добраев. - М.: Педагогика, 1982. - 176 с.

***Тютерева М.И., Федоренко С.А., Шпакова А.В.**
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
школа №5 Адмиралтейского района
Санкт-Петербург, Россия*

РЕЧЕВЫЕ КОНФЕРЕНЦИИ КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ГБОУ № 5 АДМИРАЛТЕЙСКОГО РАЙОНА САНКТ-ПЕТЕРБУРГА)

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования речевой коммуникации обучающихся с ТНР в нашей школе. Особая роль отводится внеурочной деятельности, где ведущим направлением являются коррекционно-развивающие занятия по логопедии. Акцентируется внимание на всестороннем развитии личности каждого ребенка через системную работу педагогического коллектива, результатом которой является подготовка и проведение ежегодного Фестиваля речевых конференций. Речевые конференции – это представление результата коррекции речевого развития обучающихся.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, внеурочная деятельность, Фестиваль речевых конференций.

***Tyutereva M.I., Fedorenko S.A., Shpakova A.V.**
State budgetary educational institution school No. 5
of the Admiralteysky district
Saint-Petersburg, Russia*

SPEECH CONFERENCES AS ONE OF THE ASPECTS OF SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS (FROM WORK EXPERIENCE GBOU NO. 5 OF THE ADMIRALTEYSKY DISTRICT OF ST. PETERSBURG)

Abstract. The article discusses the features of the formation of speech communication of students with TNR in our school. A special role is assigned to extracurricular activities, where the leading direction is correctional and developmental classes in a speech therapy. Attention is focused on the comprehensive development of the personality of each child through the systematic work of the teaching staff, the result of which is the preparation and holding of the annual Festival of Speech Conferences. Speech conferences are a presentation of the result of correcting the speech development of the students.

Key words: severe speech disorders, extracurricular activities, Speech Conference Festival.

Педагогический коллектив Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения школы № 5 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга, работая с обучающимися, имеющими тяжелые нарушениями речи (далее – ТНР), проводит системную и важную для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) работу по развитию речевой коммуникации.

Для того, чтобы найти дело по душе в будущем, осуществить свою мечту, самореализоваться, детям с ОВЗ необходимо, прежде всего, преодолеть себя. Ведь самореализация связана с аспектами, в которых дети с ОВЗ проигрывают своим сверстникам в умении работать, как самостоятельно, так и в команде, прилагать усилия, вкладываться в свой труд, получать удовольствие от процесса труда, не расстраиваться от неудач. Эти проблемы связаны со структурой дефекта развития учеников с ТНР, которые по Международной Классификации Болезней – 10 идут под кодом F.80 и часто сопровождаются неврологической симптоматикой [4]. Часто такие расстройства характеризуются не только нарушениям звукопроизношения, стойким нарушениям письма и чтения, но и приводят к формированию специфических особенностей развития личности ребенка: лабильности или несформированности эмоциональной-волевой сферы, дефициту внимания, двигательной расторможенности, неспособности просчитать последствия поступков, развитию отрицательных качеств характера (застенчивости, нерешительности, замкнутости, чувства неполноценности) [3].

Кроме образовательной и воспитательной деятельности, в школе проводится коррекционная работа по трем основным направлениям:

- коррекция нарушений устной и письменной речи;
- оказание помощи в решении психологических проблем;
- развитие положительных личностных качеств.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом Адаптированная основная образовательная программа ГБОУ № 5 реализуется не только через урочную, но и через внеурочную деятельность

(далее – ВД) [6]. Таким образом, внеурочная деятельность становится неотъемлемой частью образовательного процесса.

Ведущим направлением внеурочной деятельности в школе для обучающихся с ТНР являются коррекционно-развивающие занятия по логопедии.

Основные направления работы учителя-логопеда в школе – это коррекция нарушений устной и письменной речи, а также профилактика (предупреждение) этих нарушений, которые являются самыми распространенными формами речевой патологии у школьников с ТНР.

Глобальной целью логопедического воздействия является развитие всей речевой системы в целом, а именно: развитие неречевых психических функций (внимание, память, мышление), развитие артикуляционной моторики, коррекция звукопроизношения, профилактика и исправление нарушений письма и чтения, развитие связной речи, накопление и совершенствование словарного запаса, развитие грамматической стороны речи, обучение навыкам словообразования и словоизменения.

Одним из примеров традиционной работы с обучающимися с ТНР для учителей русского языка, учителей-логопедов является проведение школьных речевых конференций с элементами театральной деятельности.

Речевые конференции – это представление результата коррекции речевого развития обучающихся. Они проводятся в нашей школе уже более 20 лет, а с 2013 года переросли в формат Фестиваля речевых конференций, который проходит во втором полугодии (в течение марта-апреля) учебного года во всех классах. Участие в нем принимают все члены классного коллектива, независимо от уровня развития речи. Целью данного мероприятия является не только выявление уровня сформированности речевых навыков обучающихся, но и развитие их творческих способностей, взаимодействия со сверстниками и взрослыми и, как следствие, в будущем успешная социализация, адаптация к самостоятельной жизни, к осознанному выбору профессии.

Мероприятия проходят в торжественной, праздничной обстановке, приглашаются педагоги школы, родители, ученики параллельных классов. В конце подводятся итоги Фестиваля отдельно по каждой ступени обучения.

Начальная школа является важнейшим этапом коррекционной работы по звукопроизношению и коррекции лексико-грамматического строя речи [2]. На речевых конференциях учителя-логопеды вместе с детьми подбирают специфический речевой материал, который наиболее ярко отражает динамику преодоления речевого дефекта обучающихся. Для развития речевой активности школьников большое значение имеет подбор доступного материала. Речевой материал подбирается индивидуально для каждого обучающегося, с учетом специфики его речевых возможностей, упор делается на звуки, которые необходимо откорректировать в процессе работы.

Наличие тяжелых речевых нарушений у обучающихся предполагает обязательную работу учителя-логопеда. В зависимости от уровня речевого развития каждого ребенка учитывается доступность и посильность текста сценария.

Учителя-логопеды начальных классов разрабатывают сценарии по сказочным сюжетам, при подготовке к которым решаются и коррекционные, и воспитательные, и развивающие задачи. К пятому классу основные проблемы звукопроизношения чаще всего решены (кроме детей с тяжелой степенью выраженности дефекта), поэтому в постановках используются уже более сложные, но адаптированные учителями-логопедами в речевом плане тексты – произведения русских и зарубежных писателей.

Формы проведения речевых конференций могут быть различными: театральные постановки (инсценировки), литературно-музыкальные композиции, литературная гостиная, поэтические вечера, защита творческих проектов обучающихся, интеллектуальные игры (викторины, КВН и т.д.). Тему для речевой конференции каждый учитель-логопед выбирает самостоятельно: годовой круг праздников, юбилейные даты (поэты, писатели, выдающиеся деятели), темы по направлениям воспитательной работы. При проведении речевой конференции необходимо использование декораций, костюмов или их элементов, технических средств и электронных ресурсов. Продолжительность конференции зависит от возраста обучающихся и в основном звене достигает до 40 минут.

Главные критерии оценивания речевых конференций отражаются в бланке у каждого члена жюри, оцениваются от 0 до 5 баллов. К данным критериям относятся: соответствие репертуара (речевого материала) возрасту обучающихся; композиционная целостность представления; создание сценического образа; оригинальность представления; точность и выразительность изложения текстов; культура публичного выступления (в том числе внешний вид, поведение обучающихся); использование современных технологий. В состав жюри входят члены администрации школы, члены воспитательной службы, учителя-логопеды.

Речевая конференция, как особый вид коррекционно-развивающей работы позволяет решать ряд личностных неречевых проблем, присущих детям с ТНР:

- 1) Преодоление высокого уровня стресса обучающихся.

Дети, постоянно живущие в состоянии неуспеха, с приобретенной школьной дезадаптацией часто испытывают перегрузки, которые усугубляют их состояние. Современные требования к уроку предполагают, что ученики самостоятельно формулируют и решают большинство учебных задач, а для детей с ОВЗ это дополнительная нагрузка и еще один источник стресса. Разнообразные же формы работы, используемые на речевых конференциях,

неформальная обстановка при их подготовке и проведении, позволяют облегчить эту серьезную проблему.

2) Развитие волевых качеств.

Недоразвитие лобных долей, характерное для многих диагнозов детей с ОВЗ, выражается в низком уровне ответственности и недоразвитии волевых процессов [5]. Работа в команде позволяет осознавать все имеющиеся альтернативы, учит, что в повседневной жизни мы постоянно делаем выбор и не избегаем принятия решений, учимся требовательности к себе и окружающим. При подготовке к речевой конференции обучающиеся старших классов сами выбирают произведение или произведения, которые хотят показать, учатся подбирать музыкальное сопровождение и костюмы, обсуждая, смогут ли они выполнить то, что задумали.

3) Прогнозирование результата.

Дети с ОВЗ испытывают затруднения в понимании и прогнозировании конечного результата работы, что негативным образом скажется на их будущей трудовой деятельности. Работа над каждым спектаклем, представлением показывает результат деятельности, ставит новые вехи на пути. Это поможет справиться со стрессом и в будущем терпеливо преодолевать экзамены, зачеты, сложные жизненные ситуации.

4) Развитие эмоциональности.

Работа с разными жанрами литературных произведений, разные формы постановок, разные роли, примеренные на себя, помогают развивать эмоциональность школьника. Иногда педагог намеренно дает роль собранного, выдержанного, волевого и спокойного персонажа ребенку с лабильной психикой. Это же происходит, если ребенок не эмоционален, зажат. Тогда ему предлагается роль абсолютно противоположная по его психоэмоциональному статусу. Таким образом, решаются и психотерапевтические задачи, вырабатывается алгоритм разных поведенческих стереотипов.

Речевая конференция требует от учителя-логопеда серьезной подготовки, владения современными методиками и технологиями коррекции устной речи обучающихся, её звукопроизводительной и просодической стороны [1]. Данная общешкольная форма работы предполагает внимательное отношение к всестороннему развитию личности каждого ребенка со стороны педагогического коллектива, обсуждение и анализ всех ступеней обучения. Это важно для всех участников образовательного процесса, так как они видят результаты работы, положительную динамику развития, недочеты, проблемы и пытаются наметить пути их решения.

Помимо совершенствования речевых навыков, обучающиеся с ТНР благодаря систематическому участию в различных постановках, к выпускным классам имеют в своем активе большой опыт творческой

деятельности. Они с радостью принимают участие не только в школьных, но и в районных, городских конкурсах, выступают с постановками на разных площадках города и занимают призовые места.

Список литературы

1. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л.Н. Ефименкова. - М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
2. Загрейчук А. М. Логопедическая работа в начальной школе в условиях ФГОС / А.М. Загрейчук // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т19. – С. 276-278
3. Левина Р.Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей // Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Просвещение, 1967. – С. 53-70
4. Международная классификация болезней 10 пересмотра (МКБ-10). URL: <https://mkb-10.com/>
5. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте: метод замещающего онтогенеза : учебное пособие / А. В. Семенович. – М.: Генезис, 2007. - 474 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. [приказом](#) Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598). С изменениями и дополнениями от 8 ноября 2022 года.

А. В. Федосеева, С.А. Корманова, Т.В. Ткаченко

*ГБДОУ детский сад № 23 комбинированного вида Невского района
Санкт-Петербург, Россия*

ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТНР

Аннотация. В статье обобщается практический опыт организации сотрудничества с современными родителями воспитанников с ОВЗ в условиях комбинированного дошкольного образовательного учреждения (ДОУ). Авторы излагают взгляды на необходимость и целесообразность использования как традиционных, так и инновационных форм повышения родительской компетентности детей с ОВЗ, рассматривают различные формы привлечения родителей к активному участию в учебно-воспитательном процессе и коррекционной работе.

Ключевые слова: повышение родительской компетентности, вовлеченность родителей, формы организации психолого-педагогического сопровождения, перспективные приемы взаимодействия.

TRADITIONAL AND INNOVATIVE FORMS OF INTERACTION WITH PARENTS OF PRESCHOOLERS WITH SEVERE SPEECH IMPAIRMENTS

Abstract. The article summarizes the practical experience of organizing cooperation with modern parents of pupils with disabilities in a combined preschool educational institution. The authors present their views on the necessity and expediency of using both traditional and innovative forms of improving the parental competence of children with disabilities, consider various forms of attracting parents to actively participate in the educational process and correctional work.

Key words: improvement of parental competence, involvement of parents, forms of organization of psychological and pedagogical support, promising methods of interaction.

Успешность работы дошкольного образовательного учреждения определяется не только методической грамотностью взаимодействия с детьми, но и умением правильно организовать сотрудничество с родителями для эффективного решения учебно-воспитательных задач, а в условиях комбинированного ДООУ еще и коррекционной работы. Работа с родителями детей с тяжёлыми нарушениями речи (далее ТНР) имеет широкий диапазон проблем, которые решаются комплексно, используя теоретические, диагностические и экспериментальные методы. Для успешного вовлечения родителей в наш детский сад используются традиционные и нетрадиционные формы работы с родителями, которые условно можно разделить на познавательные, информационно-аналитические, досуговые, наглядно-информационные [3, 4, 5].

Воспитанники с ТНР, как правило, приходят к нам в старшую и подготовительную группы. 1–2 года – это слишком короткий срок для постепенного вовлечения родителей в образовательный процесс. Поэтому в работе с родителями нам необходимы формы, которые интенсивно сближают педагогов с родителями, приближают семью к ДООУ, помогают определить оптимальные пути оказания всесторонней помощи родителям наших воспитанников [1, 2]

Одним из приемов эффективного налаживания контакта с семьями является традиционная Родительская конференция, которая проводится в начале каждого учебного года. Задуманная, как мероприятие для пап и мам воспитанников детского сада № 23 Невского района Санкт-Петербурга более десяти лет назад, конференция объединяет родительскую общественность

всего Невского района. Конференция представляет собой некий университет педагогической информации с целым арсеналом идей. Мероприятие является открытым и любой родитель, кому интересна тема конференции, размещенная на сайте ИМЦ Невского района, может стать ее участником. В рамках пленарного заседания представители науки, медицины, образования Санкт-Петербурга освещают темы, актуальные для родителей детей с ОВЗ и отвечают на их вопросы. Отличительной особенностью нашей конференции является то, что после пленарной части воспитатели и специалисты детского сада проводят для родителей тематические мастер-классы, освещающие особенности коррекционно-развивающей работы по всем образовательным областям. Каждый педагог стремится отразить «изюминку» своей педагогической деятельности, создать обстановку диалога для непосредственного включения родителей в образовательный процесс, а это, как известно, необходимое условие качественного психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ и его семьи.

Примечательно, что родители могут посетить несколько мастер-классов, и не только в группе, которую посещает его ребенок. Такая своеобразная «карусель» педагогических технологий предоставляет возможность родителям окунуться во все виды детской деятельности, изнутри увидеть особенности коррекционной работы.

Родительская конференция позволяет стимулировать семьи воспитанников к активному участию в учебно-воспитательном процессе и способствует укреплению связи между всеми участниками образовательной деятельности в детском саду за достаточно короткое время. Результатом считаем: сплочение большинства родителей в единый коллектив, более активное участие во всех делах детского сада. Также в рамках конференции родители наших воспитанников знакомятся со всеми способами получения информации о деятельности нашего образовательного учреждения, о различных формах организации психолого-педагогического сопровождения семей наших воспитанников.

В современном, быстро меняющемся мире мы стараемся использовать всю совокупность цифровых инфраструктур. Наши педагоги активно используют социальные сети и мобильные мессенджеры: ВКонтакте, Телеграм-канал, Whatsapp (группы с защитой персональных данных), с целью оперативного и конструктивного взаимодействия с семьями. Виртуальное общение повышает активность и вовлеченность родителей в образовательную деятельность, позволяет быстро получить обратную связь, экономит время на информирование родителей, обеспечивает общение в режиме реального времени и допускает отложенные ответы, дает

возможность сочетать групповую и индивидуальную формы взаимодействия, позволяет организовать дистанционное образование особой группы детей – часто болеющие дети.

Сайт нашего ДООУ — это то единое образовательное информационное пространство, которое обеспечивает необходимое психолого-педагогическое и методическое сопровождение родителей и воспитанников. На основном сайте ГБДОУ № 23 расположены подсайты учителей-логопедов, цель которых не только информирование о педагогической деятельности, но и активное взаимодействие с родителями в рамках коррекционной работы посредством различных кейсов с заданиями. Также нашими педагогами создан чат-бот для быстрого и квалифицированного ответа на вопросы родителей. Родители получают помощь в любое время, могут закреплять и отрабатывать материал с ребёнком, полученный в процессе коррекционных занятий, а также могут оставить заявку для связи и решения вопроса с педагогами и администрацией ДООУ.

Для оперативного информирования родителей при входе в детский сад размещена активная бегущая строка. А с целью оказания доступа к цифровым сервисам установлен информационный киоск, который наполнен исходя из запросов родителей, и информация в котором размещена по принципу кейсов. Так, родители в стенах образовательного учреждения могут получить полную информацию о функционировании нашего образовательного учреждения, информацию о дошкольном образовании, включая дополнительное; познакомиться с особенностями коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ, и, конечно, об организации питания. В кейсе «Полезная информация» сразу несколько подразделов – о работе ТПМПК, с которой можно не только ознакомиться, но и сразу, на месте записать ребенка на комиссию, при необходимости уточнения образовательного маршрута; здесь же имеется кнопка записи в детские сады с отсылкой на портал государственных услуг. В кейсе «Родителям будущих первоклассников» размещена необходимая информация о поступлении выпускников в школу. Предусмотрена обратная связь: добавлен кейс «Нам важно Ваше мнение», где посредством онлайн анкеты родители могут оставить свои предложения, замечания и отзывы о нашей работе. Мы стараемся использовать перспективные формы и приемы работы с родителями, учитывающие «дух времени», актуальные потребности семей детей с ОВЗ и способствующие формированию активной жизненной позиции участников образовательного процесса, укреплению института семьи.

Организация взаимодействия с семьей – работа трудная, не имеющая готовых технологий и рецептов. Её успех определяется интуицией,

инициативой и терпением педагогов, а также желанием и умением стать профессиональным помощником семьи. В год педагога и наставника как никогда актуальны слова великого учителя В.А. Сухомлинского: «Педагогика должна стать наукой для всех – и для педагогов, и для родителей». А будем мы использовать для этого традиционные или инновационные формы – выбор за нами!

Список литературы

1. Керре Н.О. Особенные дети / Н.О. Керре. - М.: ООО «Альпина Паблишер», 2019. - 335 с.
2. Кондратьева С.Ю. Логопедические технологии коррекционно-образовательной деятельности в структуре занятия / С.Ю. Кондратьева, И.Н. Лебедева, Л.В. Лопатина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2023. – 80 с.
3. Левченко И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / И.Ю. Левченко, В.В. Ткачева. – М., Просвещение, 2008. - 239 с.
4. Староверова Т.С. Модель формирования педагогической компетентности родителей детей дошкольного возраста с ОВЗ в условиях инклюзивного образовательного учреждения / Т.С. Староверова, В.Н. Поникарова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 11. – С. 651–655
5. Стребелева Е.А. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина. – М.: Парадигма, 2015. – 72 с.

А.В. Филатова, Л.А. Тишина

*Московский государственный психолого-педагогический университет
Москва, Россия*

СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА СОСТАВЛЕНИЯ РАССКАЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СИНДРОМОМ ДАУНА

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о состоянии связной речи и мыслительных процессов у младших школьников с синдромом Дауна. В тексте статьи представлено описание выявленных параметров состояния речевых компетенций, обозначена взаимосвязь речи и мышления в системе коррекционной работы. С позиции практической значимости рассматриваемой проблематики разработаны основные направления логопедической работы по формированию навыка составления рассказа у детей с синдромом Дауна.

Ключевые слова: связная речь, синдром Дауна, рассказ, формирование навыка, словесно-логическое мышление

A.V. Filatova, L.A. Tishina

Moscow State University of Psychology and Education

Moscow, Russia

A SYSTEM OF SPEECH THERAPY TO DEVELOP STORYTELLING SKILLS IN ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN WITH DOWN SYNDROME

Abstract. The article deals with the state of coherent speech and thinking processes in younger students with Down syndrome. The description of the identified parameters of the state of speech competences is presented in the text of the article, the interrelation of speech and thinking processes in the system of correctional work is outlined. From the position of practical relevance of the considered problematic the main directions of speech therapy work to form the skill of composing a story in children with Down syndrome are developed.

Key words: coherent speech, Down syndrome, storytelling, skill formation, verbal-logical thinking

Речевая деятельность представляет собой сложно организованную систему, которая опирается на процессы восприятия и синтеза речевых моделей родного языка. Запуск механизма речи в норме происходит путем практического восприятия, переноса речевых моделей взрослого и начинается с воспроизводства образа слова. Порождение высказывания является следующим этапом развития и лежит в основе коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста. Особенно актуальным в специальной педагогике является вопрос формирования связных высказываний у детей, имеющих трудности в овладении компонентами языковой системы. Понимание механизмов возникновения разных типов речевых высказываний все чаще становится необходимым для работы с детьми, у которых речь нарушается вторично.

Вопрос формирования речи у детей с синдромом Дауна в настоящее время является крайне актуальным с точки зрения социализации и адаптации лиц с этим видом хромосомной патологии. В связи с физиологическими и когнитивными особенностями развития не все дети с синдромом Дауна овладевают активной речью [7]. У детей с вербальными навыками коммуникации отмечается темповая задержка речевой деятельности, которая отражается в ее качественной и количественной наполняемости.

Формирование связного высказывания представляет собой важный аспект коррекционного обучения. Как отмечала П.Л. Жиянова [3], у детей с синдромом Дауна на определенном этапе развития аморфные слова,

представленные звукоподражаниями и фрагментарными словами, скрепляются и образуют единую конструкцию в виде элементарного предложения. Слияние слов во фразу для выражения просьб или желаний ребенка, это важный механизм, требующий особого программирования [2]. Н.В. Попова [6] указывала, что у детей с синдромом Дауна нарушены непосредственно сами операции порождения речевых высказываний, как в смысловом, так и в речевом плане.

Для подтверждения теоретической базы нами было проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление состояния устной связной речи и мыслительных процессов у детей младшего школьного возраста с синдромом Дауна. При составлении методики диагностики мы опирались на базовые компетенции, лежащие в основе навыка составления рассказа. За основу заданий диагностических блоков были предложены методики психолингвистического исследования связной речи, а также методики психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями. Критерии, лежащие в рамках количественного анализа, были адаптированы с учетом когнитивных и интеллектуальных особенностей развития детей.

Основными аспектами, которые нами были выделены в рамках обследования младших школьников с синдромом Дауна, являются сформированность вопросно-ответной формы речи, навыки программирования высказываний, их лексическое и грамматическое оформление, связность изложения мыслей и структурное содержание рассказа. Также в ходе диагностики нами обращалось внимание на наличие/отсутствие умения устанавливать причинно-следственные связи, обобщать и выделять существенные признаки предметов, навыков зрительного анализа и синтеза.

В диагностическом этапе исследования приняли участие 26 детей с синдромом Дауна младшего школьного возраста, учащиеся 1-4 классов. Возрастная категория детей от восьми до двенадцати лет, обучающихся по АООП НОО для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (Вариант 9.1). Экспериментальная часть нашего исследования проходила на базе некоммерческой организации «Благотворительный фонд «Даунсайд Ап» (г. Москва). Все дети нашей выборки владели навыками вербальной коммуникации в разной степени, в их речевой деятельности присутствовали полноценные слова и фразы различных конструкций. Все задания, предъявляемые обучающимся, сопровождалось картинным материалом, для обеспечения большей наглядности и опоры на сохранные процессы. Зрительное восприятие, как

подчеркивала П.Л. Жиянова, выступает сильной стороной развития детей с синдромом Дауна и является залогом успешного формирования навыков речевого общения.

При анализе результатов нами были выделены уровни сформированности речевых высказываний и степени развития мыслительных процессов у обследуемой группы школьников. Данные сопоставительного анализа, полученные в ходе исследования, стали основанием для рассмотрения проблемы речевых и мыслительных процессов в единстве их содержания и формы. Нами было выдвинуто предположение о необходимости обеспечения единства мышления и речи в образовательной практике детей с синдромом Дауна с позиции разработки содержания коррекционной работы, с помощью которого речь будет опираться на мыслительный характер, а мышление станет речевым. Л. Кумин [4] уделяла особое внимание пониманию причинно-следственных связей, определяющих влияние мыслительных процессов на развитие активной речи детей с синдромом Дауна. Остановимся на основных положениях, касающихся речевых и мыслительных компетенций, выявленных у детей обследуемой группы.

У большинства школьников с синдромом Дауна отмечались трудности в понимании вопросов и построении ответов на них, что говорит о недостаточной сформированности вопросно-ответной формы речи [8]. Диалогическая речь по своим онтогенетическим рамкам формируется раньше монологической и является важным аспектом на пути формирования развернутых и логически верных высказываний. При обследовании типов речевых высказываний нами было выявлено, что построение предложений, включающих прямые и косвенные дополнения, вызывает трудности у всех обучающихся нашей выборки. Рассматривая состояние монологической речи детей, было обращено особое внимание на изучение составленных детьми рассказов по сюжетным картинкам с позиции синтаксиса. Показательными выступили ошибки, связанные с нарушенным программированием высказываний и их лексико-грамматической оформленностью. Искажение программы высказываний наиболее явно отмечалось у детей с низкими навыками вербальной коммуникации. Основной трудностью стала ограниченность словарного запаса. Обучающиеся описывали изображения, прибегая к перечислению предметов или объектов, изображенных на картинке. Также у школьников этой подгруппы отмечались частые замены предикатов жестами или междометиями. И.А. Панфилова [5] говорила о важности использования невербальной коммуникации на ранних этапах развития детей с синдромом Дауна для инициации общения. Использовать

жесты на последующих этапах речевого развития стоит в качестве вспомогательного элемента, и делать упор на навыки вербального общения, наращивая активный номинативный и предикативный словаря. Важным наблюдением при оценке состояния мыслительных процессов стали трудности в восприятии изображений и умении обобщать, сопоставлять и сравнивать предметы. Такие данные могут говорить о недоразвитии операций зрительного анализа и синтеза, прослеживаемые у всех детей нашей экспериментальной группы. Нами было выделено и обосновано суждение о том, что умение определять причинно-следственные связи является важным основанием для понимания сюжетных линий и событий при составлении рассказа по серии картин у обучающихся с синдромом Дауна. Качественный анализ, охватывающий структурное построения рассказа детьми, показал, что конструкции, описывающие результат выполненных действий, преобладают над конструкциями, определяющими цели действий, воспроизводимых главными героями. У многих детей нет понимания того, что действиям предшествует определенный мотив, что отражается на последовательности и логичности изложения информации. Вместе с тем, нами было обращено внимание на особенности восприятия детьми психических состояний главных героев и определения отношений между субъектами действий. Такие показатели могут быть связаны как с недоразвитием навыков зрительного анализа и синтеза, так и с особенностями эмоционально-волевой сферы детей с синдромом Дауна. По утверждениям М.Р. Анашкиной [1] для детей с этой синдромальной патологией с раннего периода развития характерны поверхностность собственных эмоций и трудности в распознавании чувств окружающих людей. Перенос эмоций, как образа действий и считывание состояний, изображенных на рисунках людей или животных, у детей с синдромом Дауна вызывает затруднения.

На основании полученных диагностических данных нами было выявлено, что для построения связного рассказа детям с синдромом Дауна необходимо: понимать и осмысливать ситуационные и сюжетные изображения, уметь правильно выстраивать программу предложений и устанавливать причинно-следственные связи, владеть типами речевых высказываний и лексико-грамматическим строем речи. Экспериментальное исследование стало основанием для понимания важности разработки содержания и форм коррекционно-логопедической работы по формированию навыков составления рассказа у обучающихся с синдромом Дауна. Исходя из проанализированных ошибок детей, находящихся в группе риска с точки зрения диагностических показателей, нами была выработана методика,

направленная на формирование навыков составления рассказа. Системным моментом, на которое обращалось особое внимание при разработке программы обучения, являлось умение планирования и моделирования речевого высказывания, для которого необходимо сначала выстроить программу, а уже затем воспроизвести в вербальном плане. При разработке методики обращали внимание на формирование моделей речевых высказываний путем практического научения и переноса.

Нами была выявлена необходимость параллельной и комплексной работы над операциями, лежащими в основе навыка рассказывания, в связи с чем, выделены следующие направления коррекционно-логопедической работы. Остановимся на краткой характеристике каждого из направлений.

Направление 1: Формирование предпосылок к рассказыванию.

Целью обучения в рамках предлагаемого направления является формирование операций, лежащих в основе речевой составляющей, путем развития высших психических функций. В содержание этого направления входили задания на совершенствование базовых компонентов, необходимых для качественного построения высказываний. Для этого использовались наглядные и словесные упражнения, направленные на расширение объема слуховой памяти, формирование операций зрительного анализа и синтеза, развития мыслительных операций, а также задания на отработку навыков диалогической речи, которая по своим онтогенетическим рамкам формируется раньше монологической. Нами были разработаны упражнения на восприятие сюжетных изображений, путем определения истинных и ложных суждений, а также упражнения мыслительного характера на поиск связей и нахождения лишних действий. Разработанные нами задания были направлены на решение смежных задач в рамках одного упражнения для обеспечения эффективности коррекционного компонента обучения.

Направление 2: Формирование базовых компетенций.

Целью обучения на этом этапе является развитие понимания принципа построения речевых высказываний и умения излагать мысли в устной форме. В содержание этого направления входили задания направленные на формирование программы высказывания, совершенствования лексико-грамматического строя речи, расширения структуры предложений. Помимо работы по формированию навыка составления предложений, в разработанных заданиях была отражена работа по упорядочиванию временных последовательностей и пониманию отношений между субъектами и объектами действий.

Направление 3: Совершенствование связности и последовательности изложения.

Целью обучения является развитие умения определять замысел высказываний и встраивать самостоятельные суждения в виде рассказа. Это направление являлось основополагающим для формирования умения структурировано излагать свои мысли и составлять рассказы. В содержание этого направления входили задания на составление рассказов разного характера, которые подразумевали изложение мыслей с опорой на картинный материал и различные графические схемы.

Полученные данные позволили скорректировать содержание коррекционно-логопедической работы с учетом всех компонентов, необходимых для развития связных монологических высказываний. Подводя итоги, необходимо отметить, что формирование фразы и составление связных монологических высказываний является важным аспектом коррекционной работы и требует особого внимания, как со стороны процесса обучения, так и в рамках системы коррекционной работы специалистами службы психолого-педагогического сопровождения. Всесторонний подход к проблематике исследования позволяет своевременно обозначить основные направления работы и обратить внимание на базовые компоненты, лежащие в основе навыка составления связного рассказа у детей с синдромом Дауна.

Список литературы

1. Анашкина М.Р. Особенности развития эмоционально-волевой сферы детей с синдромом Дауна / М.Р. Анашкина // Школа науки. – 2020. – № 11(36). – С. 53-54.
2. Артемова Е.Э. Междисциплинарный подход к организации логопедической работы на ранних этапах коррекционного воздействия / Е.Э. Артемова, Л.А. Тишина // Международный симпозиум "Л.С. Выготский и современное детство". Сборник тезисов./ Отв. ред. К.Н. Поливанова. – М.: Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики", 2017. - С. 184-186.
3. Жиянова П.Л. Приемы формирования фразовой речи на этапе аморфных слов / П.Л. Жиянова // Инновационные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей и подростков: межпрофессиональное взаимодействие: Сборник материалов I Международной междисциплинарной научной конференции, Москва, 17–18 апреля 2019 года / Под общ. ред. О.Н. Усановой. – М.: Общество с ограниченной ответственностью "Когито-Центр", 2019. – С. 413-417.
4. Кумин Л. Дети с синдромом Дауна: их особенности, влияющие на развитие речи (Ч.1) / Л. Кумин; под ред. Н. Баженовой; перевод и реферирование О. Лисенковой. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL : <http://pedlib.ru>
5. Медведева Т.П. Комплексное развитие детей с синдромом Дауна: групповые и индивидуальные занятия: метод. пособие / Т.П. Медведева, И.А. Панфилова, Е.В. Поле. - М.: Благотворительный фонд «Даунсайд Ап», 2004.- 140 с.

6. Попова Н.В. Выявление состояния устной речи у младших школьников с синдромом Дауна / Н.В. Попова // Интегративные тенденции в медицине и образовании. – 2015. – Т. 3. – С. 76-81.
7. Семенова Н.А. О важности понимания индивидуальных различий при синдроме Дауна / Н.А. Семенова // Синдром Дауна XXI век. – 2017. – № 2(19). – С. 7–12. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://downsideup.org/ru/catalog/zhurnalsindrom-dauna-xxi-vek-no2-19-201>
8. Филатова А.В. Специфика формирования номинативного словаря у обучающихся с синдромом Дауна / А.В. Филатова, Л.А. Тишина // Центральные механизмы речи. Сборник материалов X Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции им. проф. Н.Н. Трауготт. / Под общ. ред. Е.И. Гальпериной. – СПб.: ООО "Издательство ВВМ", 2022. - С. 146.

И. А. Филатова, М. В. Зенкина

*Московский городской педагогический университет
Москва, Россия*

ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье рассматриваются результаты исследования коммуникативных речевых умений у младших школьников с расстройствами аутистического спектра. Описаны параметры оценки коммуникативных речевых умений: состояние моторики артикуляционного аппарата, фонетики, фонематических процессов, лексики, грамматики, актуальной, в том числе альтернативной, системы коммуникации. На основе анализа выявленных механизмов нарушения речи и оценки сформированности коммуникативных речевых умений выделены группы детей.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, коммуникативные речевые умения, альтернативные средства коммуникации, системное недоразвитие речи, степени несформированности коммуникативных речевых умений.

I. A. Filatova, M. V. Zenkina

*Moscow City University
Moscow, Russia*

RESEARCH OF COMMUNICATIVE SPEECH SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Abstract. The article discusses the results of a study of communicative speech skills in younger schoolchildren with autism spectrum disorders. The parameters of the assessment of communicative speech skills are described: the state of motor skills of the articulatory apparatus, phonetic, phonemic processes, vocabulary, grammar, actual, including alternative, communication system. Based on the analysis of the identified mechanisms of speech disorders

and assessment of the formation of communicative speech skills, groups of children were identified.

Key words: autism spectrum disorders, communicative speech skills, alternative means of communication, systemic underdevelopment of speech, the degree of unformed communicative speech skills.

В Профессиональном стандарте «Педагог-дефектолог», утвержденном приказом Минтруда России № 136н от 13 марта 2023 года, в качестве необходимых умений педагога-дефектолога, работающего с обучающимися с расстройствами аутистического спектра (РАС), выделены умения применять специальные психолого-педагогические технологии, методы и приемы, основанные на научных принципах и подходах, для формирования и развития возможностей коммуникации, социального взаимодействия, когнитивных и речевых функций у детей указанной категории с учетом их индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей. Это нацеливает специалистов на поиск, разработку и применение результативных методов и приемов изучения коммуникации у обучающихся с РАС и определяет актуальность проблемы исследования коммуникативных речевых умений у младших школьников с РАС.

Под коммуникативными речевыми умениями понимается способность школьников использовать языковые средства в процессе речевой деятельности с целью коммуникации [3]. Следует подчеркнуть, что коммуникативные речевые умения являются важнейшим компонентом коммуникативной компетентности, готовности к социальному взаимодействию [2; 5]. По мнению исследователей коммуникативные речевые умения включают понимание простых и сложных речевых инструкций, в том числе письменных, выражение с помощью речи потребностей и желаний, согласия и отказа, называние предметов, действий, ответы на вопросы, описание ситуации, формулирование вопросов, поддержание диалога, общения, выражение чувств [1; 4].

С целью изучения коммуникативных речевых умений у обучающихся с РАС было проведено эмпирическое исследование на базе ГБОУ Школа № 2070 (г. Москва), в котором приняли участие 16 обучающихся с РАС.

Для проведения исследования были выделены следующие параметры оценки сформированности коммуникативных речевых умений у младших школьников:

- 1) сформированность моторики артикуляционного аппарата;
- 2) сформированность фонетики;
- 3) сформированность фонематических процессов;
- 4) сформированность лексики и грамматики;

5) сформированность актуальной системы коммуникации.

При обследовании моторики артикуляционного аппарата было выявлено, что обучающиеся с РАС произвольные артикуляционные позы не удерживают (или удерживают с трудом). Большая часть школьников не дифференцирует ротовой и носовой выдох. У них нарушены точность, объём и целенаправленность движений при выполнении артикуляционных упражнений, наблюдались трудности в нахождении и удержании артикуляционной позы, замены одного артикуляционного уклада другим, трудности переключаемости движений и нарушения их темпо-ритмической организации при выполнении упражнений под счет, нарушения мышечного тонуса по типу паретичности или спастичности.

У всех младших школьников с РАС наблюдались различные отклонения в состоянии фонетики (звукопроизношения и просодических компонентов речи). Самые частые нарушения звукопроизношения наблюдались в группе сонорных звуков. Для детей было недоступно произношение слоговых цепочек на одном выдохе, они не умели управлять силой, высотой голоса, темпом речи. Часто встречалась непроизвольная вокализация (воспроизведение звуков похожих на гласные «а», «у», «ы», либо отдельные выкрики сочетаний звуков типа «ка-ка-ка» и «ияй»), которая сопровождалась взмахами рук, движениями верхней частью тела, хаотичными движениями головой. Самостоятельное составление ритмического рисунка не являлось доступным для данной категории школьников. Только трое детей смогли распознать в голосе педагога виды интонаций, но воспроизвести их не могли.

При обследовании сформированности фонематических процессов было выявлено, что большая часть детей испытывает трудности при дифференциации звуков речи на слух, дети не способны определить наличие или отсутствие заданного звука в слове, найти слово с заданным звуком, составить слово из заданных звуков. В задании на определение и показ картинок слов-паронимов обучающиеся допускали ошибки, рандомно указывали на картинки. При выполнении заданий на обследование фонематических процессов у детей отмечалась повышенная тревожность.

Изучение сформированности лексики и грамматики включало в себя изучение импрессивной и экспрессивной речи детей. В заданиях на понимание предложений только треть испытуемых смогла выполнить инструкцию, при этом требовалось неоднократное применение вербальных подсказок педагога, у школьников часто наблюдались эхолалии. У детей возникали трудности с дифференциацией грамматических категорий единственного и множественного числа, мужского и женского рода,

приставочных способов образования глаголов. При выполнении многих заданий школьники действовали наугад, как правило, автоматически показывая картинку, которая находится слева от них. Понимание логико-грамматических отношений для всех детей было недоступно.

Обследование предметного словаря существительных, обозначающих предмет и его части, показало немного лучшие результаты. При изучении слов-признаков отмечалось, что дети хорошо справились заданиями на название прилагательных, обозначающих цвета, но в заданиях, направленных на обозначение формы предметов, их функциональных качеств, дети показали очень низкие результаты. С заданиями на обследование средств синонимии справились лишь двое детей. При выполнении инструкций, направленных на исследование глагольного словарного запаса, дети испытывали наибольшие трудности в понимании глаголов с различными приставками. При изучении существительных, образованных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов, обучающиеся в большинстве своих ответов повторяли начальную, заданную форму слова. Лишь двое школьников правильно подбирали уменьшительно-ласкательную форму слова. При образовании прилагательных от существительных, дети, как правило, называли начальную форму слова (например, «ручка из пластмассы, это какая ручка?» – «из пластмассы»). Образование притяжательных прилагательных не было доступно ни одному школьнику.

Изучение навыков составления предложений выявило, что с составлением предложения по картинке справились только два мальчика, с заданием на изменение падежных форм существительных – один из этих двух детей, при этом допускались множественные ошибки на правильное употребление предлогов (например, «без чего машина?» – «колесо»). При согласовании существительных с числительными дети производили порядковый счет, не изменяя форму слова (например, одно ухо, два уха, три уха). Проверка навыка пересказа небольшого текста выявила, что обучающиеся обрывками запоминали события, содержащиеся в тексте, не связывая их логически по смыслу.

В рассказах-описаниях дети называли не более двух функций предмета. При составлении самостоятельного рассказа по сюжетной картинке/серии сюжетных картинок половина испытуемых не смогла выполнить задание из-за небольшого словарного запаса. Вторая часть школьников называла в основном действие происходящее на картинке(ах) (например, «катается»). Только двое обучающихся смогли сделать небольшой рассказ по представлению, при этом необходимо учитывать, что события, о которых

рассказывали дети, были очень значимыми для них, они часто раньше повторяли этот рассказ. При определении тематики рассказа педагогом школьники в основном ограничивали рассказ одним словом «был» или «не был» (например, «был в зоопарке»).

При изучении актуальной системы коммуникации мы оценивали формы коммуникации, характер вокализаций, жестов, мимики, взгляда, взгляд, манеру поведения школьника и применение в целях коммуникации письменной речи.

Обследование форм коммуникации показало, что четыре ученика используют в коммуникации устную речь, мимику и жесты. Эти дети не пользуются альтернативными системами коммуникации. Частично устную речь используют десять испытуемых, дополняя ее системой альтернативной коммуникации PECS. Два школьника устной речью в целях коммуникации не пользуются, применяя альтернативную систему коммуникации PECS.

Результативно общаются с помощью альтернативной коммуникативной системы семь школьников. Они могут выражать свои повседневные потребности, чувства, называть и описывать объекты, ситуации, отвечать на вопросы и запрашивать информацию. Остальные дети применяют систему альтернативной коммуникации лишь с частичной результативностью, при этом им необходимы визуальные или вербальные подсказки.

Изучение фиксации взгляда на объекте показало, что целенаправленная продолжительная фиксация доступна трем школьникам, остальные дети не удерживали взгляд дольше одной секунды, отвлекаясь на посторонние вещи, либо демонстрировали насильственные движения. Мимику в качестве средства коммуникации используют только четыре ребенка, остальные дети не всегда могут сознательно её контролировать, часто мимическая картина имеет произвольный характер.

Целенаправленные движения в отношении объектов, людей в зависимости от ситуации осуществляют те же четверо обучающихся, проявляется это в основном в виде указательного жеста. Никто из детей не использует жесты, чтобы обратить на себя внимание.

Обследование письменной речи выявило, что у одиннадцати школьников есть навыки чтения, но аналитико-синтетический способ чтения сформирован только у шести детей, при этом они читают только по слогам. Писать буквы умеют одиннадцать школьников. Осуществлять запись слов, предложений и текстов не умеет ни один обучающийся.

Таким образом, на основании анализа механизмов нарушения речи младших школьников с РАС нами были выделены следующие группы:

1. Системное недоразвитие речи у ребенка с расстройством аутистического спектра.
2. Системное недоразвитие речи у ребенка с расстройством аутистического спектра и дизартрией.
3. Системное недоразвитие речи у ребенка с расстройством аутистического спектра и алалией.

У всех школьников отмечалась недостаточная сформированность коммуникативных речевых умений различной степени выраженности:

1. Несформированность коммуникативных речевых умений тяжелой степени.
2. Несформированность коммуникативных речевых умений средней степени.
3. Несформированность коммуникативных речевых умений легкой степени.

Следует отметить гетерохронный характер нарушений речи и сформированности коммуникативных речевых умений. Полагаем, что эмпирические данные, полученные в ходе экспериментального изучения младших школьников с РАС, будут способствовать определению и уточнению направлений и содержания работы по формированию навыков речевой коммуникации у детей данной категории.

Список литературы

1. Кандалова М.В. Особенности развития речи у детей с расстройствами аутистического спектра / М.В. Кандалова // Молодой ученый. - 2022. - № 17 (412). - С. 306–307.
2. Карпенко Л.А. Категориальный анализ понятий общение и коммуникация / Л.А. Карпенко // Мир психологии. - 2006. - № 4. - С. 77–84.
3. Лукошкова Т.С. Система работы по формированию коммуникативных умений учащихся на уроках русского языка / Т.С. Лукошкова // Вестник Сургутского государственного университета. - 2012. - № 5 (20). - С. 120–125.
4. Миненкова И.Н. Основы методики коррекционно-развивающей работы: учебно-метод. пособие / И.Н. Миненкова, В.В. Радыгина, Е.А. Якубовская. - Минск: БГПУ, 2014. - 212 с.
5. Филатова И.А. Технологии социально-коммуникативной реабилитации и абилитации детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития: метод. пособие / И.А. Филатова, Е.В. Каракулова. - Екатеринбург: УрГПУ, 2019. - 134 с.

О. В. Фомина

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

Гродно, Республика Беларусь

**РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА ПРИ
ФОРМИРОВАНИИ ОРИЕНТИРОВКИ ВО ВРЕМЕНИ У УЧАЩИХСЯ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ ПРИ
ПОЛУЧЕНИИ ПРОФЕССИИ**

Аннотация. В статье описывается сущность интегративного подхода в образовании, в частности при формировании ориентировки во времени у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью. Приводятся примеры заданий, реализующих интегративный подход при получении профессии учащимися с интеллектуальной недостаточностью в учреждениях профессионально-технического образования и в специальных школах, специальных школах-интернатах.

Ключевые слова: интегративный подход, учащиеся, легкая интеллектуальная недостаточность, ориентировка во времени.

O. V. Fomina

Yanka Kupala State University of Grodno

Grodno, Republic of Belarus

**IMPLEMENTATION OF INTEGRATIVE APPROACH IN FORMATION
OF TIME ORIENTATION IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL
DISABILITY IN OBTAINING PROFESSION**

Abstract. The article describes the essence of an integrative approach in education, in particular in the formation of time orientation in students with mild intellectual impairment. Examples of tasks are given that implement an integrative approach when students with intellectual disabilities get a profession in vocational education institutions and in special schools, special boarding schools.

Key words: integrative approach, students, mild intellectual insufficiency, time orientation.

Глобализация всех сфер социальной реальности, а также возникновение проблем, решение которых предполагает проведение междисциплинарного анализа и синтеза обуславливает опору на интегративный подход и в образовании. Именно интеграция способствует объединению отдельных знаний в единую целостную систему педагогического знания и практики. Педагогическая интеграция, по мнению В. С. Безруковой, проявляется в нескольких аспектах: в сближении педагогического знания с техническим, экономическим, психологическим, физиологическим, социальным знанием; в сближении теорий воспитания и обучения теоретическим и практическим дисциплинам; сближении отдельных блоков знаний [1, с. 15].

Современное научное знание отличается «бурной интеграцией технических, естественных и общественных наук, взаимопроникновением их идей, методов и структурных элементов», что приводит к стыковке смежных отраслей знания, ассимиляции в содержании одной науки понятий и идей других наук, обозначает В. Е. Чухина [8, с. 62]. Н. К. Чапаев, описывая педагогическую интеграцию, раскрывает ее роль и для полноценной жизни человека, обращает внимание на интегративные процессы, происходящие на разных уровнях жизни человека, в том числе и биологическом, например, функционирование человеческого мышления обеспечивается интегральной деятельностью мозга [7, с. 181]. А. Я. Данилюк определил интеграцию как первый принцип дидактики, в целом определяющий формы и методы построения образовательного процесса [2, с. 17].

Описывая уровни интеграции, К. Ю. Колесина подчеркивает, что интеграция может носить как элементарный, примитивный характер, к которому относится большинство межпредметных связей, так и более выраженный, значительный характер, который характеризуется взаимопроникновением и полным взаимовлиянием разнохарактерного содержания [3, с. 5–8]. И если межпредметные связи позволяют лишь эпизодически включать материал других дисциплин, интегративный подход подразумевает полное проникновение предметов, предполагающее взаимосвязь их основных компонентов, активную деятельность и взаимодействие субъектов образовательного процесса, позволяя воссоединить различные элементы знаний по вертикали и по горизонтали. Необходимость реализации интегративного подхода в работе с учащимися с интеллектуальной недостаточностью определяется значительными сложностями в формировании целостной картины мира, фрагментарностью, узостью представлений об окружающем мире, трудностями переноса имеющихся представлений, умений, способов деятельности в новые и аналогичные условия, инертностью и тугоподвижностью мышления у данной группы лиц.

Таким образом, актуальность обозначенного вопроса обусловлена, с одной стороны, преобладанием тенденции интеграции в образовании и сложностью формирования междисциплинарных связей у учащихся с интеллектуальной недостаточностью. С другой стороны, наличие у учащихся с интеллектуальной недостаточностью элементарных умений действовать в разнообразных ситуациях обеспечит им возможность быть более успешными и позволит достичь реализации основной цели работы – самостоятельной независимой жизни в обществе. Именно интегративная основа образовательного процесса позволяет систематизировать представления,

знания, способствует применению усвоенных знаний в практической деятельности, создает условия для успешной адаптации выпускников с интеллектуальной недостаточностью в повседневной жизни и профессионально-трудовой деятельности.

Овладение ориентировкой во времени рассматривается как важный компонент социализации лиц с легкой интеллектуальной недостаточностью, поскольку определяет возможность и успешность усвоения правил поведения в обществе, в том числе и в профессионально-трудовой среде, планирования и распределения личного и рабочего времени, воспитания ответственности и дисциплинированности.

Реализация интегративного подхода при формировании ориентировки во времени обусловлена сложностью самой категории «время», ее абстрактностью, относительностью, отличной от других мер системой измерения [4, с. 264]. Поскольку время «сопровождает» человека в разных ситуациях, в работе с учащимися с интеллектуальной недостаточностью важно сформировать знания о названии мер времени, их соотношении, правил перевода одних мер времени в другие, выполнении арифметических действий над числовыми значениями времени. Вместе с тем, необходимо научить учащихся «видеть» время в различных ситуациях, организующих и сопровождающих всю жизнь человека: при утреннем пробуждении, выполнении трудовых обязанностей, посещении объектов социального назначения, организации своего досуга и др. Возникает вопрос: «Можно ли решить поставленную задачу без связи с различными жизненными ситуациями?» Категоричное нет. Это противоречит самому пониманию особенностей лиц с интеллектуальной недостаточностью и тех сложностей, которые они испытывают в самостоятельной жизни. Не может учащийся с интеллектуальной недостаточностью, выполняя только задания, предусмотренные учебными пособиями, самостоятельно транслировать представления и умения на другие сферы жизни, что приводит к тому, что, успешно выполняя упражнения на уроках под руководством учителя, учащиеся справляются, а за пределами кабинета остаются растерянными и не могут выполнить задания, соответствующие их уровню развития.

О сказанном свидетельствует и проведенное экспериментальное исследование в 2017–2018 уч. году на базе 12 учреждений образования Республики Беларусь. Данные эксперимента показали, что у учащихся группы со средним уровнем сформированности ориентировки во времени (49,3 % учащихся) возникали сложности при выполнении заданий на определение времени ожидания автобуса, а также ориентировки в часах по циферблату, при определении времени выхода на работу, при расчете

времени утреннего подъема, т.е. тех, которые можно объяснить недостаточностью или отсутствием соответствующего опыта у учащихся, сложностью переноса теоретических данных в практическую сферу. При этом, учащиеся данной группы давали правильные ответы на вопросы методики о днях недели, месяцах, порах года, частично правильно сравнивали меры времени между собой.

Отметим, необходимость интегративной составляющей не отрицает работу по формированию ориентировки во времени на уроках математики, а выступает в качестве опоры, которая будет обеспечивать эффективность интегративного подхода, что в свою очередь будет способствовать уточнению представлений о времени, придавать значимость и практическую направленность учебному процессу.

Особые возможности в реализации интегративного подхода при формировании ориентировки во времени у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью при получении профессии представляют учебные предметы «Социальное ориентирование», «Элементы экономических знаний», в рамках которых можно организовать планомерную и систематическую работу по слиянию представлений и умений ориентироваться во времени с реальными жизненными условиями.

Реализация интегративного подхода на уроках по учебному предмету «Социальное ориентирование» [5] позволит связать меры времени «минута», «час», «сутки», «неделя», «месяц» с разнообразными жизненными ситуациями: ведение семейного бюджета, планирование крупных покупок, сроках годности товаров, гарантийных сроках эксплуатации товаров, преимуществах использования различных видов транспорта, обращение за медицинской помощью и др. А также профессиональными ситуациями: получение заработной платы, соблюдение трудовой дисциплины, исчисление трудового стажа, понятия «больничный лист» и др. На уроках по учебному предмету «Элементы экономических знаний» [6] закрепить представления и умения ориентироваться во времени возможно при формировании умения планировать бюджет на месяц, распределять доходы на первоочередные нужды: оплату коммунальных услуг, погашение рассрочки, покупку продуктов питания; формировании бережного, экономного отношения к бюджету (учет скидок при покупке товаров, экономии воды и др.); при вычислении времени выхода на пенсию по возрасту, определении трудового стажа и др. Эти и другие задания, кроме своей непосредственной цели решают и задачи формирования ориентировки во времени: развития чувства времени и умение ориентироваться во времени в значимых социальных и профессионально-трудовых ситуациях.

Таким образом, интегративный подход при формировании ориентировки во времени позволяет формировать представления о времени в связи с различными жизненными и профессионально-трудовыми ситуациями. Взаимопроникновение содержания дисциплин «Социальное ориентирование», «Математика», «Элементы экономических знаний», проявляющаяся в постоянной связи с другими сферами жизни, имеющими первоочередное значение для учащихся, позволит формировать умение «видеть» и использовать представления, способы деятельности в области ориентировки во времени в различных ситуациях.

Список литературы

1. Безрукова В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизм реализации / В.С. Безрукова // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: сб. науч. тр. Вып. 1. / Ред. В.С. Безрукова. - Свердловск, 1990. - С. 5–25.
2. Данилюк А.Я. Теоретико-методологические основы интеграции в образовании: опыт теоретической дидактики: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Данилюк Александр Ярославович. - Ростов н/Дону, 1997. - 25 с.
3. Колесина К.Ю. Построение процесса обучения на интегративной основе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Колесина Карина Юрьевна. - Ростов н/Д, 1995. - 21 с.
4. Перова М.Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида / М.Н. Перова. - М.: Владос, 2001. - 408 с.
5. Учебная программа по учебному предмету «Социальное ориентирование» (для XI–XII классов углубленной социальной и профессиональной подготовки первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) / Министерство образования Республики Беларусь, Национальный институт образования. - Минск: НИО, 2017. - 26 с.
6. Учебная программа по учебному предмету «Элементы экономических знаний» для XI–XII классов углубленной социальной и профессиональной подготовки первого отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) с русским языком обучения. - Минск: НИО, 2016. - 35 с.
7. Чапаев Н.К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология: монография / Н.К. Чапаев. - Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. - 372 с.
8. Чухина Е.В. Интеграция образования: сущность, современные интегративно-педагогические концепции / Е.В. Чухина // Вестник Орлеу-kst. - 2015. - № 1. - С. 58–63.

А.И. Францен
*«Центр поддержки детей особыми образовательными потребностями»
управления образования Карагандинской области
Республика Казахстан*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ ПО КОРРЕКЦИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация: В статье излагается опыт по использованию интерактивных технологий в логопедической работе с детьми с особыми образовательными способностями в условиях Центра поддержки детей с ООП.

Ключевые слова: интерактивные технологии, инновации, коррекционные учреждения, депривация, социализация, интегрирование, психомоторные и сенсорные процессы, здоровьесберегающие, телесноориентированные, арт-терапевтические технологии.

Frantzen A.I.
*“Support Center for children with special educational needs” of the Department of
Education of the Karaganda region
Republic of Kazakhstan*

THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE WORK ON SPEECH CORRECTION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract. The article describes the experience of using interactive technologies in speech therapy work with children with special educational abilities in the conditions of the Center for the Support of children with special educational needs.

Key words: interactive technologies, innovations, correctional institutions, rehabilitation, socialization, integration, psychomotor and sensory processes, health-preserving, body-oriented, art-therapeutic technologies.

Современная ситуация в образовании Республики Казахстан характеризуется совершенствованием традиционных, прошедших испытание временем форм и методов работы, и поиском, внедрением новых, современных, интерактивных. От этой творческой работы не остаются в стороне и специальные коррекционные учреждения образования.

«Центр поддержки детей с особыми образовательными потребностями» создан в 2023 году на базе детского дома для детей с ограниченными возможностями в развитии. Контингент Центра – дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей с основными диагнозами: «Задержка психического развития» (ЗПР) и «Задержка

психоречевого развития» (ЗПРР) – 52%, «Социальная запущенность» (СЗ) и «Педагогическая запущенность» (ПЗ) – 34 %, «Олигофрения в легкой степени дебильности» (УО) – 14%. Основные логопедические заключения: ОНР различных уровней речевого развития, ФФНР, нарушение звукопроизношения, стертая форма дизартрии, дизартрия, логоневроз, трудности в обучении чтению и письму, дислексия и дисграфия, обусловленные ОНР и ФФНР, дизорфография,

Педагогический коллектив Центра работает над проблемой «Формирование коммуникативной культуры как способ успешного интегрирования воспитанников в современное общество».

Автором за 30 лет логопедической практики разрабатывались и реализовывались коррекционно-развивающие образовательные программы: «Коррекция и развитие психомоторных и сенсорных процессов», «Формирование графомоторного навыка и подготовка руки к письму», «Социальное развитие», «Подготовка к обучению грамоте детей с ЗПР» «Формирование навыков функциональной грамотности на логопедических занятиях» (для учащихся 1 – 4 классов с ЗПР в условиях детского дома).

В настоящее время автор работает по программам «Подготовка к обучению грамоте» (для дошкольников с задержкой психоречевого развития) и «Совершенствование речи через развитие психомоторных и сенсорных процессов» (для воспитанников с особыми образовательными потребностями).

В своей работе по коррекции речи воспитанников автором активно используются как традиционные логопедические технологии, так и инновационные – здоровьесберегающие, телесноориентированные, арт-терапевтические. Успешно практикуется биоэнергопластика и кинезитерапия. Обогащает логопедические занятия использование фитотерапии, хромотерапии и ароматерапии. Основным критерием «инновационности» данных технологий является повышение эффективности образовательного процесса за счет их использования.

Последние годы автор активно использует информационные технологии, делающие педагогический процесс современным и интересным, повышающие результативность образовательной деятельности, наиболее эффективные в коррекции и развитии детей с особыми образовательными потребностями, в преодолении имеющихся и предупреждению новых отклонений в развитии. [1] Использование информационных технологий организует процесс обучения, в котором невозможно неучастие ребёнка в процессе обучающего познания, а это корректирует и развивает, формирует адаптивные качества, способствует их социализации. [2] Для автора

использование ИКТ в своей логопедической практике является не просто одним из возможных способов коррекции речи, делающий педагогический процесс современным и интересным, повышающим результативность образовательной деятельности, а настоящей необходимостью в условиях современного мира.

Автором активно используется интерактивная плоская панель ОРТОМА, несущая в себе огромный потенциал. Большая площадь поверхности ИД дает возможность транслировать, изображать большое количество необходимых предметов, производить разнообразные действия. [3] Эффективна ИД при проведении групповых и подгрупповых логопедических занятий. Занятия практически по всем лексическим темам были проведены с использованием этого помощника. За 10-15 минут работы с помощью звука, цвета, графических изображений моделируется любая, необходимая в ходе занятия ситуация. Воспитанники вживаются в тему, органично вписываются, становятся активными участниками всего происходящего на панели. Возможность передвигать, останавливать, добавлять, удалять позволяют воспитанникам наглядно моделировать, жить в процессе, творить. [4] Отличные яркие рисунки, объёмное изображение, звуковое сопровождение действий, познавательная направленность материала, игровая форма его подачи делают усвоение содержания занятия занимательным, «живым». Мотивация к таким занятиям очень высока. Незаменимой стала ИД и при организации речевых праздников и речевых конкурсов, традиционно проводимых в Центре. С каким удовольствием воспитанники решают кроссворды, читают ребусы, это же не просто на бумажке! А как здорово «бегают» предлоги, выполняя задание! И «Четвёртый лишний» улетает прочь, и по форме, цвету предметы «строятся» по твоей команде. Анимация, виртуальное конструирование, сюрпризные моменты наполняют занятия и праздники волшебством. А отсюда - мощная мотивация и эмоциональное насыщение.

Кроме логопедических занятий и речевых праздников автором использовалась ИД для проведения презентаций своих проектов и программ, проведения мастер – классов для педагогов Центра («Изготовление и использование сенсорных модулей») и логопедов области («Работа учителя – логопеда по формированию навыков функциональной грамотности у воспитанников детского дома на логопедических занятиях»), демонстрации опыта работы на попечительском совете («Участие учителя – логопеда в системе коррекционно – развивающей работы в детском доме»), и областном обобщенном семинаре «Коррекционно – развивающее пространство как условие социализации воспитанников с особыми образовательными

потребностями» («Работа по коррекции речи воспитанников с особыми образовательными потребностями»).

Значительно обогатил возможности логопедической помощи нашим воспитанниками, повысил её эффективность, стал настоящим другом детям и надёжным помощником учителю-логопеду приобретенный за счёт спонсорской помощи мультимедийный компьютерный логопедический тренажер «Дэльфа – 142.1» - целостный аппаратно-программный комплекс, предназначенный для коррекции разных сторон речи детей с речевой патологией.

Основной целью использования тренажёра является формирование метапредметных результатов в соответствии с ГОСО РК: формирование полноценной речевой деятельности, умения активно использовать речевые средства и средства информационно-коммуникативных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач.

За три учебных года использования тренажёра сложился определенный опыт, появились свои наработки. Наиболее востребованным для работы с дошкольниками явился раздел программы «Звук», девятнадцать упражнений которого направлены на коррекцию речевого дыхания, темпа и ритма речи, коррекцию звукопроизношения, коррекцию дефектов плавности и слитности, заикания, формирование ритмико-слоговой структуры речи. Воспитанники, имеющие нарушения звукопроизношения, не очень любят выполнять артикуляционную гимнастику, а вот с «Матрешками» они выполняют её с удовольствием. Отрабатывая речевое дыхание, воспитанники плавно выдыхают над «Чашкой чая», нежно дуют на торт в упражнении «Задувай свечки», яростно раздувают огонь в упражнении «Костёр», устало выдыхают, вытянув «Репку», учатся громко говорить вместе с «Колобком» и имитировать «Извержение вулкана». Для отработки правильного произношения свистящих и шипящих звуков воспитанники выполняют упражнения «Паровоз» и «Воздушный шар», для вызывания и автоматизации звука (Л) – упражнение «Маяк». Логопеды знают, как трудно вызывается звук (Р), а упражнение «Машины» значительно облегчит эту работу, да ещё и научит разбираться в видах машин.

С воспитанниками – дошкольниками реализуется коррекционно-развивающая образовательная программа «Подготовка к обучению грамоте». На занятиях активно используется тренажёр. В его меню «Буква». воспитанники собирают буквы из двух, из четырех частей, ищут букву, сортируют слова с пропущенными буквами, осознанно выбирают одну из парных согласных по твёрдости-мягкости и звонкости-глухости, приобретают навык звукового анализа на упражнениях «Конструктор», «Тим

и Том» и др. В меню «Слог» упражнения «Найди слог», «Грузовик», «Волшебный колодец» предназначены для отработки правильного употребления слогов, содержащих сходные по артикуляции пары согласных, а также для формирования первоначального навыка правильного чтения. Меню «Слово» предлагает для формирования навыка звукового анализа слова в широком смысле. Одно из упражнений «Прятки» трёх уровней сложности. Воспитанники с увлечением выполняют поиск, стремятся выполнить не только простой и сложный варианты, но и «задание для отличников». Большая серия упражнений решает задачу развития лексико-грамматической стороны речи. При помощи ряда упражнений воспитанники тренируются в отграничении морфологических категорий (существительного, прилагательного, глагола), в определении грамматической категории единственного и множественного числа, категории мужского, женского и среднего рода, настоящего, будущего и прошедшего времени. Серия заданий «Антонимы» и «Синонимы» способствует формированию понятийной основы слова, расширению активного словаря. Меню «Предложение» включает задания по развитию лексико-грамматической стороны речи: «Восстанови предложение», «Составь предложение», «Вставь пропущенное (предлог, союз)», «Закончи предложение». Меню «Текст» содержит упражнения, обучающие пересказу текстов, самостоятельному рассказу по картинке. Десятки картин известных художников, музыкальные фонограммы, ассоциированные с каждой картиной, серии вопросов по ним делают работу интересной, познавательной, развивающей. В итоге работы воспитанники с удовольствием оставляют свой собственный рассказ по изученной картине с опорой на ее изображение и музыку.

Программа «Дэльфа-142.1» построена исключительно на основе игровых приёмов. В качестве центрального персонажа выступает добрый, улыбающийся Старичок-Боровичок. Он вместе с ребёнком радуется успеху-прыгает, хлопает в ладоши, а в случае неудачи – сопереживает. Воспитанники учат разговаривать Колобка и Бегемотика, помогают вытащить репку, ведут вертолёт, самолёт, автомобиль, играют с весёлыми человечками, собирают разрезные картинки, разжигают костёр и т.д. И в то же время, выполняя эти весёлые задания, они усваивают сложные лингвистические понятия, формируют грамматический и лексический строй речи, накапливают словарный запас, работают над разными сторонами устной и письменной речи. Свою любовь к тренажёру наши воспитанники выразили в синквейнах:

Тренажёр.	Наш «Дэльфа»!
Языковой, логопедический.	Умный, добрый, заботливый.
Учит, тренирует, развивает	Помогает, обучает, поддерживает.
Мне очень нравится работать с ним.	С нетерпением жду встречи с ним.
Класс!	Супер!

И ещё об одном замечательном приборе, эффективно используемом на логопедических занятиях. Это уникальные наушники Forbrain, которые помогают мозгу лучше обрабатывать сенсорную информацию. Ребенку, нуждающемуся в коррекции речи, надеваются и включаются наушники и далее занятие ведется по намеченному плану. Когда ребёнок в ходе занятия говорит, его голос возвращается к нему незамедлительно через костную проводимость в измененном виде. Так, благодаря динамическому фильтру наушников, корректируется звук голоса говорящего. Улучшая восприятие голоса, Forbrain работает над всеми аспектами аудио-вокального цикла одновременно. Исправление восприятия голоса естественным и интуитивным образом корректирует способ говорить. Бессознательно и спонтанно у ребёнка улучшается голосовое выражение, речь. Голос становится более ритмичным, тембр – более богатым и гармоничным. Особенно хочется отметить результативность использования Forbrain воспитанниками с заиканием и последствиями двуязычия. Наушники Forbrain – отличный инструмент, использующий голос для стимуляции мозга. Он даёт великолепную тренировку не только звукового восприятия, способствует коррекции и развитию речи, но также совершенствует внимание и память. Наши воспитанники очень любят сами надеть наушники, включить аппарат, поместить дугу на затылке, установить вибраторы перед ушками, установить у рта микрофон. Они говорят, что чувствуют себя летчиками, космонавтами, радистами. Это тоже работает на мотивацию к занятиям по коррекции речи.

Мониторинг результативности коррекционно-развивающего воздействия логопедических занятий с активным использованием интерактивных технологий демонстрирует значительное улучшение основных показателей по развитию психических процессов, сенсомоторного и речевого развития у воспитанников с особыми образовательными потребностями, повышение уровня их коммуникативности и социализации.

Список литературы

1. Акименко В.М. «Новые логопедические технологии»: учебно-методическое пособие / В.М. Акименко. - Ростов н.Д.: Феникс, 2009. - 105с.

2. Гаркуша Ю.Ф. Новые информационные технологии в логопедической работе / Ю.Ф. Гаркуша, Н.А. Черлина, Е.В. Манина // Логопед. - 2004. - № 2. – С. 22-29
3. Груздева Ю.В. Применение интерактивных технологий в работе учителя-логопеда / Ю.В. Груздева // Образование и воспитание. - 2021. - № 4 (35). - С. 3-5.
4. Кадочникова Н.К. Использование интерактивной доски на логопедических занятиях / Н.К. Кадочникова // Логопед. - №1. – 2012. – С. 56-62

Е.В. Черницына, Л.А. Тишина

*Московский государственный психолого-педагогический университет
Москва, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ГЛАГОЛЬНОЙ СИНОНИМИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. Авторы акцентируют внимание на том, что успешное овладение связной речью требует высокого уровня сформированности глагольной синонимии. Описан качественный анализ результатов констатирующего эксперимента. Рассматриваются особенности формирования глагольной синонимии у обучающихся с тяжелыми речевыми нарушениями. Представлены уровни усвоения глагольной синонимии обучающимися с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, глагольная синонимия, глагол, особенности.

E. V. Chernitsyna, L.A. Tishina

*Moscow State University of Psychology & Education
Moscow, Russia*

PECULIARITIES OF FORMATION OF VERBAL SYNONYMY IN STUDENTS WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Abstract. The authors emphasize that the successful mastering of coherent speech requires a high level of formation of verbal synonymy. The qualitative analysis of the results of the fact-finding experiment is described. The features of formation of verbal synonymy in students with severe speech disorders are considered. The levels of assimilation of verbal synonymy by students with severe speech disorders are presented.

Key word: severe speech disorders, verb synonymy, verb, specifics.

Формирование лексики находится в тесной взаимозависимости с уровнем и особенностями развития познавательной деятельности. Соотнесенность мышления и речи в сознании, определяемая уровнем интеллектуального развития ребенка, отражается в умении оперировать словами [4]. Согласно мнению И.А. Мельчука [7. С.45], который указывает, что: «Владение языком во многом есть владение его синонимичными

средствами: мы тем лучше знаем язык, чем больше мы знаем способов выражения на нем одной и той же мысли». Для овладения связной речью, для полноценной коммуникации и успешного усвоения знаний в ходе обучения, ребенок должен обладать достаточным лексическим запасом, а также уметь оперировать имеющимися в пассиве лексемами.

Однако многие исследователи, изучавшие данный вопрос, отмечают, что лексический запас детей с тяжелыми нарушениями речи имеет ряд особенностей, среди которых: внушительное расхождение пассивного и активного словаря [4, 9], бедность и примитивность словарного запаса [1], наличие вербальных парафазий [5], неумение выделять значимые признаки значений слов [2], трудности понимания оттеночных значений [8].

Проблема формирования глагольной синонимии является актуальной, в связи с тем, что полноценное овладение связной речью требует высокой сформированности глагольной синонимии, так как именно глагол имеет наибольшую смысловую значимость, по сравнению с другими частями речи, способствует эффективному удовлетворению коммуникативных потребностей. Достаточный объем словаря глаголов делает нашу речь интереснее и информативнее.

С целью изучения особенностей формирования глагольной синонимии у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи было проведено экспериментальное исследование группы школьников. В нём приняли участие 30 детей, обучающихся по адаптированной программе вариант 5.1.: 16 второклассников и 14 третьеклассников.

Программа исследования состояла из пяти заданий, различной степени сложности, которые были направлены на изучение умения выделять лишний элемент в синонимическом ряду, самостоятельно подбирать синонимы с опорой на контекст предложений, из ряда предложенных слов на основе умозаключения по аналогии, к двум другим, нахождение синонимов в тексте. Лексический материал отбирался с учетом возрастных особенностей детей, а также речезыковых возможностей. При разработке методики учитывался динамический принцип обследования, который позволяет оценивать не отдельные, самостоятельные патологические проявления нарушения лексики, а общие тенденции нарушения речевого развития, а также компенсаторные возможности детей. В ходе обследования при необходимости предлагалась стимулирующая помощь со стороны экспериментатора.

Анализируя результаты экспериментального исследования, удалось сделать вывод, что обучающиеся третьего класса успешнее справляются с выполнением предложенных им заданий, по сравнению с второклассниками, которые чаще испытывают затруднения в ходе работы.

Третьеклассники показали более свободное владение навыком определения лишнего слова в ряду синонимов. Ученики второго класса, напротив, часто допускали ошибки в первом задании. Чаще всего трудности возникали в силу непонимания лексического значения. Например, в ряду слов «бояться», «пугаться», «робеть», «грустить», вместо нужного «грустить», дети вычеркивали «робеть». Еще одной характерной для второклассников особенностью является затруднение дифференциации значений слов «любоваться» и «любить». Многие дети ошибочно предполагали, что схожие по звучанию слова имеют одинаковое толкование. Несмотря на трудности понимания значений слов практически никто из детей не обращался к экспериментатору за помощью.

Результаты выполнения второго задания, направленного на подбор синонимов с опорой на контекст предложения, оказались значительно ниже в сравнении с первым. Дети часто прибегали к использованию слов общего значения. Так, слово «возвели» часто заменялось на «сделали». Обучающиеся второго класса затруднялись в понимании и удержании инструкций, изменяя вместо одного слова целое предложение. Второклассники, подбирая синонимы, опирались на близость звучания. Например, к слову «возвели» подбирали «везли». Ученики второго класса упускали форму слова-стимула, чаще всего страдала категория времени. К примеру, «берёг» – «охраняет». И третьеклассники, и второклассники выполняли задание в довольно медленном темпе.

В третьем задании, которое предполагало выбор синонимов, из ряда предъявляемых на основе умозаключения по аналогии, у обследуемых возникли трудности с выбором синонима к слову «работает», вместо верного ответа «трудится», дети ошибочно подчеркивали «делает». Использование слов общего значения также наглядно демонстрируется в случаях, когда второклассники к слову «плакала» подбирали глагол «грустила».

Наибольшие трудности у второклассников возникли с четвертым заданием, суть которого заключалась в самостоятельном подборе синонимов к двум предложенным словам. Детям из группы третьеклассников задание не доставило таких сложностей, что говорит о более быстром и автоматизированном подборе слов. Большинство учеников третьего класса к словам «огорчаться», «печалиться» подбирали слово «плакать», которое нельзя назвать стилистически точным синонимом. Наблюдались случаи вербальных парафазий, когда слова применялись в слишком узком значении. Например, к словам «ломать», «разрушать», дети подбирали синоним «взрывать», что ошибочно. Среди второклассников были случаи повтора предъявляемого слова с изменением его формы. Например, «обойти»,

«опередить» – «обхожу». Второклассники ошибались, подбирая слова с противоположным значением. К примеру, «опередить» – «отстать». Обучающиеся второго класса использовали слова другой части речи, но близкие по смыслу. Например, к словам-глаголам «ломать», «разрушать» дети подбирали причастие «разрушенные» или «сломанные». Трудности выполнения заданий связаны с недостаточным пониманием оттенков значений слов, серьезным расхождением объема пассивного и активного словаря, неавтоматизированным навыком подбора слов.

По результатам анализа качества выполнения пятого задания, в котором необходимо было искать синонимы в предложенном тексте, можно сделать вывод, что второклассники лучше справлялись с заданиями, чем третьеклассники. Чаще всего обучающиеся вторых и третьих классов упустили слова «мерцали» и «сверкала». Данные синонимы являются неполными, то есть они отличаются оттенками значений и по стилю. Значит, можно сделать вывод, что дети с ТНР испытывают трудности в различении оттенков значений. Интересно, что второклассники в данном задании допускали ошибки, подчеркивая слово совершенно другой части речи. Например, в качестве синонима к глаголу «сиять», было отмечено прилагательное «серебристая». Однако стоит обратить внимание, что эти слова находятся рядом, следовательно, можно предположить, что у детей есть трудности пространственной ориентировки или неспособность удерживать часть речи слова-стимула.

На основе анализа полученных результатов удалось выделить группы по уровню усвоения глагольной синонимии.

К четвертому уровню можно отнести детей, чья лексика выходит за рамки просторечной тематики, таких среди обследуемых оказалось трое третьеклассников. Подбор слов-реакций у детей первого уровня успешности достаточно автоматизирован. Обучающиеся способны дифференцировать оттенки значений. Возможны ошибки при столкновении со словами, не относящимися к разговорной лексике, однако выполнение заданий все равно доступно при опоре на контекст высказывания. У детей не отмечается использование слов общего или слишком узкого значения.

Самым многочисленным оказался третий уровень, вместивший в себя 18 детей (9 второклассников и ровно столько же третьеклассников). Обучающиеся, относящиеся к третьему уровню успешности медленнее справляются с подбором синонимов. Особенно затруднителен самостоятельный поиск слов-реакций, так как навык недостаточно автоматизирован. Трудности понимания слов, не относящихся к просторечной лексике. Есть затруднения актуализации словаря. Дети

способны анализировать свои ответы, допуская ошибку могут ее самостоятельно исправить. Стремятся выполнить все задания. Сталкиваясь с незнакомыми словами, задают вопросы, стараются узнать значение. Не затрудняются в понимании и удержании инструкций. В ходе работы не отвлекаются на внешние стимулы.

Группу второго уровня составили 9 обследуемых, 7 второклассников и 2 третьеклассника. Для детей второго уровня успешности характерна ограниченность лексического запаса, выраженная в незнании многих слов, не связанных с разговорно-бытовой тематикой. Наблюдается наличие вербальных парафазий. При подборе синонимичной пары дети способны упускать часть речи слова-стимула или его форму, однако между словами сохраняется смысловая близость. Наблюдаются проблемы понимания и удержания инструкции, зачастую в ситуациях непривычного построения заданий. Проблемы с инструкциями связаны с невнимательностью, возможно с регуляторными нарушениями. Есть ошибки, связанные с подбором слов, схожих по звучанию, но не являющихся синонимами. Дети неправильно различают оттенки значений, из-за чего подбирают стилистически неточные синонимы. Редко встречаются ошибки, связанные с воспроизведением формы слова-стимула.

В ходе обследования не выявлены случаи первого уровня, но предполагаем, что школьники, занимающие этот уровень успешности при попытке подобрать синоним, упускают часть речи слова-стимула, чаще прибегают к воспроизведению исходной формы слова, то есть просто повторяют его. Трудности понимания инструкции возникают даже в простых заданиях. Не понимая задания или его части, дети отказываются от выполнения вовсе. Наблюдается негативизм. Прослеживается внушительное расхождение объема пассивного и активного словаря. Словарный запас резко ограничен бытовой тематикой. Сталкиваясь с незнакомой лексикой, дети не пытаются узнать значение неизвестного слова, даже опираясь на логику предложения. Во время выполнения заданий часто отвлекаются на внешние раздражители, необходим более пристальный контроль со стороны экспериментатора.

Таким образом, результаты обучающихся третьего класса свидетельствуют о среднем и высоком уровне успешности усвоения глагольной синонимии. Анализируя полученные данные, можно сделать вывод о том, что у третьеклассников лучше сформирована глагольная синонимия. Для второклассников с ТНР вопросы синонимии, несомненно, требуют целенаправленной дифференцированной коррекционной логопедической работы.

Можно сделать вывод о том, что для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи характерны затруднения актуализации пассива, проблематичность подбора синонимичной пары, незнание многих понятий, особенно канцеляризмов. Описанные недостатки существенно влияют на коммуникативные возможности детей. Не зная многих слов, слабо дифференцируя оттеночные значения, ребенку труднее донести свою мысль, высказывания становятся менее информативными, речь ограничена и невыразительна.

Список литературы

1. Алмазова А.А. Русский язык в школе для детей с нарушениями речи; Пособие для учителя / А.А. Алмазова, В.И. Селиверстов. - М.: гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2006. – 439 с.
2. Вологодина С.С. Результаты исследования состояния синонимии и антонимии у дошкольников с ОНР / С.С. Вологодина // Специальное образование. – СПб: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2016. - С- 27-31.
3. Гончарова В.А. Общие и специфические особенности формирования лексики у дошкольников с различными нарушениями речи: дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Гончарова Валерия Александровна. – СПб, 2002. – 285 с.
4. Демидова А.П. Особенности развития лексики у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи / А.П. Демидова, Н.А. Филимонова // Проблемы современного педагогического образования. - 2023. - С. 113-115.
5. Лалаева Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 224 с.
6. Мельчук И.А. Опыт теории лингвистических моделей «СМЫСЛ↔ТЕКСТ». Семантика, синтаксис / И.А. Мельчук. - М.: Языки русской культуры, 1999. 314 с.
7. Мерзлякова В.П. Формирование синонимических и антонимических отношений лексических единиц у дошкольников с общим недоразвитием речи / В.П. Мерзлякова, А.А. Бочкова // Наука и школа. - 2020 - С. 125-131.
8. Тишина Л.А. Сопоставительный анализ особенностей формирования словарного запаса у младших школьников с системным недоразвитием речи / Л.А. Тишина, А.А. Агаркова // Auditorium. - 2020. - № 3 (27). - С. 40-43.
9. Шестакова Н.В. Состояние активного и пассивного словаря у дошкольников с ОНР / Н.В. Шестакова // Концепт. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2016 – С. 66-70.

Т.И. Юрченко
ГБДОУ детский сад №83 Фрунзенского района
Санкт-Петербург, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФИЗКУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ДЕТСКОГО САДА

Аннотация. В статье рассмотрены педагогические подходы и игровые технологии организации физкультурно-оздоровительной работы детей дошкольного возраста с разными образовательными потребностями. Описаны возможности физкультурной инклюзии детей в условиях совместного образовательного процесса на основе парциальной общеразвивающей программы «Дружные игры для всех и для каждого».

Ключевые слова: физкультурно-оздоровительная работа, адаптивная физическая культура, игровые технологии, особые образовательные потребности, парциальная программа по физическому развитию.

T.I. Yurchenko
State Preschool Educational Institution
kindergarden No. 83 of the Frunzensky district
Saint-Petersburg, Russia

THE USE OF GAMING TECHNOLOGIES IN THE PHYSICAL CULTURE AND EDUCATIONAL WORK OF AN INCLUSIVE KINDERGARTEN

Abstract. The article discusses pedagogical approaches and game technologies for organizing physical culture and recreation work of preschool children with different educational needs. It describes possibilities of physical culture inclusion of children in the conditions of a joint educational process on the basis of a partial general development program "Friendly games for all and everyone".

Key words: physical culture and wellness work, adaptive physical culture, game technologies, special educational needs, partial program for physical development.

Физическое развитие ребенка дошкольного возраста несомненно является важным компонентом, формирующим его целостное развитие. В нашей дошкольной организации активно функционируют группы комбинированной направленности. Это осуществляется в рамках инклюзивного образования [11, 12]. В условиях таких групп дети с разными стартовыми возможностями совместно взаимодействуют в различных формах двигательной активности, что позволяет им познавать возможности и особенности друг друга.

В исследованиях в области адаптированной физической культуры и спорта физическое развитие детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) рассматривается как важнейший факторный показатель социализации этой разнообразной категории детей с особыми образовательными потребностями (ООП). Научно и практически установлено, что систематические занятия физической культурой, адаптированные под доступные двигательные, координационные и скоростно-силовые показатели развития детей с ОВЗ способствуют их социальной мобильности, достижению социального успеха и качества жизни в целом [1, 4].

Установлено, что игровая форма и соревновательный характер адаптивной физической культуры помогают детям с ОВЗ решать не только вопросы здоровьесбережения, но и способствует повышению самооценки и социальной вовлеченности этой категории детей в непосредственно образовательную и самостоятельную деятельность в среде с нормативно развивающимися сверстниками [5, 6, 7, 8].

Использование в физкультурных занятиях, на прогулках подвижных игр, которые позволяют решать игровые задачи, не в полной мере учитывает условия, способствующие формированию инклюзивной культуры детей дошкольного возраста, прежде всего нормотипичных детей. Для этого необходимо разрабатывать игровые технологии, направленные на включение детей с нормативным развитием и детей с ОВЗ в интересный для всех участников игровой процесс. Здесь акцент необходим на решение задач физкультурной инклюзии дошкольников с разными возможностями в условиях совместной образовательной деятельности [9, 10].

Решая задачи физкультурной инклюзии детей с разными стартовыми возможностями в условиях совместного образовательного процесса, мы разработали парциальную общеразвивающую программу «Дружные игры для всех и для каждого». Программа направлена на обеспечение физического развития ребенка дошкольного возраста с разными образовательными возможностями, формирование ценностей у них здорового образа жизни и позитивное отношение к активному образу жизни. включены такие игры и элементы видов спорта, в которых могут принимать участие все наши воспитанники, занимаясь совместно.

Для реализации парциальной программы «Дружные игры для всех и для каждого» созданы необходимые условия и намечены пути реализации программы в образовательной деятельности в ДОУ. Мы исходим из того, что в программе «Дружные игры для всех и для каждого» важна целостность и включение в нее элементов адаптивной физической культуры, т.к. в её

освоении активно участвуют дети с разными стартовыми возможностями, в том числе с ООП. Играя, дети приобретают навыки двигательной деятельности, учатся правильно выполнять физические упражнения, знакомятся с элементами некоторых видов спорта, главное – в совместной игровой деятельности овладевают навыками взаимодействия друг с другом, что воспитывает у детей чувства коллективизма, товарищеских взаимоотношений. В программе представлено разнообразие специфических физических упражнений, а именно таких разделов, как: «Игры на сенсорно-перцептивное развитие», «Коммуникативные игры», «Первые коньки», спортивные игры – «Бросайка» (вариант «Бочче»)[2] и «Флорбол». Это игры из направлений адаптивной физической культуры, что позволяет детям с нормотипичным развитием, взаимодействуя с детьми с ООП, расширять свой игровой потенциал, представления о видах спорта и знакомиться со спортивными дисциплинами по адаптивной физической культуре. В ходе реализации данной программы у детей с разными стартовыми возможностями развиваются координация движений и гибкость, чувство равновесия, координируются движения, тонкой и крупной моторики обеих рук, формируются волевые качества и навыки взаимодействия. Важным является формирование коммуникативных способностей детей с разными стартовыми возможностями – их вербальной и невербальной коммуникации. Для этого нами разработан набор кубиков «Движение», которые используются с детьми с ограниченными возможностями здоровья на основе активного включения зрительного анализатора с использованием пиктографических изображений [3]. В современном мире пиктограммы используются повсеместно и являются средством для доступной среды, что значимо для социализации детей с разными стартовыми возможностями. Основой для кубиков «Движение» явились пиктограммы, которые в кодовой системе классифицированы в соответствии с основными грамматическими категориями русского языка. Кубики «Движение» могут использоваться во время групповых занятий по физическому развитию, во время режимных моментов в детском саду, таких как утренняя/бодрящая гимнастика, оздоровление в бассейне (разминка), подвижные игры на прогулке и в ходе игр с элементами спортивных игр.

На основании проведенных нами исследований и практического опыта деятельности специалистов ГБДОУ мы пришли к выводу, что включение игровых технологий на основе игр из адаптивного спорта в совместную физкультурно-образовательную работу с детьми с разными стартовыми возможностями возможно, прежде всего, при учете принципа адаптивности и комплексно-тематического принципа построения образовательного процесса.

Они реализуются через адаптивность развивающей предметно-пространственной среды ДООУ к потребностям ребенка дошкольного возраста с разными стартовыми возможностями, обеспечивающей комфорт ребёнка, сохранение и укрепление его здоровья, полноценное развитие; объединение комплекса различных видов детских деятельностей вокруг единой темы по разделам программы.

Список литературы

1. Аксенова О.Э. Технологии физкультурно-спортивной деятельности в адаптивной физической культуре / О.Э. Аксенова, С.П. Евсеев. М.: Советский Спорт, 2007. – 297 с.
2. Баряев А.А. Бросайка: Методические рекомендации для педагогов и родителей / А. А. Баряев. - СПб.: НОУ «СОЮЗ», 2006. – 20 с.
3. Вечканова И.Г. Игровые технологии физкультурно-оздоровительной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья: кубики «Движение» / И.Г.Вечканова, А.Е.Жукова, Т.И. Юрченко; под общ. редакцией Т.И. Юрченко. - СПб.: Изд-во ООО «АЛЬМА», 2022. – 104 с.
4. Захарова С. Н. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе физкультурно-оздоровительной работы / С.Н. Захарова, В. Б. Лисер // Вопросы науки и образования. - 2017. - № 2. - С. 113-116.
5. Колокольникова З.У. Игровые технологии / З.У. Колокольникова. - Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2020. – 164 с.
6. Летова Е.А. Влияние занятий адаптивной физической культурой, направленных на коррекцию познавательной сферы, на физическую подготовленность детей с задержкой психического развития / Е.А. Летова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. - 2017. - № 1 (143). - С. 112-115.
7. Мукина, Е.Ю. Возможности физкультурно-оздоровительной деятельности в процессе социально-педагогической реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.Ю.Мукина // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. - 2014. - № 4 (60). - С. 95-100.
8. Налобина А. Н. От спорта адаптивного к спорту инклюзивному: успешный опыт перехода / А.Н. Налобина, Н.Т. Ульжекова, Е.С. Стоцкая // Адаптивная физическая культура. - 2022. № 4 (92). - С. 39-40.
9. Правдов Д.М. Инклюзивное физическое воспитание в дошкольных образовательных учреждениях / Д.М.Правдов, А.В. Корнев // Научный поиск. - 2013. - № 22. - С. 27–29.
10. Ржевский Э.Ю. Эмпирическое обоснование необходимости организации специальных условий физического воспитания для детей старшего дошкольного возраста в рамках инклюзивного образования / Э.Ю. Ржевский // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. - 2018. - № 12 (166). - С. 196-199.
11. Судакова Н.Е. Человек в эпоху инклюзии: рождение соучастного Бытия: монография / Н. Е. Судакова. - М.: Буки Веди, 2018. – 215 с.
12. Юрченко Т. И.. Сотрудничество и вариативность – два главных принципа инклюзии / Т.И. Юрченко, П. Н. Колесникова // Magister. - 2022. - № 4. - С. 75-78.

С. Б. Яковлев
*Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена
Санкт-Петербург, Россия*

Е. П. Фур
*Новосибирский государственный педагогический университет
Новосибирск, Россия*

**СИНТАКСИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ:
ОСОБЕННОСТИ, МЕТОДЫ И ПУТИ РАЗВИТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

Аннотация. Научная статья посвящена проблеме сформированности уровней синтаксического компонента языковой способности в устной и письменной речи младших школьников с тяжёлыми нарушениями речи. Ошибки, допущенными обучающимися 3-4 классов с тяжёлыми нарушениями при исследовании уровней синтаксического компонента языковой способности свидетельствуют о несформированности не только уровня формально-грамматического структурирования, но и уровней, ответственных за продуцирование глубинных синтаксических структур. Материалы исследования послужили основанием для выделения четырёх групп обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи с учётом сформированности у них уровней синтаксирования. Полученные данные позволили определить направления логопедической работы по развитию синтаксического компонента языковой способности.

Ключевые слова: языковая способность, синтаксический компонент языковой способности, уровни синтаксирования, младшие школьники, тяжёлые нарушения речи, дизартрия, моторная алалия.

S.B. Yakovlev
*Herzen State Pedagogical University of Russia
Saint-Petersburg, Russia*
E.P. Fur
*Novosibirsk State Pedagogical University
Novosibirsk, Russia*

**SYNTACTIC COMPONENT OF LANGUAGE ABILITY:
FEATURES, METHODS AND WAYS OF DEVELOPMENT IN YOUNGER
SCHOOLCHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS**

Abstract. The scientific article is devoted to the problem of forming the levels of the syntactic component of language ability in the oral and written speech of primary schoolchildren with severe speech impairments. The mistakes made by schoolchildren in

grades 3-4 with severe developmental disorders when studying the levels of the syntactic component of language abilities indicate the immaturity of not only the level of formal grammatical structuring, but also the levels responsible for the generation of deep syntactic structures. The research materials served as the basis for identifying four groups of schoolchildren with severe speech impairments, taking into account the development of their syntactic levels. The data obtained made it possible to determine the directions of speech therapy work on the development of the syntactic component of language abilities.

Key words: language ability, syntactic component of language ability, syntactic levels, younger schoolchildren, severe speech disorders, dysarthria, motor alalia.

В настоящее время в мире существует тенденция к увеличению числа детей с тяжёлыми нарушениями речи. Исследователи отмечают сложный симптомокомплекс речевых расстройств данной категории детей. Анализируя проблему речевых расстройств, исследователи отмечают у детей с тяжёлыми нарушениями речи своеобразие развития языковой способности, наличие у них наряду с особенностями фонетического, лексического, морфологического компонента, особенностей синтаксического компонента языковой способности.

Прежде чем перейти к проблеме развития синтаксического компонента языковой способности у детей с тяжёлыми нарушениями речи необходимо обратиться к понятию «языковая способность». С позиций психолингвистического подхода языковая способность рассматривается как один из компонентов модели порождения речи, наряду с речевой деятельностью и языковой системой. По мнению А. А. Леонтьева [9], А. М. Шахнаровича [12], языковая способность, будучи социально обусловленной, основывается на нейрофизиологических предпосылках, которые развиваются и обогащаются в процессе реализации коммуникативных потребностей личности.

Под компонентным составом языковой способности А. М. Шахнарович [12] понимает некий иерархически организованный конструкт, состоящий из фонетического, лексического, морфологического, синтаксического компонентов, связанных определёнными правилами, которые позволяют осуществлять выбор функциональных элементов для реализации коммуникативных потребностей.

У обучающихся 3-4 классов с тяжёлыми нарушениями речи имеют место нарушения синтаксического компонента языковой способности. Это обстоятельство отрицательно сказывается на формировании языковой способности в целом, на формировании личности ребенка, специфике развития его психических процессов и познавательной деятельности

(В. К. Воробьёва [3], Н. С. Жукова [6], Р. И. Лалаева [8], С. Н. Шаховская [13], С. Б. Яковлев [14] и другие).

В настоящее время логопедия не располагает подробным характерологическим описанием нарушения синтаксического компонента языковой способности у обучающихся 3-4 классов с тяжёлыми нарушениями речи. В большинстве случаев, существующие исследования описывают внешние проявления синтаксических нарушений и не раскрывают их механизмы. Выявление механизмов нарушения формирования синтаксического компонента языковой способности в устной и письменной речи обучающихся 3-4 классов с тяжёлыми нарушениями речи и разработка дифференцированных методов их преодоления являются актуальной проблемой теории и практики логопедии.

Проблема исследования синтаксического компонента в современной науке рассматривается с позиций разных подходов: психолингвистического (Э. Бейн [2], И. А. Зимняя [7], В. MacWhinney [15], Ch. Osgood [16]), лингвистического (Н. И. Жинкин [5], Н. Хомский [11]) и нейролингвистического (Т. В. Ахутина [1], Л. С. Выготский [4], А. Р. Лурия [10]).

Для выявления характера нарушений синтаксической структуры связного высказывания у обучающихся 3-4 классов с тяжёлыми нарушениями речи была разработана методика исследования, основанная на модели речепроизводства, предложенной Т. В. Ахутиной [1]. Согласно этой модели, многообразие нарушений синтаксической структуры связного высказывания объясняется нарушением операций различных уровней: смыслового, семантического и уровня формально-грамматического структурирования. Данная модель речепроизводства позволила проанализировать специфику нарушений синтаксической структуры связного высказывания на разных уровнях синтаксиса у обучающихся с дизартрией и моторной алалией.

Анализ результатов исследования с позиции психолингвистической теории показал, что различные нарушения синтаксической структуры в устной и письменной речи не являются только лишь следствием несформированности операций перевода, механизмы несформированности синтаксического компонента имеют более разнообразный характер.

У обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи страдает не только уровень формально-грамматического структурирования, но и уровни, ответственные за продуцирование глубинных синтаксических структур. У обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи есть особенности доязыкового уровня процесса речепроизводства, препятствующие созданию глубинной синтаксической структуры высказывания.

Материалы исследования послужили основанием для выделения четырёх неоднородных групп обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи с учётом сформированности у них уровней синтаксирования.

Первая группа – обучающиеся с дизартрией и с алалией с несформированностью всех трёх уровней синтаксирования: смыслового, семантического и уровня формально-грамматического структурирования.

Вторая группа – обучающиеся с дизартрией с высоким уровнем сформированности смыслового и семантического уровней, но недостаточной сформированностью уровня формально-грамматического структурирования).

Третья группа – обучающиеся с дизартрией с высоким уровнем сформированности смыслового синтаксирования, но недостаточным уровнем сформированности семантического уровня и уровня формально-грамматического структурирования.

Четвёртая группа – обучающиеся с дизартрией с достаточной сформированностью всех трёх уровней синтаксирования: смыслового, семантического и уровня формально-грамматического структурирования.

Качественный и количественный анализ результатов в совокупности дали полное представление о картине несформированности синтаксического компонента языковой способности у обучающихся с тяжёлыми нарушениями речи, и позволили выработать систему логопедической работы.

Полученные данные позволили определить направления логопедической работы по развитию синтаксического компонента языковой способности с учётом психолингвистического подхода: развитие операций смыслового синтаксирования в устной и письменной речи; развитие операций семантического синтаксирования в устной и письменной речи; развитие операций формально-грамматического структурирования в устной и письменной речи. Логопедическую работу позволило сделать более целенаправленной за счёт широкого использования комплекса лингвистических упражнений, реализуемых на разных уровнях структурной организации языка (словосочетание и простое предложение, сложное предложение, связный текст) в устной и письменной речи.

Таким образом, нарушения синтаксического компонента языковой способности у обучающихся 3-4 классов с тяжёлыми нарушениями речи имеет различную степень выраженности и характеризуются трудностью преодоления. Использование психолингвистического подхода при сравнительном анализе особенностей операций синтаксиса у обучающихся с дизартрией и моторной алалией позволило выявить общие и специфические особенности сформированности синтаксического компонента языковой способности.

Дифференцированное логопедическое воздействие по развитию синтаксического компонента языковой способности у младших школьников с ТНР должна строиться на основе психолингвистического подхода. Приоритетами логопедического воздействия являются дифференцированный подход, учет общих и специфических особенностей уровней синтаксирования у обучающихся с дизартрией и моторной алалией.

Список литературы

1. Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии / Т.В. Ахутина. - М.: Изд-во МГУ, 1975. - 144 с.
2. Бейн Э.С. Об особенностях аграмматизма при сенсорной афазии / Э.С. Бейн // Тезисы докладов на 7-ой сессии Института неврологии АМН РСФСР. - М.: Изд. ЦИЭТИН, 1954. - С. 8.
3. Воробьева В.К. Особенности связной речи школьников с моторной алалией / В.К. Воробьева // Нарушение речи и голоса у детей / Под ред. С.С. Ляпидевского и С.Н. Шаховской. - М.: МГПИ им. В.И. Ленина. - 1975. - С. 55–65.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. - Изд. 5, испр.- М.: Лабиринт, 1999. - 352 с.
5. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. - М.: АПН РСФСР, 1958. - 378 с.
6. Жукова Н.С. Формирование устной речи / Н.С. Жукова. М.: Соц.-полит. журн., 1994. -96 с.
7. Зимняя И.А. Речевой механизм в схеме порождения речи / И.А. Зимняя // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. - М.: Изд-во МГУ, 1969. - С. 5–16.
8. Лалаева Р.И. Формирование операций порождения связного высказывания у умственно отсталых школьников / Р.И. Лалаева // Принципы и методы логопедической работы. - Л., 1984. - С. 16–33.
9. Леонтьев А.А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания / А.А. Леонтьев // Вопросы порождения речи и обучения языку. - М.: МГУ, 1967. - С. 6–16.
10. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики / А.Р. Лурия. - М.: Издательство Московского университета, 1975. - 252 с.
11. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. - М.: Издательство Московского университета, 1972. - 129 с.
12. Шахнарович А.М. Проблема формирования языковой способности / А.М. Шахнарович // Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. - М.: Наука, 1991. - С.185–202.
13. Шаховская С.Н. Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи детей, страдающих моторной алалией / С.Н. Шаховская // Патология речи / Под ред. С.С. Ляпидевского. - М.: Уч. зап. МГПИ им. В.И. Ленина, 1971. - С. 40–56.
14. Яковлев С.Б. К вопросу об аграмматизме на письме у школьников с тяжелыми нарушениями речи / С.Б. Яковлев // Выявление и коррекция нервно-психических и речевых расстройств у детей. - Л.: Изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1985. - С. 52–55.

15. MacWhinney B. The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk / B. MacWhinney. New York. 2000. Vol. 3. P. 657–657.
16. Osgood C.E. Psychlinguistics / C.E. Osgood // Psychology: a Study of a Science. New York. 1963. Vol. 6. 378 pp.

ОБ АВТОРАХ

Агапова А.И., студент ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Адильжанова М.А., старший преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Александрова Л.Ю., доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого», кандидат педагогических наук, доцент

Арсеньева М.В., доцент кафедры логопедии института дефектологического образования и реабилитации ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена», кандидат педагогических наук, доцент

Афанасьева Е.А., заместитель директора по научно-методической работе ГБОУ школы №3 Красногвардейского района г. Санкт-Петербурга, кандидат педагогических наук

Афанасьева Ю.Н., учитель английского языка, ГБОУ №5 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга

Бородулина Ю.Ю., учитель-логопед, ГБДОУ детский сад №10 Невского района Санкт-Петербурга

Ваторопина С.В., доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого», кандидат педагогических наук

Великжанина Д.М., студент ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

Вечканова И.Г., начальник отдела проектной деятельности Федерального ресурсного (информационно-методического) центра по формированию доступной среды для инвалидов и других маломобильных групп населения ФГБУ ДПО «Санкт-Петербургский институт усовершенствования врачей-экспертов» Минтруда России, кандидат педагогических наук

Герасименко Ю.В., доцент кафедры логопедии института дефектологического образования и реабилитации ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена», кандидат педагогических наук, доцент

Голубева Г.Г., доцент кафедры логопедии института дефектологического образования и реабилитации ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена», кандидат педагогических наук, доцент

Гончарова В.А., доцент кафедры логопедии института дефектологического образования и реабилитации ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена», кандидат педагогических наук, доцент

Гусева А.Ю., методический руководитель, нейрологопедический центр «Успех» (ИП Гусева А.Ю.)

Екжанова Е.А., профессор кафедры логопедии института специального образования и психологии ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет», доктор педагогических наук, профессор

Елисеева Е.Н., преподаватель кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития Педагогического института ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Зеленская Ю.Б., доцент кафедры логопедии института дефектологического образования и реабилитации ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена», кандидат педагогических наук, доцент

Зенкина М.В., студент ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»

Зимица К.И., учитель-логопед государственного бюджетного учреждения дополнительного образования Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Невского района Санкт-Петербурга

Иванова Е.А., логопед городского фониатрического кабинета Санкт-Петербурга ГБУЗ «Городская Мариинская больница»

Ивлева М.Г., доцент кафедры логопедии института дефектологического образования и реабилитации ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена», кандидат педагогических наук, доцент

Калашиников Е.О., заместитель директора по УВР, учитель английского и китайского языков ГБОУ средняя школа № 235 им. Д.Д. Шостаковича

Калягин В.А., профессор кафедры логопедии института дефектологического образования и реабилитации ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена», доктор медицинских наук, профессор

Кац Е.Э., заместитель директора по коррекционной работе, ГБОУ школа № 4 Василеостровского района Санкт-Петербурга

Китикова А.В., учитель-логопед ГБУ ДО ЦППМСП Приморского района Санкт-Петербурга

Ковалева М.В., доцент кафедры логопедии института дефектологического образования и реабилитации ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена», кандидат педагогических наук, доцент

Кондратьева С.Ю., профессор кафедры логопедии института дефектологического образования и реабилитации ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена», доктор психологических наук

Корманова С.А., учитель-логопед ГБДОУ №23 Невского района Санкт-Петербурга

Кузнецова Е.Д., студент ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Лебедева И.Н., доцент кафедры логопедии института дефектологического образования и реабилитации ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена», кандидат педагогических наук, доцент

Липакова В.И., доцент кафедры логопедии института дефектологического образования и реабилитации ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена», кандидат педагогических наук, доцент

Лопатина Л.В., заведующий кафедрой логопедии института дефектологического образования и реабилитации ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена», доктор педагогических наук, профессор

Макеева А.С., студент ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Марущак Е.Б., директор института непрерывного образования, доцент кафедры управления образованием ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», кандидат психологических наук

Медведева О.В., логопед лечебно-реабилитационного научного центра «Русское поле» ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр детской гематологии, онкологии и иммунологии имени Дмитрия Рогачева» Министерства Здравоохранения России; аспирант кафедры логопедии института специального образования и психологии ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»

Михайлова А.В., заведующий ГБДОУ детским садом №10 Невского района Санкт-Петербурга

Муминова Л.Р., профессор Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами; заведующий кафедрой коррекционной педагогики филиала РГПУ им. А.И. Герцена в Ташкенте, доктор педагогических наук

Пайлозян Ж.А., доцент кафедры логопедии и восстановительной терапии Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна, доктор педагогических наук, профессор

Печенова А.С. студент ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

Поддубная А.А., студент ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

Прищепова И.В., доцент кафедры логопедии института дефектологического образования и реабилитации ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена», кандидат педагогических наук, доцент

Прищепова П.А. учитель-логопед ГБОУ СОШ №233 с углубленным изучением иностранных языков Красногвардейского района Санкт-Петербурга

Рудакова Е.А., методист ГБОУ Псковской области «Центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения»

Рябова И.В., заместитель директора по учебной работе, учитель-логопед ГБОУ школы №3 Красногвардейского района г. Санкт-Петербурга

Семенова Е.В., директор института специального образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук

Сидорова М.В., заместитель директора по УВР Санкт-Петербургского государственное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 53 комбинированного вида Фрунзенского района»

Табачкова Е.А., студент ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

Тишина Л.А., заведующий кафедрой «Специальное (дефектологическое) образование» факультета «Клиническая и специальная психология» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», кандидат педагогических наук, профессор

Ткаченко Т.В., педагог-психолог ГБДОУ №23 Невского района Санкт-Петербурга

Третьякова Н.В., директор Санкт-Петербургского государственное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 53 комбинированного вида Фрунзенского района»

Трошина Е.С., учитель-логопед государственного бюджетного учреждения дополнительного образования Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Невского района Санкт-Петербурга

Тютерева М.И., заместитель директора по воспитательной работе, учитель начальных классов ГБОУ №5 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга

Федоренко С.А. учитель русского языка и литературы ГБОУ №5 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга

Федосеева А.В., заведующий ГБДОУ №23 Невского района Санкт-Петербурга

Филатова А.В., студент ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Филатова И.А., исполняющий обязанности заведующего кафедрой логопедии института специального образования и психологии ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет», кандидат педагогических наук, доцент

Фомина О.В., старший преподаватель Гродненского государственного университета имени Янки Купалы

Францен А.И., учитель-логопед, коммунальное государственное учреждение «Центр поддержки детей с особыми образовательными потребностями» управления образования Карагандинской области

Фур Е.П., старший преподаватель ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»; заведующий отделом психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования МБУ ДПО «Городской центр образования и здоровья «Магистр»

Черницына Е.В., студент ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»

Чухманцева Ю.А., студент ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

Шпакова А.В., заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель русского языка и литературы ГБОУ №5 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга

Юрченко Т.И., заведующий ГБДОУ детским садом №83 Фрунзенского района Санкт-Петербурга

Яковлев С.Б., доцент кафедры логопедии института дефектологического образования и реабилитации ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена», кандидат педагогических наук, доцент

СОВРЕМЕННАЯ ЛОГОПЕДИЯ: МЕЖДУ ТРАДИЦИЯМИ И НОВАЦИЯМИ
В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Сборник тезисов материалов
Международной научно-практической конференции 05–06 октября 2023 г.

Под общ. ред. Л. В. Лопатиной;

Ред.-сост.:

М. В. Арсеньева, М. Г. Ивлева, М. В. Ковалева, И. Н. Лебедева.

Издательство «НИЦ АРТ»
198097, Санкт-Петербург, ул. М. Говорова, д. 29А
Тел. +7-812-715-05-21. E-mail: izdat@nic-art.ru
<http://www.artnw.ru>

Текст печатается в авторской редакции

Подписано в печать 07.12.2023

Формат 60x84/16. Усл. п. л. 13,1.

Печать цифровая

Тираж 30 экз. Заказ 0712/23-И

ISBN 978-5-00231-031-9



Отпечатано с готовых диапозитивов заказчика в типографии ООО «Турусел».
197376, г. Санкт-Петербург, ул. Профессора Попова, д.38, тел.: +7(812)334-10-25