



1797

Федеральное государственное образовательное учреждение  
высшего образования «Российский государственный  
педагогический университет им. А. И. Герцена»

---

## СПЕЦИАЛЬНОЕ И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

*Сборник научно-методических трудов  
с международным участием*

Санкт-Петербург  
Издательство РГПУ им. А. И. Герцена  
2021

УДК 3761(73).03  
ББК74.3 я43  
С 71

*Печатается по решению кафедры логопедии  
института дефектологического образования и ре-  
абилитации РГПУ им. А. И. Герцена*

**Редакционная коллегия:**  
канд. пед. наук, доц. **И. В. Прищепова** (отв. редактор),  
д-р пед. наук, проф. **Л. В. Лопатина**,  
д-р пед. наук, проф. **Л. Б. Баряева**,  
канд. пед. наук, доц. **В. И. Липакова**

**Рецензенты:**  
канд. пед. наук, доц. **Н. Н. Яковлева** (АППО);  
д-р пед. наук, проф. **С. Ю. Ильина** (ИДОиР РГПУ им. А. И. Герцена)

Специальное и инклюзивное образование в цифровую эпоху: Сборник научно-методических трудов с международным участием. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. — 223 с.  
ISBN 978-5-8064-3071-8

В сборнике освещается широкий круг вопросов интеграции и инклюзии отечественного и зарубежного образования, представлены разнообразные аспекты коррекционно-развивающего обучения, воспитания, социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья, описываются закономерности речевого и нервно-психического развития ребенка в норме и при патологии, технологии диагностики, предупреждения и коррекции нарушений речи детей. В материалах сборника рассматриваются проблемы семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Сборник адресован преподавателям высших и средних учебных заведений, специалистам в области логопедии и смежных наук, студентам, магистрантам, аспирантам, а также родителям детей с ограниченными возможностями здоровья.

**УДК 3761(73).03**  
**ББК 74.3 я43**

**ISBN 978-5-8064-3071-8**

© Коллектив авторов, 2021  
© Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Теоретико-методологические аспекты современного специального образования</b> .....	6
<i>Антипова Ж. В.</i> Подготовка педагогов к организации воспитательной работы в инклюзивной группе ДОО .....	6
<i>Кузнецова Л. А., Белова У. А., Булавина А. С., Мальцева П. И., Иевлев А. Д.</i> Театр-студия как фактор саморазвития и самореализации студента-дефектолога.....	8
<i>Лебедева С. С., Куликова Е. А.</i> О совершенствовании содержания профессионального образования специалистов, работающих с лицами с ОВЗ, в области развития инклюзивных процессов .....	12
<i>Пайлозян Ж. А.</i> Изучение проблемы билингвизма в рамках программы профессиональной подготовки магистров по специальности «Логопедия».....	15
<i>Пиотровская Л. А.</i> О морфематическом (морфологическом) принципе орфографии.....	19
<b>Речевой и нервно-психический статус ребенка в норме и при патологии</b> .....	25
<i>Волоскова Н. Н.</i> Анализ речевого онтогенеза в контексте теории ментальных репрезентаций.....	25
<i>Гаврилова П. И., Ивлева М. Г.</i> Характеристика нарушений письма у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи .....	30
<i>Гончарова В. А., Кац Е. Э.</i> Механизмы специфических ошибок в письменных работах учащихся-инофонов .....	33
<i>Егорова А. В., Липакова В. И.</i> Особенности словарного запаса младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.....	35
<i>Еливанова М. А.</i> Освоение пространственных отношений и средств их языкового выражения детьми раннего возраста: сравнение данных лонгитюдных записей и макартуровских опросников .....	41
<i>Ивлева М. Г., Львовская Н. Н., Новоселова И. Н.</i> Современные представления о нарушениях чтения у обучающихся с ОВЗ в контексте внедрения цифровых образовательных ресурсов.....	43
<i>Кондратьева С. Ю., Скрыдлова Л. В.</i> Нарушения лексики у младших школьников с задержкой психического развития.....	46
<i>Кубкина Е. В.</i> Особенности понимания и продуцирования логико-грамматических конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи.....	50
<i>Перлова А. А., Ковалева М. В.</i> О нарушениях лексического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с психической депривацией.....	54
<i>Прищепова П. А.</i> Своеобразие семантической структуры текстов сочинений обучающихся с дисграфией .....	57
<i>Прожега М. В.</i> Особенности развития компонентов функциональной системы письма у младших школьников с дисграфией.....	62
<i>Семущина В. А.</i> Выражение отношений принадлежности в речи детей на начальных синтаксических этапах .....	66
<b>Технологии диагностики, предупреждения и коррекции нарушений развития лиц с ОВЗ</b> .....	71
<i>Агаева И. Б., Кондратьева С. Ю.</i> Использование альтернативных и дополнительных средств коммуникации в профилактике вербальной дискалькулии у детей с ОВЗ.....	71

<i>Гончарова В. А., Родичева Е. К.</i> Особенности логопедической работы по коррекции нарушений связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.....	74
<i>Граф А. Н., Мамедова Е. Ю.</i> Работа над выразительной стороной речи детей со слуховой дисфункцией посредством театрализованных игр .....	77
<i>Гришина Л. Л.</i> Развитие полимодального восприятия в коррекции речевых нарушений дошкольников .....	80
<i>Зеленская Ю. Б., Вихрова О. В.</i> Методы и приемы формирования грамматического строя речи у дошкольников с ОНР .....	83
<i>Ивановская О. Г., Османова Г. А.</i> Роль образов различных модальностей в постановке звуков у детей.....	89
<i>Конкина А. Р.</i> Развитие подражательных (имитационных) способностей у младших глухих обучающихся .....	92
<i>Лебедева И. Н.</i> Художественная картина в контексте речевого и знаково-символического развития дошкольника с ОВЗ.....	96
<i>Миркина О. В.</i> Исследование особенностей структуры нарушения у взрослых пациентов с дизартрией в условиях стационара .....	100
<i>Моисеенко Е. М.</i> Развитие диалогической и монологической речи у учащихся с сенсомоторной алалией.....	105
<i>Муравцова Т. А., Мамедова Е. Ю.</i> Работа над звукопроизносительной стороной устной речи слабослышащих младших школьников.....	110
<i>Никитенко А. А.</i> Преодоление нарушений произносительной стороны речи у дошкольников с дизартрией при детском церебральном параличе .....	114
<i>Попова Е. Ф., Попова Г. А.</i> Психофизиологическая основа использования самоконтроля в обучении дошкольников с общим недоразвитием речи письму .....	118
<i>Прищепова И. В.</i> О предупреждении у второклассников дизорфографии, обусловленной недоразвитием морфологической основы орфографической деятельности .....	121
<i>Серова М. С.</i> Использование гарнитуры FORBRAIN в коррекции нарушений речи у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи .....	127
<i>Сыс Л. А., Луценко К. С.</i> Коммуникация и личность заикающихся подростков и взрослых как факторы их социокоммуникативной компетенции .....	131
<i>Удачина Е. И.</i> Особенности использования метода тейпирования на логопедических занятиях .....	134
<i>Шаховская С. Н., Прищепова И. В.</i> Личностно ориентированное воздействие при коррекции дисграфии .....	136
<i>Яковлев С. Б., Фур Е. П.</i> Развитие операций смыслового синтаксирования отдельных и связных высказываний у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи .....	141
<b>Актуальные проблемы инклюзивного образования, коррекционно-развивающего обучения, воспитания, социальной адаптации лиц с ОВЗ .....</b>	<b>146</b>
<i>Арсеньева М. В., Бородулина Ю. Ю., Жукова Е. С., Морозова В. А.</i> Метод проектов в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья .....	146
<i>Будникова Е. С.</i> Оценка предметных достижений учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации индивидуальных программ педагогического сопровождения .....	149
<i>Войлокова Е. Ф., Перельгина М. А., Соковикова Н. С., Косовская О. В.</i> Ранняя профориентация детей с инвалидностью и ограниченными возмож-	

ностями здоровья в дошкольных образовательных организациях: видение педагогов и родителей .....	152
<i>Гайдукевич Е. А.</i> Пути коррекции неблагоприятных типов ВКД обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата .....	157
<i>Горбатенко Н. В., Елистратова А. А., Какурина И. А.</i> Роль тьютора во включении ребенка с РАС в группу комбинированной направленности.....	161
<i>Грабарь Е. А.</i> Использование альтернативных методов коммуникации на уроках «Развитие речи» и «Окружающий мир» с детьми с умеренной умственной отсталостью .....	164
<i>Жукова А. Б., Савичева Э. С.</i> Технология адаптивного обучения детей с нарушениями интеллекта в логопедической работе с применением ИКТ.....	167
<i>Ильянок А. А.</i> Применение методики личностно ориентированного планирования на уроках «Речь и альтернативная коммуникация» в работе с детьми с умеренной умственной отсталостью .....	170
<i>Калягин В. А.</i> Аффект глазами И. В. Павлова и его значение в логопедии.....	174
<i>Кондратьева С. Ю.</i> Развитие креативного мышления у дошкольников с разными стартовыми возможностями .....	179
<i>Лопатина Л. В.</i> Теоретические основы исследования фонематического развития ребенка .....	182
<i>Никитенко А. А., Бубнова С. В.</i> Значение и организация взаимодействия учителя-логопеда и педагога-психолога при коррекции речевых нарушений в системе дошкольного образования .....	186
<i>Николаева А. В.</i> Работа педагога-психолога с детьми-аутистами.....	189
<i>Парфентьева М. А., Савелова М. А.</i> Особенности обучения английскому языку школьников с тяжелыми нарушениями речи.....	194
<i>Позднякова Л. А., Голубева Е. М., Балакирева Е. В., Османова Г. А.</i> Опыт реализации инновационного культурно-образовательного проекта «Экспресс-детский сад» в работе с дошкольниками с ОВЗ.....	198
<i>Привалова Т. Н.</i> Тифлопедагогические основы развития зрительного восприятия у детей с нарушением зрения и ДЦП.....	201
<i>Самарина О. М.</i> Технология изобразительной информации: современный подход к реализации принципа наглядности в работе учителя-логопеда.....	206
<i>Сунько Т. Ю., Аганина И. А.</i> Инклюзивное образование: исследование нарушения письма у обучающихся начальных классов.....	209
<b>Комплексное сопровождение детей и подростков с нарушениями развития .....</b>	<b>212</b>
<i>Андреева М. Ю., Бородачева И. А.</i> Использование информационных технологий в коррекционной работе педагога в образовательном учреждении с обучающимися с тяжелыми множественными нарушениями развития .....	212
<i>Гричукова И. С., Иванова Н. В.</i> Сопровождение детей с расстройством аутистического спектра и их семей в условиях дошкольного образовательного учреждения.....	216
<i>Лобачева Е. К.</i> Занятия «Речь» для подростков и взрослых в системе сопровождения выпускников коррекционных школ и интернатов .....	219

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

*Ж. В. Антипова*

*(ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания  
Российской академии образования», г. Москва, Россия)*

## ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ ДОО

В настоящее время в ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО» организована работа по выполнению государственного задания Министерства просвещения РФ на 2021 год № 073-00015-21-01 по теме «Научные основы психолого-педагогического обеспечения воспитательной работы в дошкольной образовательной организации в условиях инклюзивного дошкольного образования». Ее цель — проектирование модели психолого-педагогического обеспечения воспитательной работы и социально-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, а также разработка психолого-педагогических и социально-педагогических технологий работы с целевыми группами участников образовательных отношений.

В последние годы в России конструктивно развиваются процессы инклюзии. Инклюзивное образование признается как одно из основных условий реализации прав особенных детей на образование. Практически в каждой дошкольной образовательной организации созданы условия для коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, создаются адаптированные образовательные программы, в которых приоритетным направлением педагогического воздействия является коррекционно-развивающая и образовательная парадигма.

Однако при реализации индивидуального образовательного маршрута детей с ОВЗ воспитатели ДОО групп комбинированной направленности испытывают трудности в организации именно воспитательного процесса. Этот факт определил актуальность разработки вопросов определения концептуальных подходов к содержанию дополнительного образования по организации воспитательной работы в дошкольной образовательной организации в условиях инклюзивного дошкольного образования детей с ОВЗ.

Подготовка педагога ДОО к воспитательной работе в инклюзивной группе подразумевает совокупное развитие профессиональной и психологической готовности к данному виду деятельности. У воспитателей, осуществляющих инклюзивную практику, должны быть сформированы три компетенции: общекультурная, общепрофессиональная и профессиональ-

ная, включающих в себя когнитивный, личностный и деятельностный компоненты [1].

Подготовка педагогов к организации воспитательной работы в ДОО в условиях инклюзивного дошкольного образования детей с ОВЗ должна содержательно соответствовать современным требованиям к их профессиональному уровню. С одной стороны, воспитатели должны обладать высокой компетенцией и достаточным базовым уровнем владения методикой воспитательной работы с дошкольниками, предметными, психолого-педагогическими и методическими знаниями, умениями и навыками. Воспитатель ДОО должен осознавать, что в процессе воспитания происходит развитие личности ребенка по двум взаимообусловленным направлениям: социализация и индивидуализация [2]. Именно в ходе дошкольного детства начинает усваиваться и присваиваться общественный опыт и ценности, а также ребенок приобретает самостоятельность и относительную автономность. Этапы воспитания личности становятся этапами постепенного включения ребенка в социальное взаимодействие, в результате которого у него формируются социальные ориентиры по отношению к себе и другим.

С другой стороны, педагогу ДОО необходимо освоить специальный компонент профессиональной квалификации, который включает в себя:

- знание ценностной сути инклюзивного образования, его отличий от традиционных форм образования;

- знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей с ОВЗ;

- знание методов психологического и дидактического планирования воспитательного процесса для совместного обучения детей с нарушенным и нормальным развитием;

- умение реализовывать различные способы педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательной среды [1].

При различных ограничениях здоровья у детей отмечаются задержка или отклонения в становлении личности. Это может быть связано как со сложной психофизиологической структурой нарушения развития, так и с отклонениями в собственно культурном развитии ребенка [2]. Значимость своевременного и целенаправленного процесса воспитания детей очень велика. Особенно это важно для дошкольников с отклоняющимся развитием, так как несвоевременное развитие любых психических процессов в этом возрасте влечет за собой трудности социально-психологической адаптации в дальнейшем. В результате неблагоприятных условий воспитания на фоне разной степени выраженности повреждений нервной системы к школьному возрасту может наблюдаться формирование патологической личности.

Развитие личности дошкольников с ОВЗ в ходе воспитания в значительной мере определяется правильной организацией всей их жизни и наличием специального психолого-педагогического воздействия, осуществляемого педагогами и родителями [2]. Благоприятные условия воспитания, атмосфера принятия, ежедневная возможность общаться со здо-

ровыми сверстниками способствуют сглаживанию неприемлемых форм поведения, формированию элементарного контроля своих эмоций, закреплению необходимых для жизни привычек и навыков.

Потребность в создании психолого-педагогической модели, ориентирующей педагогов на овладение воспитанниками с ОВЗ социальными, здоровьесберегающими, коммуникативными, деятельностными, информационными компетенциями, определяет актуальность разработки дополнительных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки для всех педагогических работников ДОО. Такие программы смогут обеспечить построение воспитательного процесса в ДОО, которая реализует инклюзивную практику.

В целом дополнительную подготовку педагогов к работе с детьми с ОВЗ в условиях инклюзии целесообразно рассматривать в качестве процесса формирования у них способности решать профессиональные задачи в области гуманизации совместного воспитания детей с нормальным и нарушенным развитием. При этом должно происходить развитие личностной, компетентностной и ценностной сфер воспитателей.

#### Список литературы

1. Лукина А. А. Особенности развития готовности педагогов ДОО к работе в инклюзивной группе / А. А. Лукина // Молодой ученый. — 2019. — № 44 (282). — С. 345–347. — URL: <https://moluch.ru/archive/282/63480/> (дата обращения: 31.03.2021).

2. Основы специальной психологии : учеб. пособие / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др. ; под ред. Л. В. Кузнецовой. — М. : Академия, 2002. — 480 с

*Л. А. Кузнецова, У. А. Белова, А. С. Булавина,  
П. И. Мальцева, А. Д. Иевлев*

*(ИДЮиР РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

#### **ТЕАТР-СТУДИЯ КАК ФАКТОР САМОРАЗВИТИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТА-ДЕФЕКТОЛОГА**

Одним из приоритетов высшего специального (дефектологического) образования выступает становление и развитие будущего учителя-дефектолога, которого отличает профессиональная компетентность, самостоятельность, ответственность, активность, творческий подход, инициативность, гуманизм. В эту группу качеств входят устойчивая мотивация, готовность к саморазвитию и самореализации.

В рамках интенсификации саморазвития и самореализации студентов института дефектологического образования и реабилитации РГПУ им. А. И. Герцена с 2014 г. по настоящее время успешно реализуется программа театра-студии «Студенческий мобильный театр кукол для детей с ОВЗ "Сказка, доступная всем"», направленная на актуализацию професси-



ональной мобильности и творческого потенциала студентов в пространстве самостоятельной театральной деятельности. Это театральное объединение создано по инициативе студентов-дефектологов, объединившихся на основе общих интересов, мотивов, потребностей с целью реализации социально значимых проектов в специальных образовательных организациях Санкт-Петербурга.

Необходимость создания мобильного кукольного театра для детей с ОВЗ «Сказка, доступная всем» также продиктована желанием и гражданским долгом студентов-дефектологов нести радость детям с ОВЗ, приобщать их к театральной культуре, помочь им в овладении социокультурным опытом, восполнить дефицит общения, закрепить навык нравственно-этических норм поведения во время просмотра спектакля. Подготовленные студентами спектакли-сказки адресованы: детям с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детям со сложными интеллектуальными нарушениями дошкольного и школьного возраста; инвалидам и детям-инвалидам центров социальной реабилитации; детям с нормальным развитием дошкольного возраста и др.

На сегодняшний день существует положительный опыт реализации ряда проектов-мероприятий по театрализации сказок: «Посадил дед репку», «Жили-были три поросенка», «Кто-кто в тереме живет?», «Волк и семеро козлят» — в разных образовательных организациях Санкт-Петербурга (детский сад № 15 Выборгского района; детский сад № 19 Центрального района; детский сад № 50 Василеостровского района; ГБОУ школа № 613 Московского района; школа № 565 Кировского района, ГБОУ детского сада № 5 Василеостровского района, № 135 Выборгского района, «Центр социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов» Кировского района).

Участие в деятельности театра-студии позволяет студентам-дефектологам овладеть комплексом таких необходимых общекультурных и профессиональных компетенций, как:

- готовность совершенствовать свою речевую культуру (ОК-2);
- способность анализировать закономерности исторического процесса, осмыслять и анализировать профессионально и личностно значимые социокультурные проблемы, осознавать и выражать собственную мировоззренческую и гражданскую позицию (ОК-3);
- способность к социальному взаимодействию и сотрудничеству в социальной и профессиональной сферах с соблюдением этических и социальных норм (ОК-6);
- способность к самообразованию и социально-профессиональной мобильности (ОК-7);
- способность осуществлять образовательно-коррекционный процесс с учетом психофизических, возрастных особенностей и индивидуальных образовательных потребностей обучающихся (ОПК-3) и др. (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образова-

ния. Уровень высшего образования БАКАЛАВРИАТ. Направление подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование». Утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 1 октября 2015 г. № 1087).

Театральное творчество это, прежде всего, коллективное творчество. Работа над кукольным спектаклем-сказкой требует концентрации личностных сил каждого студента, который вносит свой посильный вклад в совместную работу, понимая, что от его усилий зависит общий результат. Каждому студенту удается максимально реализовать свои способности. Процесс создания спектакля стимулирует совместные переживания, которые как правило способствуют эмоциональному единению творческого коллектива и решению творческих задач.

На достижение хороших результатов в театре-студии влияют многие факторы: ответственность, взаимодействие, взаимоотношения, толерантность друг к другу, т. е. важна благоприятная атмосфера в группе во время работы над проектом-спектаклем и в дальнейшем во время его презентации. При этом студенты учатся выполнять разные социальные роли (лидера или исполнителя, организатора совместной деятельности, генератора идей, оформителя результатов совместной деятельности и т. д.).

В структуре театра-студии для детей с ОВЗ «Сказка, доступная всем» есть лидер и активная группа студентов.

*Руководитель театра-студии:* студент, обладающий достаточным опытом и компетентностью, ответственностью, организованностью, инициативностью, самостоятельностью для качественной реализации программы театра-студии. Он комплекзует команду театра-студии, проектирует план проекта и организует его выполнение; организует и проводит общие собрания членов команды проекта; осуществляет информационное сопровождение проекта; ведет переговоры с образовательными организациями о проведении мероприятий-спектаклей для детей; оформляет заявки на участие в различных конкурсах, организует репетиции, рефлексии и работают с куклами-персонажами.

*Команда театра-студии:* студенты (2–6 человек), обладающие достаточным опытом и навыками в проектной деятельности театральной студии, они занимаются разработкой сценария мероприятия театрализованного представления по мотивам сказок, адаптируют содержание, тексты и музыкальное сопровождение сказки в соответствии с особенностями восприятия и понимания детей с ОВЗ, в том числе с интеллектуальными нарушениями, консультируются с преподавателями по разным вопросам, занимаются композиционной постановкой спектакля, работают с куклами-персонажами и др.

Другие члены команды (7–20 человек) работают с куклами-персонажами на ширме. Разыгрывают диалоги между героями; оттачивают навык кукловождения; отрабатывают интонационную выразительность речи, четкость дикции, умение менять темп, силу звука; расширяют диапазон эмоциональной выразительности; работают с декорациями и занимаются оформлением сцены в учреждениях.

Театр-студия — это благоприятная среда для развития процесса саморазвития студента-дефектолога, его профессионального самоопределения, «погружения» в профессию, начиная с младших курсов. Работа над проектом-спектаклем требует от каждого студента самостоятельной работы в приобретении недостающих знаний из области самодеятельного театрального искусства, освоения инновационных методов и технологий социализации, интеграции и адаптации детей с ОВЗ, овладения практико-ориентированными знаниями о возможностях театрализованной деятельности в развитии и социализации детей с ОВЗ и др.

Саморазвитие личности тесно связано с такими чертами, как рефлексивность, открытость, убежденность в самоэффективности. Так, на заключительном этапе («Рефлексия») работы над проектом-спектаклем студенты анализируют свою деятельность на протяжении всего процесса подготовки и реализации кукольного спектакля, обсуждают свои успехи и неудачи, определяют пути преодоления возникших трудностей и намечают перспективы дальнейшей деятельности.

Значимыми факторами развития самореализации студентов-дефектологов в условиях театра-студии служат:

- участие в создании своими силами банка театральных атрибутов к разным кукольным спектаклям по мотивам сказок, которые активно используются в театрализации. Это адаптированные тексты сказок, куклы-персонажи сказок, изготовленные из папье-маше и других материалов, декорации и др.;

- оптимизация форм взаимодействия театра-студии ИДОиР с образовательными организациями посредством открытых показов кукольных полнометражных спектаклей; инсценировок в формате спектакля-загадки; этюдов; литературно-музыкальных композиций; участия в праздниках; игр в кукольный театр; театрализованных игр-занятий; занятий по внеклассному чтению; разработки и записи вебинаров «Продленка на удаленке» и др.;

- студийные записи полнометражных спектаклей-сказок и создание тематических видеороликов для последующей демонстрации их в образовательных организациях в период смешанного обучения;

- участие студентов по собственной инициативе, желанию в добровольческой социально значимой деятельности в сфере оказания помощи и поддержки лицам с ОВЗ. Уникальность театра-студии состоит в том, что он полностью является волонтерским.

Таким образом, участие в работе театра-студии помогает студенту в определении путей саморазвития и самореализации, которые он сам выбирает и осуществляет в театрализованной деятельности за счет таких личностных качеств, как заинтересованность, самостоятельность, инициативность, ответственность, организованность, добровольчество, что свидетельствует о мотивационной готовности как компоненте психологической готовности к профессиональной деятельности.

*С. С. Лебедева*

*(СПбГИПСР, Санкт-Петербург, Россия)*

*Е. А. Куликова*

*(ИДЮиР РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

## **О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ, РАБОТАЮЩИХ С ЛИЦАМИ С ОВЗ, В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРОЦЕССОВ**

Современный этап развития образования характеризуется постоянным совершенствованием теоретико-методологической базы инклюзивного образования лиц с разными ограничениями здоровья. Растет массив разносторонних практик инклюзивного образования «на протяжении всей жизни». В связи с этим возникает необходимость постоянного обновления не только знаний преподавателей, но и изучения использования традиционных и инновационных технологий в работе с лицами, имеющими инвалидность.

Как известно, инклюзия — это вовлечение в образовательный процесс различных социальных групп с разным уровнем биологических, физиологических, психолого-социальных и других ограничений. Инклюзия предполагает процесс, при котором образовательная система гибко реагирует на вовлечение лиц с разными ограничениями жизнедеятельности, учитывает их потребности, удовлетворение которых зависит от комплекса организационно-педагогических и социальных условий во время всего периода обучения.

Основываясь на идеях В. М. Бехтерева, Л. С. Выготского, П. П. Кащенко, Г. В. Мурашова, Л. И. Скребицкого и других о роли образования в непрерывном развитии личности, в том числе и лиц с инвалидностью, можно рассматривать повышение ресурса инклюзивного образования как фактор, расширяющий возможности личности на протяжении всей жизни. Опыт такого образования приводит к более высокому качеству жизни, стимулируя внутренний потенциал личности и социализирующие основы окружающей среды.

Как известно, конец XX в. как период развития мировых интеграционных процессов потребовал пересмотра понятий «интеграция», «сегрегация», «инклюзия» (включение) в соответствии с положениями декларации ЮНЕСКО о социальной политике, направленной на включающее образование (Испания, 1994). Все это ориентировало на расширение научной базы специалистов, работающих в системе коррекционного образования.

Включающее образование поставило вопрос о необходимости обучения «на протяжении всей жизни», что актуализировало в данном аспекте использование принципа непрерывности. В свою очередь это потребовало обоснования процесса институционализации как одного из важнейших механизмов, в границах которого реализуется принцип непрерывности.

Процесс становления и развития включенного образования в контексте общепедагогической деятельности институтов образования потребовал не только особого учета потребностей человека с инвалидностью, но и более углубленной диагностики. Актуализировались вопросы обоснования и создания условий для соответствующей адаптивности среды образовательных и социальных организаций, выявления позитивных ресурсов общестественности, создания комплексных программ для получения качественных результатов обучения и воспитания в условиях безбарьерной среды.

В системе повышения квалификации педагогов необходимо учитывать, что содержательный компонент инклюзивного образования в контексте принципа непрерывности обеспечивается выделением основных целей и приоритетов, связанных с анализом позиции, отражающей взаимоотношения лица с инвалидностью и ее депривационными проявлениями в системе образовательных учреждений. Перед педагогической общественностью остро встала проблема минимизации и даже ликвидации стигматизационных тенденций, ограничивающих участие лиц с инвалидностью в педагогическом процессе учреждений разного типа и видовой принадлежности.

Реализация содержательного компонента инклюзивного образования требует толерантного осознания социальной позиции как со стороны лиц с инвалидностью и лиц с ВОЗ, так и со стороны лиц, не имеющих ограничений жизнедеятельности. При этом необходимо учитывать следующие позиции:

- определение характера внешних связей содержательного компонента инклюзивного образования с социокультурным пространством, расширяющим границы постижения социума;
- определение специфики внутренней организации содержательного компонента, философию ее саморазвития, возможности и ограничения влияния на обучающегося с учетом его индивидуальности.

В этих условиях целесообразно выделить ряд методологических подходов, определяющих функционирование отечественной системы инклюзивного образования:

- гуманистический с дифференциацией личностно ориентированной составляющей процесса образования;
- системно-структурный, рассматривающий не только компонентную структуру явления, но и динамику внутренних отношений «человек с инвалидностью — окружающий мир» в контексте возрастных периодов и институтов образования на протяжении всего жизненного пути;
- информационный подход как показатель модернизации системы образования с опорой на модели и процедуры цифровизации.

Обоснование психолого-педагогических условий инклюзивного образования в образовательных организациях в контексте реализации принципа непрерывности ориентирует специалистов на решение ряда ключевых проблем:

- выявление особенностей развития лица с инвалидностью в процессе образовательной деятельности в зависимости от степени и специфики локализации нарушений;
- разработка и апробация комплексных технологий оценки качества коррекции нарушений и предупреждения регресса;
- обоснование образовательных модулей в соответствии с возможностями и потребностями обучающихся и социального окружения на основе определения уровней готовности к образовательной деятельности лиц с разным характером ограничений.

Реализуя вышеназванные подходы во время всего периода обучения, образовательная система принимает во внимание формирование потребностей обучающихся, особенности вовлечения их в ведущие виды деятельности на основных этапах развития.

Для раннего дошкольного возраста это эмоциональное общение со взрослыми в рамках предметно-манипулятивной деятельности. Для детей дошкольного возраста — виды игровой и посильно трудовой деятельности с элементами учебной деятельности, которая позволяет активизировать обходной путь (нетипичные виды деятельности), например: глухой ребенок раньше начинает читать, чем говорить. Учебная деятельность обеспечивает компоненты развития ребенка за счет основных видов деятельности, актуализируя реализацию принципа непрерывности образования.

Для детей школьного возраста с проблемами в развитии актуализируется учебная деятельность как доминанта, отрабатывающая систему стереотипической деятельности и условия выхода из нее путем включения в разные социальные контексты.

Лица с инвалидностью трудоспособного возраста находятся в ситуации, когда перестраиваются мотивы деятельности, идет усложнение многозначности социальных ролей, формирование мотивов, связанных с профессиональной, общественной, социокультурной деятельностью. В этом направлении в настоящее время работают ресурсные центры под руководством РГПУ им. А. И. Герцена по ряду актуальных адаптивных программ среднего и высшего профессионального образования.

Содержательное наполнение принципа непрерывности образования оказывает свое влияние на образование лиц пожилого возраста с инвалидностью с учетом их сохранных возможностей. Повышается роль общественных организаций для лиц с различными ограничениями жизнедеятельности и структур, связанных с социокультурной и оздоровительной деятельностью. Усиливается роль специализированных центров и библиотек, например, библиотека для слепых и слабовидящих в Санкт-Петербурге с широким комплексом реабилитационной техники и разнообразных программ любого вида сложности, учитывающих возможности пользователей.

В системе непрерывного образования на всех его уровнях используется принцип универсального дизайна, который связан с дизайном предметов, обстановки, программ, тем самым универсальность обеспечивается

применением вспомогательных устройств и технологий. В этих условиях предполагается для всех уровней образования доступность объектов социальной, транспортной инфраструктуры, получение информации и связи, создания «безбарьерной» психологической среды в обществе. Все это выступает ключевым элементом в реализации прав лиц с инвалидностью на получение качественного инклюзивного образования с учетом принципа непрерывности.

*Ж. А. Пайлозян*

*(АГПУ им. Х. Абовяна, г. Ереван, Армения)*

### **ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ БИЛИНГВИЗМА В РАМКАХ ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ЛОГОПЕДИЯ»**

Билингвизм как научная проблема начал складываться в конце XIX в. Общественное и научно-техническое развитие, межкультурная коммуникация выдвинули проблемы двуязычия и многоязычия в число важнейших и актуальных во всем мире. Являясь первоначально исключительно лингвистической наукой, билингвология постепенно стала объектом изучения психологии, педагогики, социологии и других дисциплин.

В качестве лингвистического термина понятие «билингвизм» впервые использовал У. Вайнрайх, называя двуязычием практику попеременного пользования двумя языками, а лиц, ее осуществляющих, — двуязычными. Соответственно практику попеременного пользования тремя и более языками называют многоязычием [2].

По меткому определению У. Вайнрайха, во всем мире постоянно возникают «языковые водовороты» [2] — языковые контакты, которые предполагают владение двумя и более языками. Распространенность, социально-культурная, политическая, коммуникативная и практическая значимость двуязычия и многоязычия приводят к постоянному увеличению во всем мире числа людей, владеющих двумя и более языками. Соответственно, увеличивается число многоязычных индивидов, имеющих различные речевые нарушения.

Нередко нарушения речи у двуязычных (многоязычных) людей качественно отличаются от нарушений, отмечаемых у монолингвов. Эти отличия обусловлены знанием более чем одного языка, иными словами, фактором мультилингвизма. В связи с этим вопросы оказания логопедической помощи многоязычным индивидам, имеющим различные нарушения речи, приобрели важное теоретико-практическое значение, поскольку логопедическая работа не может быть полноценной и адекватной без учета особенностей языкового и речевого опыта билингвов и мультилингвов.

Не менее актуальной для логопедии является проблема раннего детского билингвизма, когда речь ребенка с малых лет или с самого рождения

развивается и формируется в двуязычной (многоязычной) речевой среде. Известно, что фактор мультилингвизма сказывается на развитии речевой, познавательной, учебной деятельности детей.

Одним из наиболее часто задаваемых логопеду вопросов является вопрос о том, как влияет на развитие речи ребенка то обстоятельство, что он слышит в своем ближайшем окружении сразу несколько языков. В логопедии существует весьма распространенное мнение, что одновременное усвоение двух и более языков отрицательно влияет на развитие речи малыша. Между тем есть много подтверждений тому, что это мнение ошибочно. В жизни мы постоянно встречаем детей, хорошо говорящих на двух (и более) языках. По-видимому, причиной задержки речевого развития является не многоязычное окружение, а наличие тех же неблагоприятных факторов, вследствие влияния которых не развивается в положенные сроки речь одноязычного ребенка. В литературе, посвященной проблеме детского билингвизма, много примеров «за» и «против» развития речи в билингвальной среде. И хотя специалисты отмечают, что само по себе владение двумя и более языками нельзя рассматривать как причину задержки речевого развития или возникновения нарушения речи, дети, воспитывающиеся в многоязычной речевой среде, нередко нуждаются в консультации и обследовании логопедов.

Интерес к логопедической работе с билингвами возник у нас в процессе практической работы по восстановлению речи у пациентов с афазией. Проведенное нами исследование показало, что характер афазии у билингвов определяется взаимодействием двух групп факторов. Первая группа — факторы, определяющие афазические расстройства, вторая — факторы, обусловленные особенностями речевого и языкового опыта билингвов. На основании анализа результатов исследования разработана программа восстановления речи при афазии у многоязычных пациентов с применением билингвальных методов восстановления речи [4, 5].

В дальнейшем стало ясно, что фактор многоязычия должен учитываться не только при афазии, но и при других нарушениях речи. Так, при коррекции заикания у двуязычного индивида важно, чтобы логопедическая работа велась на двух языках. На логопедических занятиях с многоязычным пациентом следует «опробовать» приобретенные речевые навыки на разных языках, что делает его более уверенным в своих силах. Подобный подход к коррекции заикания был нам подсказан самими двуязычными пациентами. В случаях, когда логопед не владеет тем или иным языком, в коррекционный процесс активно вовлекается речевое окружение пациента.

Изучение дисграфии у детей-билингвов показало, что нередко случаи «ложной» дисграфии, когда нарушения письма обусловлены недостаточным владением одним из языков. В подобных случаях «дисграфия» отмечается в письменных работах лишь на этом языке [1].

С необходимостью решать задачи, обусловленными фактором мультилингвизма, логопеды сталкиваются и при дислалии. К примеру, при кор-



рекции произношения свистящих у армяно-русского билингва необходимо работать не только над звуками [С], [З], [Ц], имеющимися в обоих языках, но и над другими аффрикатами (Ձ и Ծ), принадлежащими к группе свистящих согласных армянского языка, а также над произношением мягких согласных [С'], [З'], характерных для русского языка. Это обстоятельство нужно учитывать на этапах постановки, автоматизации и дифференциации звуков. Необходимо использовать речевой материал на двух языках, подбирать игры, предполагающие одновременное использование русского и армянского языков (например, игра «Переводчик» и др.)

Наш многолетний опыт показал, что, работая с билингвами/полилингвами, логопеду нужно уметь дифференцировать нарушения речи от особенностей речи, речевого развития и речевого поведения, обусловленных фактором многоязычия. Важна компетентность логопедов в вопросах двуязычия и многоязычия в норме и при речевой патологии. Обследование, диагностика и оказание логопедической помощи (выбор методов работы, речевого материала и пр.) многоязычным индивидам с различными нарушениями речи имеют определенную специфику. Изучение логопедами феномена билингвизма необходимо и актуально в целях разработки и применения новых методов и приемов преодоления нарушений речи.

Готовить логопедов к работе с данным контингентом следует уже в период вузовского обучения путем разработки и включения в программы бакалавриата и магистратуры соответствующих учебных дисциплин, написания курсовых, дипломных, магистерских работ и пр.

В 2011 г. на кафедре логопедии и восстановительной терапии факультета специального и инклюзивного образования Армянского государственного педагогического университета им. Х. Абовяна в программу профессиональной подготовки магистров по специальности «Логопедия» внедрена разработанная нами новая учебная дисциплина «Логопедический анализ проблемы билингвизма». Магистрантам предоставляется информация относительно широко распространенного во всем мире феномена двуязычия/многоязычия, особенностей формирования и развития речи детей в многоязычной среде, а также специфики логопедической работы с двуязычными индивидами при различных нарушениях речи. Для освоения дисциплины «Логопедический анализ проблемы билингвизма» студенты используют знания, умения, навыки, сформированные в процессе обучения в системе бакалавриата по специальности «Логопедия».

В результате изучения данной дисциплины студенты должны:

- знать феноменологию билингвизма; особенности развития речи ребенка в билингвальной среде; особенности проявления различных нарушений речи у многоязычных;
- уметь ориентироваться в вопросах двуязычия и его проявлений в норме и при патологии речи; осуществлять логопедическое консультирование двуязычных/многоязычных индивидов с нарушениями речи; отграничивать симптомы различных речевых нарушений от проявлений дву-

язычия, свойственных нейротипичным билингвам (речевая интерференция, смена языков и др.);

– владеть методами логопедической работы, ориентированными на билингвов.

Структура учебной дисциплины «Логопедический анализ проблемы билингвизма» предусматривает изучение следующих примерных тем:

- Сущность и типология билингвизма.
- Билингвизм и интерференция.
- Билингвизм и функциональная асимметрия мозга.
- Развитие речи детей в билингвальной/полилингвальной среде.
- Модели речевого поведения при билингвизме.
- Организация логопедической работы с билингвами.
- Особенности логопедического обследования билингвов.
- Звукопроизношение и фонематические процессы у билингвов.
- Билингвизм и ОНР/алалия.
- Билингвизм и нарушения письменной речи.
- Билингвизм и заикание.
- Билингвизм и афазия и др.

На лекциях и практических занятиях с целью активного усвоения студентами излагаемого материала и обеспечения обратной связи используются презентации в Power Point, полилоги, диспуты, разнообразные интерактивные методы обучения («мозговой штурм», «синквейн», «незаконченное предложение», «задай вопрос», «три предложения», «ресторан» и др.), применяются аудио- и видеозаписи, проводится анализ конкретных ситуаций, ролевая игра (например, логопедическое консультирование) и др.

Самостоятельная работа магистрантов включает темы:

- Билингвизм как педагогическая и социально-психологическая проблема.
  - Мой «языковой портрет».
  - Двухязычие/многоязычие в ... (в стране по выбору студента).
  - Нарушения речи у двухязычного человека: обзор и анализ особенностей.
    - Логопедический анализ двухязычных программ образования.
    - Логопедические рекомендации родителям двухязычных/многоязычных детей.
    - Логопедические рекомендации родственникам двухязычных/многоязычных пациентов с афазией.
    - Обзор статьи/книги/программы по одной из изученных тем (по выбору студента) и др.

Несмотря на то, что язык преподавания на факультете специального и инклюзивного образования — армянский, учебный курс «Логопедический анализ проблемы билингвизма» читается на русском языке в соответствии

с реализацией в АГПУ им. Х. Абовяна концепции ЮНЕСКО о двуязычном и многоязычном образовании (концепция «многоязычного образования») [3]. Изложение изучаемого материала на русском языке созвучно основной идее курса — важности учета в логопедической работе коммуникативной значимости различных языков и их функциональной дифференциации для многоязычного индивида.

Знания, полученные в рамках дисциплины «Логопедический анализ проблемы билингвизма», используются нашими выпускниками на практике с целью предупреждения, выявления и эффективной логопедической коррекции нарушений речи у билингвов и полилингвов.

### Список литературы

1. *Авагян А. В.* Особенности нарушений письма у двуязычных учащихся начальных классов и пути их преодоления : автореф. ... канд. пед. наук / А. В. Авагян. — Ереван, 2001. — 18 с.
2. *Вайнрайх У.* Языковые контакты: состояние и пробл. исслед /У Вайнрайх. — Киев : Вища школа, 1979. — 263 с.
3. Образование в многоязычном мире. — Установочный документ ЮНЕСКО, 2002 г. — [https://www.un.org/ru/events/iyl/brochure/monitoring\\_2002.pdf](https://www.un.org/ru/events/iyl/brochure/monitoring_2002.pdf)
4. *Пайлозян Ж. А.* Восстановление речи при афазии у билингвов : автореф. ... канд. пед. наук / Ж. А. Пайлозян. — Ереван, 1996. — 22 с.
5. *Пайлозян Ж. А.* Восстановление речевой коммуникации при афазии у билингвов : автореф. ... д-ра пед. наук / Ж. А. Пайлозян. — Ереван, 2017. — 38 с.

***Л. А. Пиотровская***

*(Филологический факультет РГПУ им. А. И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Россия)*

## **О МОРФЕМАТИЧЕСКОМ (МОРФОЛОГИЧЕСКОМ) ПРИНЦИПЕ ОРФОГРАФИИ**

Вопрос о принципах орфографии и их использовании в процессе формирования орфографической грамотности важен как для логопедов, так и для учителей, работающих в общеобразовательных школах, поскольку в последние годы количество детей, у которых фиксируется дизорфография, неуклонно увеличивается. В данной статье не будут обсуждаться причины распространенности этого вида нарушений речевой функции. В центре нашего внимания — собственно лингвистический аспект данной проблемы, а именно возможности более широкого использования алгоритма анализа орфограмм с опорой на основной принцип русской орфографии, который сторонники Петербургской фонологической школы называют морфематическим (этот термин и будет использован далее, поскольку автор настоящей статьи следует теории Петербургской фонологической школы), а представители Московской фонологической школы — морфологиче-

ским. Интересный опыт характеристики принципов русской орфографии с позиций теории речевой деятельности представлен в статье И. Г. Овчинниковой [5].

Очевидно, что любой процесс обучения должен способствовать развитию мышления ребенка. С. Л. Рубинштейн в фундаментальном исследовании, впервые опубликованном в 1940 г., в главе, посвященной мышлению, подчеркивал, что мыслительный процесс, направленный на решение какой-либо задачи, начинается с обнаружения проблемной ситуации. Решение же стоящей задачи требует применения различных мыслительных операций, «составляющих различные взаимосвязанные и друг в друга переходящие стороны мыслительного процесса» [6. С. 324]: сравнение, анализ, синтез, обобщение и абстракцию.

Поскольку пусковым механизмом любой деятельности является мотив, напомним слова Л. С. Выготского о принципиально разной мотивации письменной и устной речи: «При устной речи не приходится создавать мотивацию речи. <...> При письменной речи мы вынуждены сами создавать ситуацию, вернее, представлять ее в мысли» [1. С. 238].

Процесс письма является сознательным, на что обратил внимание еще Л. В. Щерба в статье, впервые опубликованной в 1927 г.: «...хотя идеалом и является механизация процесса письма, однако лишь до известного предела, за которым процесс письма все же должен быть сознательным. Внимание должно задерживаться на некоторых формах языка, быстро их анализировать и соответственно решать ту или иную орфографическую задачу. Уже из этого следует, что механизация процесса письма никоим образом не даст абсолютной грамотности, и даже больше — она обязательно приведет к полуграмотности, так как не создаст привычки при писании анализировать языковые формы» [7. С. 58]. Это же отличие письменной речи от устной подчеркивали и все психологи. Ср., например, слова Л. С. Выготского: «В письменной речи ребенок должен действовать произвольно, потому что письменная речь произвольнее устной» [1. С. 238]. Позднее А. Р. Лурия в работе, впервые опубликованной в 1950 г., раскрыл сущность произвольности письменной речи: «...предметом его (ребенка. — Л. П.) осознания уже с самого начала должны быть те способы, с помощью которых он должен обозначить нужное слово, и тот набор звуков, который отличает данное слово от других, близких слов. Как правило, все это почти не осознается ребенком в его собственной устной речи» [4. С. 15].

Кроме того, устная и письменная речь имеют принципиально разную материальную природу, что объяснил кратко Н. И. Жинкин: «Письменная речь определяется пространством, а устная — временем» [3. С. 13]. Поскольку пространство статично, а время динамично, ни о каком механическом «переводе» устной речи в письменную говорить некорректно.

Для понимания сущности преобразования устной речи в письменную плодотворным представляется предложенное Н. И. Жинкиным понятие

кода как способа реализации языка, в соответствии с которым он разграничил три кода внешней речи: звуковой, в котором происходит восприятие устной речи, речедвигательный, обеспечивающий порождение устной речи, и буквенный, без формирования которого невозможно овладение письменной речью [2]. Из этого следует, что в процессе письма, которому предшествует проговаривание слов, должен происходить переход от речедвигательного кода к буквенному.

Итак, начнем с характеристики морфематического принципа орфографии. Суть его состоит в единообразном написании одной и той же морфемы, т. е. в обозначении одних и тех же фонем одними и теми же буквами, независимо от разного произношения, обусловленного действующими в современном русском языке фонетическими процессами, приводящими к живым (фонетическим) чередованиям фонем; при этом должно быть опорное, т. е. проверочное, написание соответствующей морфемы. Из этого следует, что обучение орфографии должно осуществляться одновременно с морфемным анализом соответствующих слов.

Чтобы применить конкретное орфографическое правило, базирующегося на морфематическом принципе, надо последовательно выполнить следующие действия:

1) выделить морфему, в состав которой входит звук (фонема), по отношению к которому решается вопрос о том, какой буквой его (ее) надо обозначить;

2) подобрав несколько (минимум два) слов с одной и той же морфемой, выявить разное произношение анализируемых звуков и объяснить это одним из действующих в современном русском языке фонетических законов;

3) с учетом специфики фонетического закона выделить то слово, в котором соответствующий звук реализуется в фонетически независимой позиции, т. е. найти опорное написание анализируемой морфемы.

Особое внимание следует обратить на нахождение фонетически независимой позиции. Характеристики такой позиции различаются для гласных, шумных и сонорных согласных фонем (ниже фонематическая транскрипция слов приводится в соответствии с концепцией Петербургской фонологической школы).

Если речь идет об обозначении на письме гласных фонем, опорным написанием морфемы будет то, в котором гласная фонема находится под ударением.

Если же решается вопрос о выборе буквы, обозначающей согласную фонему, то следует подчеркнуть, что проверять надо только согласные буквы, обозначающие шумные согласные фонемы, поскольку они подвергаются изменениям в соответствии с законом конца слова и с ассимиляцией по глухости или по звонкости. А значит, опорным будет написание такой морфемы, в которой на шумную согласную фонему не действует ни один из этих фонетических законов. Следовательно, шумная согласная фонема должна находиться или перед гласной фонемой, или перед любой со-

норной фонемой, а также перед одной из двух шумных фонем — [в] и [в’], перед которыми не происходит ассимиляция по звонкости. Например, чтобы объяснить, почему последняя фонема [ф’] в корне слова *кровь* обозначена буквой «в», а не «ф», в качестве опорного написания этого корня можно привести не только однокоренное существительное *кров-ушка* (кровушка) или прилагательное *кров-авый* (крававый), но и однокоренное прилагательное *кров-ный* (кровный).

В школьных учебниках орфографические правила, основанные на этом принципе, в подавляющем большинстве случаев иллюстрируются на примере одного типа морфем — корня, тогда как этим же принципом орфографии регулируется написание и других морфем. Поэтому проиллюстрируем, как морфологический принцип орфографии можно применять при анализе окончаний, префиксов и суффиксов.

Продемонстрируем существенное различие двух алгоритмов анализа, позволяющих выбрать гласную букву в безударных **падежных окончаниях существительных**: один представлен в формулировке орфографических правил в школьных учебниках, а другой основан на применении морфематического принципа орфографии.

Чтобы определить, какую гласную букву надо писать, например, в окончании формы существительного (*в*) *городе*, ученику предлагается следующий алгоритм действий: 1) определить тип склонения существительного; 2) назвать падеж и число; 3) вспомнить, какая буква пишется в соответствующем окончании. А из этого следует, что ученик должен был запомнить ранее все падежные окончания существительных разных типов склонения.

Но если знать, что написание падежных окончаний основано на морфематическом принципе орфографии, достаточно выполнить первые два действия, а затем сравнить анализируемую форму с такой же падежной формой другого существительного такого же склонения, но с ударным гласным звуком, например: (*в*) *столé*. Таким образом, ученику не надо заучивать, как таблицу умножения, все падежных окончания существительных разных типов склонения, а достаточно использовать одно проверочное существительное для каждого типа склонения. Так, для проверки окончания существительных первого склонения можно использовать слово *рука*, существительных второго склонения — *стол* и *окно*, а существительных третьего склонения — *стеня*. Приведем несколько примеров, как можно проверять написание падежных окончаний существительных разного склонения: *гóрод-ом* — так же как *стол-óм*; (*в*) *огорóд-е* — так же как (*в*) *стол-é*; *мáм-е* — так же как *рук-é*; (*в*) *пóл-е* — так же как (*в*) *окн-é*; (*в*) *рóскош-и* — так же как (*в*) *стен-и*.

При решении вопроса о написании большинства **префиксов** ученику не придется запоминать, какие префиксы есть в русском языке, а каких нет. Кроме того, не все используемые некоторыми школьными учителями «подсказки», каких префиксов нет в русском языке, верны. Например, не

верно утверждение, что в русском языке нет префикса *па-*; ср., например, слова *пасынок*, *падчерица*, *пагорок*. Для предотвращения орфографических ошибок в префиксах, надо объяснить разные алгоритмы анализа гласных и согласных букв.

Чтобы выбрать гласную букву, надо подобрать слово с тем же префиксом, в котором ударение падает на гласный звук, например: *под-ста́вить* — *пóд-пол*, *над-писа́ть* — *на́д-пись*, *от-морóзить* — *óт-звук* и так далее. Следует обратить внимание на то, что, если мы анализируем префикс, можно и даже нужно подбирать слова с разными корнями.

Если же надо проверить, какой буквой должна обозначаться шумная согласная фонема в префиксе, надо подбирать слова с тем же префиксом, но корень должен начинаться с определенных согласных фонем. Так, опорным написанием согласной буквы в префиксе слова *под-ста́вить* может быть префикс в разных словах, например: *под-ра́сти*, *под-ме́сти*, *под-до́вить* и многих других. Чтобы проверить написание префикса в слове *с-де́лать*, можно в качестве опорного написания этого же префикса привести, например, префикс в словах *с-ва́рить*, *с-до́мать*, *с-ре́зать*.

Аналогичным образом проверяется и написание **суффиксов**. Приведем лишь два примера. Опорное написание гласной буквы в суффиксе слова *выс-о́т-а́* может быть представлено как в однокоренных словах, содержащих тот же суффикс, например, *выс-о́т-ный*, *выс-о́т-ка*, так и в словах с другим корнем, но с тем же суффиксом, причем это могут слова других частей речи, например, *ча́ст-о́т-ный*. Для проверки гласной буквы, обозначающей безударный гласный звук в суффиксе прилагательного *забо́т-ли́в-ый*, в качестве опорного написания этого же суффикса можно привести, например, этот же суффикс в словах *сча́ст-ли́в-ый*, *ворч-ли́в-ый*, *бояз-ли́в-ый*.

Итак, поскольку морфематический принцип орфографии в русском языке основной, он определяет выбор как согласных, так и гласных букв во всех типах морфем. Для развития мышления ребенка желательно свести к минимуму количество механически заучиваемых правил и как можно шире использовать такие алгоритмы решения разных орфографических задач, которые требуют применения различных мыслительных операций. И принципиально важно формировать у ребенка сознательное отношение к письменной речи.

### Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М. : Лабиринт, 1996. — 416 с. — (Сер. «Философия риторики и риторика философии»).
2. *Жинкин Н. И.* О кодовых переходах во внутренней речи / Н. И. Жинкин // Вопросы языкознания. — 1964. — № 6. — С. 26–38.
3. *Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. — М. : Наука, 1982. — 158 с.

4. *Лурия А. Р.* Очерки психофизиологии письма / А. Р. Лурия // Лурия А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистическое исследование. — М. : Академия, 2002. — С. 12–79.

5. *Овчинникова И. Г.* Характеристика принципов русской орфографии с позиций речевой деятельности [Электронный ресурс] / И. Г. Овчинникова // Филолог: интернет-журнал. — Вып. 4 (2004). — URL: [http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub\\_4\\_79](http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_4_79) (дата обращения — 06. 05. 2021).

6. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. ; М. ; Харьков ; Минск : Питер Ком, 1999. — 720 с. — (Сер. «Мастера психологии»).

7. *Щерба Л. В.* Безграмотность и ее причины / Л. В. Щерба // Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. — М. : Учпедгиз, 1957. — С. 56–64.

---



# РЕЧЕВОЙ И НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКИЙ СТАТУС РЕБЕНКА В НОРМЕ И ПРИ ПАТОЛОГИИ

---

*Н. Н. Волоскова*  
(ИОиСН СКФУ, г. Ставрополь, Россия)

## АНАЛИЗ РЕЧЕВОГО ОНТОГЕНЕЗА В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ МЕНТАЛЬНЫХ РЕПРЕЗЕНТАЦИЙ

Результатом познания или ситуации ментальной репрезентации (англ. *mental* — умственный; лат. *repraesentatio* — представлять) является знание, ментальный образ или формат кодирования, которое состоит из определенных категорий. Посредством их человек характеризует эту ситуацию. Репрезентации являются важной частью нашего сознания. Сегодня существует необходимость исследования ментальных репрезентаций и при изучении онтогенеза речи. По мнению когнитологов, мышление лучше всего может быть понято в терминах репрезентационных структур, характеризующих разум человека и тех процедур, которые касаются этих структур и с ними производятся [3].

Актуальность теории ментальных репрезентаций в когнитивной психологии обусловлена представленностью фундаментальных вопросов психологии: взаимоотношения объективной действительности и субъекта познания, восприятие и представление, мышление и речь, и др. Проблема того, как знания представлены в уме человека, относится к наиболее важным в когнитивной психологии. Это подтверждает рост числа исследований последних лет в научной литературе. Осуществляется обращение к рефлексивным аспектам различных психических явлений, к их ментальным репрезентациям, утверждающим, что наша внутренняя репрезентация реальности имеет некоторые сходства с реальностью внешней, но, когда мы абстрагируем и преобразуем информацию, мы делаем это в свете нашего предшествующего опыта [3].

Итак, исследование процесса накопления знаний человека о психических феноменах, а также их представления и структурированность в ментальном плане представляет собой одну из актуальных задач современной психологии.

Гипотеза исследования: понятие «ментальная репрезентация» означает внутренний (психический, ментальный) образ или формат кодирования, что проявляется в онтогенезе речевого развития.

Объект исследования: исследования и работы отечественных и зарубежных психологов по изучению ментальных репрезентаций в области мышления и речи.

Предмет исследования: концепции ментальных репрезентаций в когнитивной психологии, объясняющие онтогенез речевого развития.

Цель статьи: рассмотреть существующие теории ментальных репрезентаций, объясняющие онтогенез речевого развития.

От ранних концепций ментальной репрезентации греческих философов (Аристотеля, Платона), через ученых эпохи Ренессанса и до современных исследований Г. Т. Фехнера, Ф. Brentano, Г. Гельмгольца, В. Вундта, Г. Эббингауза и др. считалось, что знания в значительной степени опираются на сенсорные каналы (*Mundus sensibilis* — осязание, вкус, обоняние, зрение, слух, а также через *Mundus intellectualis-Deus* — божественные источники). Информация, полученная от органов чувств, хранится в виде абстрактных репрезентаций в памяти: теплого запаха и вкуса маминого молока, нежной маминой улыбки, сильных рук папы, разнообразных интонаций голоса окружающих родных людей и т. д.

Практически все виды ощущений взаимосвязаны друг с другом. Благодаря этому взаимодействию дети получают наибольшую информацию об окружающем их мире, которая ограничивается лишь сведениями о свойствах предметов. Целостный образ предмета маленький человек получает благодаря восприятию. Важную роль играет достаточность знаний ребенка и большой практический опыт жизни, который хранится в памяти.

Несомненно, существует в жизни ребенка такой доречевой период, когда ребенок еще не говорит, но уже начинает понимать обращенную к нему речь и способен выполнить простейшие просьбы взрослых. Психологи называют это доречевым мышлением ребенка. Ребенок может указывать на называемый взрослым предмет и/или дать его, он может принести что-то из соседней комнаты или начать готовиться к обозначаемому взрослым действию. В этот период когнитивное развитие явно опережает речевое развитие ребенка в онтогенезе. Но ни указания на предметы, ни выполнение перечисленных нами действий не могли бы осуществляться, если бы у ребенка не были бы сформированы соответствующие ментальные репрезентации, предшествующие по своей сути формированию у детей идеальных сторон конвенциональных знаков. Таким образом, возможно считать ментальные репрезентации либо дознаковыми (предзнаковыми) сущностями, либо знаковыми образованиями, стоящими ниже собственно (языковых) знаков по степени их конвенциональности. Так или иначе, но ментальные репрезентации, формирующиеся у детей, следует считать предшественниками подлинных знаков, а само первое открытие в овладении знаками (первые слова!), заключающееся у ребенка в понимании того, что у предметов есть имена, полагать связанными с формированием у него первых и простейших отражений окружающего его мира с первичными же презентациями его отдельных фрагментов.

Так, в доречевой период онтогенеза у ребенка звуки не соотнесены друг с другом и с определенным языком, не локализованы, не постоянны. Звуки лепета с 5 месяцев четко локализованы и константны; около 6

месяцев появляются «псевдослова», состоящие из нескольких слогов, но лишённые смысла, в 8 месяцев они приобретают предметную отнесенность [5].

А. Р. Лурия подчеркивает, что человек может оперировать не только в наглядном, но и в отвлеченном плане, глубже проникая в сущность вещей и отношений. В отличие от животных человек обладает новыми формами отражения действительности — не наглядным чувственным, а отвлеченным рациональным опытом. Эта способность человека переходить за пределы наглядного, непосредственного опыта и есть фундаментальная особенность сознания [5].

Д. А. Норман и Д. Э. Румельхарт пришли к выводу о том, что ментальная репрезентация информации в памяти не является точным воспроизведением реальной жизни; на самом деле это сочетание информации, умозаключений и реконструкций на основе знаний об определенном предмете [2].

Так, маленький ребенок черпает знания об окружающем мире из своего непосредственного опыта. Возникновение первых осмысленных слов, произносимых ребенком, происходит в действенных и эмоциональных ситуациях. В период 8–9 месяцев у ребенка отмечаются постоянные попытки подражать звукам, которые произносят взрослые. Начинается период развития активной речи. При этом ребенок подражает звучанию только тех слов, которые приобрели для него определенный смысл. Прирост количества слов увеличивается к году и году 2 месяца до 20–45 слов, что объясняется развитием процесса собственно речевого общения. Позднее дети приобретают знания о мире опосредованным путем — через книги, устную коммуникацию, телевидение и другие источники вербально.

М. Айзенк, разрабатывая понятие «ментальной репрезентации», подмечает, что репрезентация сводится к знаку или набору символов, которые «репрезентируют» нам что-то. М. Айзенк подразделяет репрезентации на внешние (рисунки, карты, письменная речь и др.) и внутренние. Внутренние ментальные репрезентации отражают некоторые аспекты среды, фактически отождествляемые с содержанием субъективно отраженного [3].

Д. А. Норман разработал модель организации семантических сетей «Е 1.1 НОР» и обосновал то, что память человека представляет собой сложную сеть семантических единиц, семантических узлов и семантических отношений между такими единицами. Понятия или знания хранятся в памяти в форме независимых единиц, которые объединяются разнообразными семантическими связями. Д. А. Норман подчеркнул, что понятие представляет собой «узел», где хранятся определенные семантические отношения, а также что в долговременной памяти человека хранятся три основных типа семантической организации информации. Автор модели указал, что понятия — это семантические структуры, которые обычно фиксируются существительными и определяются обычно тремя типами отношений: а) отношение быть (кошка есть животное); б) отношение

иметь (кошка имеет усы); в) отношение «обратное быть» (кошка «обратное быть» кот) [2].

События — это семантические структуры ситуаций, центром которых выступают действия. Действия обычно фиксируются глаголами и определяются двумя основными типами отношений: а) отношение «действующее лицо» — «Таня плачет»; б) отношение с объектами — «Уронила мячик». В модели также выделены эпизоды — это события, которые объединены пропозициональными связями. Эти связи могут быть трех типов: а) отношение «затем», ведущее к новому событию; б) отношение «в то же время», позволяющее объединить два одновременно происходящих события; в) отношение «время», позволяющее соединить события с неопределенным временным порядком следования [1].

Центральной проблемой формирования высказывания в модели А. Р. Лурия о динамической схеме высказывания является проблема перехода смысла в значение, проходит ряд этапов. Содержание одного из начальных этапов — образование из темы и ремы исходной мысли, системы связей, которые потенциально должны фигурировать в будущем речевом высказывании. Превращение этой исходной схемы, которая является симультанной, «в сукцессивно развертывающееся, последовательно организованное речевое высказывание осуществляется с помощью внутренней речи» [5, 107].

А. А. Леонтьев в своей книге «Язык, речь, речевая деятельность», рассуждая о месте психолингвистического анализа в проблематике «школьной грамматики» пишет о том, что «значение» частей речи или «семантический критерий» для их определения и классификации не является собственно лингвистическим. Это лишь попытка дать лингвистическую интерпретацию непосредственным данным «языкового чутья», «языковой способности», «языковой интуиции» [4. С. 169].

Лингвистические концепции, по мнению ряда авторов, все же отражают реалии человеческого познания. Порождение, понимание и запоминание вербальных единиц происходит по тем же правилам, которым подчиняются внешние и глубинные структуры и грамматика преобразований. Кроме того, некоторые полагают, что все эти теории и экспериментальные результаты позволяют лучше понять, как мозг абстрагирует языковые единицы и преобразует их так, что достигается максимальное понимание языка и обеспечивается его эффективное применение в человеческом общении. Н. Хомский к наиболее спорным аспектам относит утверждение о том, что существенные компоненты языка являются врожденными, а не приобретенными. Автор объясняет это врожденной склонностью к языку, основанной на глубинной структуре. При этом врожденной является некоторая конкретная система грамматики и существует некая врожденная схема обработки информации и формирования абстрактных структур языка. Это связано с биологическим развитием ребенка. По некоторым данным, в приобретении языка есть биологически детерминированные крити-

ческие стадии и существует также связь между языком и моторным развитием. Леннеберг пришел к выводу, что «дети начинают говорить не раньше и не позже, чем достигают определенной стадии физического созревания». Его наблюдения за развитием языка у детей показывают, что первой отличительной особенностью детского лепета является «контур интонации». Лепет обладает интонацией, позже появляются примитивные фонемы. Леннеберг (1967) утверждает, что этот этап в развитии ребенка объясняется созреванием, которое позволяет ему лучше контролировать свои языковые функции. До того как биологическое развитие достигнет уровня, необходимого формирования фонем, возможна генерация только общих ритмических паттернов. Таким образом, язык тесно связан с физическим созреванием, и оба эти фактора влияют друг на друга [6. С. 354].

Однако на семантическом и фонетическом уровнях языки очевидно различны. Именно для внешних характеристик языка существенна гипотеза лингвистической относительности Н. Хомского. Структурирование информации мозгом связано с конкретными языковыми кодами, развившимися у каждого индивидуально взятого человека. Эти коды различаются, как различаются языки [6, 351].

Интересный вопрос влияния языка на то, как человек воспринимает реальность, обрабатывает информацию, хранит ее и воспроизводит из памяти, касающийся взглядов Уорфа. Он пришел к выводу о том, что чем важнее для людей тот или иной опыт, тем больше существует способов выразить его в языке (а не потому, что язык определяет наши перцепты). Развитие конкретных языковых кодов зависит от культурных потребностей и влияет на выбор того, какая информация кодируется, преобразуется и запоминается [3].

Таким образом, онтогенез речевого развития — это внутренний ментальный образ, что воспроизводит сочетание информации, умозаключений, культурных потребностей и реконструкций на основе знаний об определенном предмете предшествующего опыта каждого субъекта.

### Список литературы

1. *Артемьева Е. Ю.* Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. — М. : Наука, 1999. — 350 с.
2. *Кравченко А. В.* Является ли язык репрезентационной системой? // *Studia Linguistica Cognitiva* / А. В. Кравченко // Язык и познание : Методологические проблемы и перспективы. — М. : Гнозис, 2006. — Вып. 1. — С. 135–156.
3. *Кубрякова Е. С.* К проблеме ментальных репрезентаций / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков // Вопросы когнитивной лингвистики. — 2007. — № 4. — С. 8–16.
4. *Леонтьев А. А.* Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. — М. : Едиториал УРСС, 2003. — 216 с.
5. *Лурия А. Р.* Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. — Ростов н/Д. : Феникс, 1998. — 416 с.
6. *Солсо Р. Л.* Когнитивная психология / Р. Л. Солсо; пер. с англ. — М. : Тривола, 1996. — 600 с.

*П. И. Гаврилова, М. Г. Ивлева*  
(ИДОиР РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

## **ХАРАКТЕРИСТИКА НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

Изучение нарушений письма остается одним из актуальных вопросов современной логопедии, поскольку количество младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), у которых обнаруживается дисграфия, с каждым годом возрастает. Это подтверждается статистическими данными, приведенными в работах А. Н. Корнева [2], Л. Г. Парамоновой [4]: по указаниям авторов около 50% детей с ТНР имеют нарушения письменной речи.

Исследователи отмечают, что дисграфия оказывает отрицательное влияние на усвоение школьной программы, осложняя таким образом школьную адаптацию; снижает мотивацию учебной деятельности [2, 4, 6]. В связи с тем, что письмо играет важную роль в обучении, преодоление его нарушений является одной из важнейших задач логопедической работы.

Нами было проведено исследование расстройств письма у младших школьников с ТНР. Методика констатирующего эксперимента состояла из трех блоков. Ее содержание было составлено на основе методических работ О. И. Азовой [1]; Р. И. Лалаевой, Л. В. Венедиктовой [3]; И. В. Прищеповой, П. А. Прищеповой [5]; И. Н. Садовниковой [6]. Задания первого блока направлены на изучение состояния неречевых психических функций, обеспечивающих процесс письма: зрительно-пространственных и речезрительных функций. Второй блок включал в себя задания, направленные на исследование состояния речевых функций, составляющих функциональный базис письма: звукопроизношение, слуховая и слухопризнавательная дифференциация звуков, языковой анализ и синтез, грамматический строй речи. Третий блок предполагал выполнение письменных работ (списывание, слуховой диктант). Исследование было проведено на базе ГБОУ школы № 6 Выборгского района и ГБОУ СОШ № 183 Центрального района Санкт-Петербурга. Экспериментальную группу (ЭГ) составили 13 учеников второго класса, имеющие общее недоразвитие речи, из них у троих — 2-й уровень речевого развития, у восьми — 3-й уровень, у двоих — 4-й уровень. По клинико-педагогической классификации у испытуемых отмечались дизартрия, ринолалия, заикание. В контрольную группу (КГ) вошли 13 школьников второго класса без речевых нарушений.

Полученные в результате исследования данные позволили выявить недостаточную сформированность и качественное своеобразие функций, обеспечивающих процесс письма у школьников экспериментальной группы по сравнению с испытуемыми контрольной группы. Представим харак-

теристику выполнения заданий, которые оказались наиболее сложными для обучающихся с ТНР.

При исследовании фонематического восприятия было отмечено, что для большинства школьников ЭГ характерны нарушения дифференциации звуков в группах свистящих и шипящих по таким акустическим признакам, как звонкость-глухость (замены [с] на [з]; [ж] на [ш]), твердость-мягкость (замена [з] на [з']). Также были выявлены замены аффрикат на звуки, входящие в их состав ([ц] на [с], [ч] на [т]).

Среди заданий, направленных на изучение сформированности языкового анализа на уровне предложений, наибольшее число ошибок учениками ЭГ было допущено при определении количества слов в предложении. Так, 10 школьников не выделяли предлог как отдельное слово, что может свидетельствовать о трудностях усвоения детьми синтаксической роли данной части речи. Осуществление учениками ЭГ синтеза слов в предложение характеризовалось следующими ошибками: замены слов, близких по смыслу; пропуски и перестановки слов; нарушения согласования слов.

При изучении операций словоизменения у школьников с ТНР были выявлены трудности изменения имен существительных по числам; употребления формы родительного падежа множественного числа; изменение глаголов прошедшего времени по родам. Также характерными для большинства обучающихся ЭГ были ошибки при употреблении предложно-падежных конструкций, которые проявлялись в отсутствии сложных предлогов, в смешении предлогов и наречий пространственного значения, замене одной предложно-падежной конструкции другой.

При выполнении заданий, направленных на исследование словообразования, все испытуемые ЭГ допускали большое количество ошибок. Можно выделить ряд заданий, которые вызвали наибольшие трудности. Так, младшие школьники с ТНР испытывали сложности при образовании существительных от глаголов, существительных от прилагательных, при образовании существительных с помощью суффиксов вместилища, а также глаголов противоположного значения приставочным способом.

Анализ результатов выполнения письменных работ, а именно списывания и слухового диктанта, младшими школьниками экспериментальной группы позволил выявить ряд специфических ошибок.

У всех испытуемых ЭГ в разном количестве отмечались ошибки, обусловленные нарушением слуховой дифференциации звуков. В результате этого на письме мы наблюдали ошибки, связанные с неточным обозначением мягкости согласных, с трудностями дифференциации звонких и глухих согласных, а также с заменой гласных в сильной позиции.

В письменных работах младших школьников с ТНР отмечались и аграмматизмы, проявляющиеся в искажении смысла предложений, в нарушениях согласования прилагательных и существительных, в трудно-

стях конструирования сложных предложений, в нарушениях предложно-падежных конструкций.

В силу недостаточного уровня развития функций языкового анализа и синтеза на письме отмечались следующие ошибки: сокращение числа слогов, пропуск и перестановка букв, добавление слогов. Также в письменных работах отмечались трудности определения границ предложения, что проявлялось в написании первого слова в предложении со строчной буквы и отсутствии точек в конце предложений.

Результаты выполнения заданий показали, что у детей контрольной группы не отмечается нарушений письма. Обучающихся экспериментальной группы можно разделить на 3 подгруппы в зависимости от преобладающей формы дисграфии. Первую группу составили ученики с ТНР с ведущей дисграфией на основе нарушения фонемного распознавания с элементами дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза и с элементами аграмматической дисграфии. Во вторую группу вошли обучающиеся с ТНР с ведущей аграмматической дисграфией с элементами дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания и дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В третью группу были включены школьники с ТНР, у которых отмечалась ведущая дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза с элементами дисграфии на основе нарушения фонемного распознавания и аграмматической дисграфии.

Таким образом, было выявлено качественное своеобразие нарушений письма у школьников с тяжелыми нарушениями речи, что обуславливает необходимость учета дифференцированного подхода при отборе методических рекомендаций по их коррекции.

### Список литературы

1. *Азова О. И.* Диагностика письменной речи у младших школьников / О. И. Азова. — М. : ТЦ Сфера, 2011. — 64 с.
2. *Корнев А. Н.* Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. — СПб. : Речь, 2003. — 330 с.
3. *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.
4. *Парамонова Л. Г.* Дисграфия: диагностика, профилактика, коррекция / Л. Г. Парамонова. — СПб. : Детство-Пресс, 2006. — 128 с.
5. *Прищепова И. В., Прищепова П. А.* Диагностика и коррекция дисграфии у учащихся с тяжелыми нарушениями речи : психолого-педагогический подход : учеб.-метод. пособие / И. В. Прищепова, П. А. Прищепова. — СПб. : Литера, 2020. — 189 с.
6. *Садовникова И. Н.* Дисграфия, дислексия. Технология преодоления : учеб. пособие / И. Н. Садовникова. — М. : ПАРАДИГМА, 2012. — 279 с.



*В. А. Гончарова, Е. Э. Кац*  
(ИДЮиР РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

## **МЕХАНИЗМЫ СПЕЦИФИЧЕСКИХ ОШИБОК В ПИСЬМЕННЫХ РАБОТАХ УЧАЩИХСЯ-ИНОФОНОВ**

Изучение специфических ошибок в письменных работах учащихся-инофонов, безусловно, является одной из актуальных проблем современной логопедии. В настоящее время в общеобразовательных школах нашей страны отмечается увеличение классов с полиэтническим составом учащихся. При этом многие школьники, находящиеся в условиях двуязычия, испытывают существенные трудности в овладении письменной речью [3, 4, 6].

К числу трудностей, которые испытывают дети, овладевающие письменной речью на неродном русском языке, исследователи относят незнание значений многих слов и синтаксических конструкций, приводящее к ошибочному их написанию; явление интерференции родного языка на фонетическом, лексико-семантическом, грамматическом, стилистическом уровнях (в этом случае причинами ошибок является отсутствие в родном языке определенных звуков, а также фонетических или грамматических правил) [3, 4, 6]. К распространенным ошибкам в письменных работах двуязычных детей С. Н. Цейтлин [5] относит такие, как отсутствие обозначения мягкости согласных, смешение звуков по принципу звонкости-глухости, нарушение слоговой структуры слова.

Очевидно, что в ситуации двуязычия нарушения формирования письменной речи могут быть связаны с различными механизмами. К ним можно отнести недостаточную сформированность системы русского языка, явления языковой интерференции и несформированность базовых процессов, необходимых для успешного овладения письменной речью, что составляет различные по своему содержанию механизмы дисграфии.

В результате проведенного экспериментального исследования письменной речи учащихся-инофонов были выявлены определенные типы ошибок, позволяющие предположить, что в их основе лежат иные механизмы, нежели несформированность речевых и неречевых функций, составляющих основу письма.

В исследовании приняли участие двуязычные школьники 2–5 классов общеобразовательных школ, для которых русский язык являлся неродным. Все дети, принявшие участие в исследовании, владели русским языком на бытовом уровне, вне школы пользовались родным языком. Исследование письменной речи проводилось на материале различных видов письменных работ: списывание, диктанты, изложения.

Анализ письменных работ учащихся-инофонов позволил кроме ошибок, соотносимых с определенным видом дисграфии, выделить и ряд специфических ошибок.

1. Замены слов, сходных фонетически и/или графически («свет» — «след», «ветка» — «клетка», «сетка»; «корона» — «ворона», «корова»; «кле-

ща» — «леща»). Вероятно, поиск слова, основанный на фонетико-артикуляционных признаках, являясь в норме второстепенным, приобретает особое значение на этапе слабого знания слов, чем объясняется большое количество ошибок, основанных на фонетическом и графическом сходстве слов.

2. Замены словосочетаний недифференцированными звукокомплексами, фонетически сходными с исходным вариантом («Вьюга нахлобучила» — «Югошных лабучела»; «Глеб и Олег» — «хлеб иенет»: «У Славы блестят» — «Услана бруснят»). В ряде случаев дети записывали иные фразы, пытаясь придать нераспознанному звукокомплексу определенный смысл (Душистые ландыши» — «Души стая. Алан дыши»; «Кремлевская стена» — «Крем ленька стирать»). В соответствии с психолингвистической теорией восприятия речевого высказывания (Н. И. Жинкин [1], И. А. Зимняя [2]) на перцептивном уровне происходит фонематическое различение, операции анализа и синтеза речи, что приводит к дешифровке высказывания. В процессе функционирования данного уровня у слушающего возникают гипотезы относительно смыслового содержания воспринимаемого слова, фразы и т. п. На следующем, языковом, этапе осуществляется сличение гипотез с имеющимися в индивидуальном лексиконе слушающего словами. В случае если соответствие найдено — восприятие переходит на завершающий этап — смысловой, где происходит понимание речевого высказывания. Двуязычные дети, в силу неполного знания русского языка, вероятнее всего, испытывают трудности не столько фонемного распознавания, сколько возможности сличить возникающие при восприятии речи гипотезы с имеющимися в словаре лексемами. Поскольку соответствия заданному слову не найдено, ребенок записывает некое сочетание букв, соответствующее, по его мнению, названному словосочетанию или слову.

3. Гиперкоррекция. В этом случае ребенок выбирает вариант письма, далекий от произношения, но теоретически возможный, в результате чего происходит написание слов против фонетического принципа русского правописания («гарад» — город, «лосточка» — ласточка, «заплокол» — заплакал, «руков» — рукав, «роскозил» — рассказал, «зопосла» — запасла и т. п.). Осознание наличия правил и необходимости их применения приводит к тому, что ребенок выбирает вариант написания, по его мнению, соответствующий какому-либо правилу орфографии.

4. Замены букв, обозначающих фонетически сходные звуки («залка» — жалко, «масик» — мячик, «тупло» — душло, «кон» — конь, «таньк» — танк, «албом» — альбом, «лустра» — люста). Данный тип ошибок соотносится с симптоматикой дисграфии на почве нарушения фонемного распознавания. Однако механизмом данного вида ошибок у детей-инофонов является не столько недостаточность фонематического восприятия, сколько неразличение или смешение двух различных фонем русского языка по причине того, что данные фонемы либо отсутствуют в родном языке ребенка, либо не являются смыслоразличительными. В связи с этим фонологические признаки фонем русского языка воспринимаются ребенком как излишние, не играющие смыслоразличительной роли.

5. Особенности графического написания букв, связанные либо с нечетким знанием букв, либо смешения графических элементов букв, отражающие особенности письменности родного языка.

6. Пропуск слов и словосочетаний («Морская вода моет берег; «Вовсе глаза Кремлевскую Стену» — Ребята рассматривали во все глаза Кремлевскую стену»). Подобные ошибки могут отражать трудности удержания предложения в оперативной слухоречевой памяти, что обусловлено недостаточным пониманием смысла текста.

Таким образом, в условиях двуязычия соотношение механизмов трудностей усвоения письменной речи может варьировать в зависимости от типа двуязычия, степени схожести родного языка с русским, степени владения русским языком, а также особенностей речевого развития учащихся. Это определяет необходимость разработки адекватной системы диагностики речевого развития детей, а также дифференцированного подхода к созданию программы психолого-педагогического сопровождения учащихся-инофонов.

### Список литературы

1. *Жинкин Н. И.* Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. — М. : Наука, 1982. — 156 с.
2. *Зимняя И. А.* Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. — М. : НПО «МОДЭК», 2001. — 432 с.
3. *Румега Н. А.* Диагностика и коррекция речевых нарушений у детей с билингвизмом / Н. А. Румега // Логопедия в школе: Практический опыт. — М. : МарТ, 2004. — С. 291–326.
4. *Сабатков Р. Б.* Лингвометодические основы обучения русскому языку детей мигрантов в общеобразовательных школах Российской Федерации / Р. Б. Сабатков. — М. : Экон-информ, 2010. — 128 с.
5. *Цейтлин С. Н.* Освоение родного и неродного языка в естественной среде / С. Н. Цейтлин // Мир русского слова. — № (17) 4. — М., 2003. — С. 83–88.
6. *Якимович Е. А.* Особенности письма младших школьников-инофонов / Е. А. Якимович // Логопед. — 2011. — № 8. — С. 27–34.

**А. В. Егорова**

(РБОО «Центр лечебной педагогики», г. Москва, Россия),

**В. И. Лунакова**

(ИДОиР РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

## ОСОБЕННОСТИ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

Исследования, направленные на выявление затруднений в овладении словарным запасом у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, свидетельствуют о том, что активный словарь учащихся характеризуется следующими особенностями: бедностью словарного

запаса, расплывчатостью семантики слов, использованием слов, не несущих никаких значений; применением узкого круга хорошо знакомых слов, значение которых при этом неоправданно расширяется или сужается; недостаточностью развития процессов обобщения; многочисленными вербальными заменами; нарушением процессов тематического отбора и семантического выбора слов при порождении речевого высказывания (М. Ф. Гнездилов, Г. М. Дульнев, Р. И. Лалаева, В. И. Липакова, В. Г. Петрова, Ж. И. Шиф и др.).

Одной из выраженных особенностей речи детей с интеллектуальными нарушениями является более значительное, чем в норме, расхождение в объеме пассивного и активного словаря. Дети понимают значения многих слов; объем их пассивного словаря близок к норме, однако употребление слов в экспрессивной речи и актуализация словаря вызывают большие затруднения.

Экспериментальные исследования, направленные на изучение семантической организации словаря школьников с легкой умственной отсталостью, показали, что ассоциативные связи у этих учащихся в целом бедны и ограничены. Слово, как правило, имеет одну валентность и только стереотипную («едет» — «машина»). Известно, что валентность слов вызывает цепь ассоциаций, а это побуждает детей к называнию новых слов и способствует отбору слов по смыслу. С помощью валентности дети структурируют словосочетания, простые, а затем и более сложные предложения (Л. И. Дмитриева).

Ограниченность словарного запаса у детей определяет медленный темп перехода от усвоения конкретных значений к языковым абстракциям и вполне может служить объяснением подобного рода трудностей в овладении минимумом состава лексических единиц единой смысловой группы. Скучный словарный запас больше всего отражается на организации семантических полей, снижая потребность детей в речевых контактах, в общении.

Дети, имеющие интеллектуальную недостаточность, затрудняются в установлении адекватных связей между звуковым, зрительным образом слова и его денотативным, понятийным или контекстуальным содержанием. Поэтому характерной особенностью словаря детей данной категории является неточность употребления слов, выражающаяся в вербальных парафазиях. Среди многочисленных замен встречаются следующие:

- замены слов, относящихся к одному семантическому полю и обозначающие зрительно похожие предметы («лев» — «тигр», «яблоко» — «апельсин», «пальто» — «платье»);
- употребление слова с неоправданным расширением его значения («хлеб» — «еда», «кастрюля» — «посуда»);

- употребление слова с неоправданным сужением его значения («магазин» — «продукты», «костюм» — «рубашка»);
- замены слов на основе сходства по признаку функционального назначения («кружка» — «стакан», «юбка» — «платье»);
- замены слов на основе внешнего сходства («душ» — «фонтан»);
- замены слов, обозначающих часть и целое («пальцы» — «рука»; «вагон» — «поезд»);
- замена обобщающими понятиями слов конкретного значения («платье» — «одежда», «тарелка» — «посуда»);
- замены слов звукоподражаниями («машина» — «бибика», «цыпленок» — «цыпа»);
- замены слов на основе звукового сходства («шкаф» — «шарф», «поезд» — «пояс»);
- замена слова-наименования описанием его признака (воспроизведением синтагматической связи) («лимон» — «кислый», «яблоко» — «круглое», «цыпленок» — «маленький»);
- замена слова-наименования описанием связанного с ним действия («кровать» — «спать», «врач» — «лечит»);
- замена слов-наименований жаргонными словами («телевизор» — «телек», «автомобиль» — «тачка», «велосипед» — «велик»).

Помимо ограниченности словаря, которым располагают дети с интеллектуальной недостаточностью, учащиеся искажают многие слова: одни звуки заменяются другими («чемодан» — «чиподан»); опускается начало или конец слова («велосипед» — «сипед»); искажается и упрощается звуко-слоговая структура слова («лампа» — «лапа»), некоторые слова сохраняют лишь приближенный контур («сковорода» — «коворка»). Все это приводит к неправильному пониманию и употреблению слов, к неустойчивости общения.

Для речи младших школьников также характерно использование слов различной общности: с одной стороны, они почти не пользуются родовидовыми понятиями типа «мебель», «одежда», «посуда» и т. п. (вместо них предпочитают употреблять названия конкретных предметов); с другой стороны, одним и тем же словом эти дети обозначают не только однородные предметы («шляпу», «кепку» — «шапкой»; «стакан», «кружку», «миску» — «чашкой»; «цыпленка», «курицу», «петуха», «голубя» — «птичкой»), но и другие предметы («кран», «душ», «лейку» — «водичкой»; «крышу», «трубу», «окно» — «домом»).

Таким образом, значение слов, которые употребляют учащиеся с интеллектуальной недостаточностью, отличаются неопределенностью, нечетким отграничением друг от друга. В основе этого своеобразия лежит выделение несущественных, а чисто внешних или случайных признаков.

Такое «обобщенное», недифференцированное употребление слов проявляется и при назывании действий.

В заменах глаголов обращает на себя внимание неумение детей дифференцировать многие действия, что в ряде случаев приводит к использованию глаголов более общего (недифференцированного) значения («есть» вместо «кормить»), неточному («льет» вместо «поливает») или даже неадекватному использованию глагола («махать» вместо «ловить»), к смешению слов, обозначающих действие («рубить» — «пилить», «шить» — «вязать»). При актуализации глаголов младшие школьники с интеллектуальной недостаточностью испытывают трудности при показе и назывании многих действий. Некоторые названия конкретных действий эти дети заменяют в речи жестом.

Таким образом, проявления неточности и неправильного употребления глаголов в речевой деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями многообразны. Для данной категории детей характерны следующие вербальные замены:

- замена названия конкретного действия общим шаблонным названием «делать» («строит», «моет», «готовит» — «делает»);
- замена конкретного действия синонимом, при котором изменяется значение слова («кататься» — «ехать», «поливать» — «лить», «бежит» — «идет»);
- замена названия конкретного действия звукоподражанием («идти» — «топ-топ»);
- вместо названия действия дается его описание или значение действия объясняется через контекст («ехать» — «мальчик на машине», «рисовать» — «краски красить»);
- замена названия конкретного действия существительным, связанным с этим действием («писать» — «уроки», «покупать» — «магазин», «поливать» — «лейка»).

Актуализация глагольного словаря также затрудняется дефектным звукопроизношением, нарушениями звуко-слоговой структуры слова.

Детям, имеющим интеллектуальное недоразвитие, очень часто не удается осуществить подбор нужной языковой единицы, так как в их сознании первой актуализируется наиболее частотная и привычная представительница данного смысла в языковом коде («стул» вместо «табурет») или единица с более общим, а не более конкретным значением («птица» вместо «голубь»). Ослабленный контроль не позволяет убрать исходный вариант «приблизительной» первичной номинации, и в речи реализуется не самое подходящее для этой ситуации слово. Слабость контролирующей функции речи является причиной появления ошибок, связанных с выбором слов, обладающих звуковым сходством. Сходство языковых единиц по таким инвариантным параметрам, как место ударного слога, число слогов,

звуковое совпадение части слова создает объективную предпосылку для интерференции и контаминации как одного из ее проявлений. Все это приводит к одновременной активации в памяти сразу нескольких единиц, соответствующих одному актуальному значению. Так, требуемое актуальное значение, соответствующее понятию «бочка», может активировать в памяти слова: «кочка», «кучка», «дочка», «бочка», «почка», «бабочка». А расогласованность различных форм контроля (контроля формы и контроля содержания) или отключение одного из них не позволяет вовремя отсеять ненужные ассоциации.

Экспериментально доказано, что в условиях специально организованного логопедического воздействия, речь детей, имеющих интеллектуальную недостаточность, начинает успешно развиваться. Увеличивается словарный запас, улучшается произношение, становится более развернутым грамматический строй речи, увеличивается потребность в словесном общении, формируется диалогическая речь, осуществляется, хотя и медленно, переход к монологической речи, требующей большого объема словаря и осознания связей между его элементами.

Исследованиями А. В. Егоровой доказано, что в основе механизма нарушения актуализации слов у детей с интеллектуальной недостаточностью лежат не только трудности усвоения значений слов, но и расстройства семантических, морфологических, синтаксических, ритмических и звуковых операций, составляющих основу сложного языкового процесса. Слово является значимой самостоятельной единицей языка, служащей для называния предметов, их свойств, явлений, отношений и т. д., и одновременно обладающей совокупностью фонетических, грамматических, семантических признаков, присущих словам в данном языке. Назначение каждого из перечисленных признаков слова заключается в передаче определенной информации.

Для того чтобы выступать в качестве отдельной особой единицы, слово обладает одновременно определенной, достаточно легкой выделительностью из потока речи и значительной внутренней цельностью. Слово, как основная единица словарного состава, способно грамматически изменяться и грамматически соединяться с другими единицами того же порядка. Поэтому основное лексическое значение слова оказывается дополненным, осложненным теми или другими грамматическими значениями, которые являются материально выраженными во внешних, звуковых различиях между грамматическими формами слова.

Синтаксические признаки характеризуют слово либо как потенциальный минимум предложения (т. е. предложение может состоять из одного данного слова), либо как минимальную синтаксическую единицу (т. е. данное слово в одиночку может образовать какой-либо член предложения).

Таким образом, слова оказываются грамматически, морфологически, синтаксически оформленными и определенным образом приспособленными

к совместному функционированию в речевой деятельности. Кроме этого, слово имеет определенную стилистическую характеристику или окраску.

Непосредственное содержание слова составляют его семантические признаки, которые не зависят от внешней формы слова и служат для идентификации предмета при его номинации в речи. К основным семантическим признакам относят: признаки, отражающие внутреннее строение, внешний вид, особенности обозначаемого предмета; признаки, фиксирующие внешние связи предмета, его назначение; родовидовое понятие, указывающее на принадлежность обозначаемого предмета к какому-либо тематическому классу.

Семантические признаки, входящие в состав лексического значения слова, являются по своей природе понятийными. На их основе строятся парадигматические отношения слов, которые складываются внутри семантического поля и характеризуют взаимосвязь и противопоставленность лексических единиц друг другу в пределах класса (парадигмы). К лексическим парадигмам относятся синонимический ряд, антонимическая пара, лексико-семантическая и тематическая группы.

Образование у слова тех или иных семантических признаков является результатом более или менее длительного опыта использования познания или простого наблюдения за предметом, обозначаемым данным словом.

У детей с интеллектуальной недостаточностью этот процесс является крайне затрудненным в силу нарушения познавательной деятельности и нуждается в специальном коррекционно-логопедическом воздействии по формированию актуализации словарного запаса, что обеспечит учащимся возможность полноценного общения и, следовательно, общего развития.

### Список литературы

1. *Егорова А. В.* К вопросу об изучении факторов, влияющих на процесс актуализации словарного запаса у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью / А. В. Егорова, В. И. Липакова // Специальное и инклюзивное образование: методология, теория, практика. — СПб. : Изд-во РГПУ им А. И. Герцена, 2016. — С. 151–154.

2. *Егорова А. В.* Особенности нарушения лексического компонента в речевой функциональной системе детей с интеллектуальной недостаточностью / А. В. Егорова, В. И. Липакова // Проблемы онтолингвистики 2013 : Материалы международной конференции. — СПб. : Изд-во РГПУ им А. И. Герцена, 2013. — С. 355–359.

3. *Егорова А. В.* К вопросу о вариантах дидактического материала, способствующих актуализации словарного запаса у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью / А. В. Егорова, В. И. Липакова // Специальное образование: методология, теория, практика. — СПб. : Изд-во РГПУ им А. И. Герцена, 2017 — С. 31–34.



*М. А. Еливанова*

*(ИДЮиР РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

## **ОСВОЕНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ И СРЕДСТВ ИХ ЯЗЫКОВОГО ВЫРАЖЕНИЯ ДЕТЬМИ РАННЕГО ВОЗРАСТА: СРАВНЕНИЕ ДАННЫХ ЛОНГИТУДНЫХ ЗАПИСЕЙ И МАКАРТУРОВСКИХ ОПРОСНИКОВ<sup>1</sup>**

Пространственные отношения — один из первых типов отношений, который осваивается детьми. Самыми важными и наиболее распространенными языковыми средствами его выражения в нормативном языке являются глагольные предикаты и предложно-падежные конструкции или наречия. Предложно-падежные конструкции и наречия вместе называются локативными показателями [3], или локативными синтаксемами [1].

Первые случаи выражения пространственных отношений фиксируются у малышей еще на дословесном этапе. По сути, указательный жест используется для обозначения отношений «я и предмет, находящийся на расстоянии». А этот жест появляется уже в 7–8 месяцев. В возрасте до двух лет, как правило, уже появляются и первые вербальные единицы с пространственным значением.

Методы фиксации выражения детьми той или иной семантики вербальными и невербальными средствами может быть различным: лонгитюдные методы (дневники, запись и расшифровка записи устной спонтанной речи), эксперименты, опросники. В зависимости от метода сбора данных материал, которым располагает исследователь, может заметно различаться. Одним из популярных опросников, который для выяснения общих закономерностей речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста на протяжении более чем десятилетия используют специалисты отечественной школы онтолингвистики, является адаптированный русский вариант опросника Мак-Артура [2].

Целью настоящего исследования является сравнение данных дневников и расшифровок записей устной спонтанной речи (Фонд данных детской речи, Лаборатория детской речи РГПУ им. А. И. Герцена) и данных опросников Мак-Артура, предназначенных для заполнения родными детей раннего возраста (9–24 месяцев и 18–36 месяцев). В тематическом разделе «местонахождение» опросников представлен список локативных синтаксем.

В ходе исследования было проанализировано 12 дневников и расшифровок записей устной спонтанной речи детей раннего возраста и 150 опросников Мак-Артура для детей 18–36 месяцев и 50 для детей 8–24 месяцев.

При сравнении данных этих разных источников обнаружили некоторые черты сходства и некоторые черты различия. Необходимо отметить, что материал существенно различается по качеству, поскольку в дневнико-

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-012-00293.

вых записях представлены полные ситуации, и очевидно, какие языковые единицы для ребенка ситуативно связаны, а какие он понимает и употребляет вне контекста. В опросниках Мак-Артура представлен инвентарь, т. е. набор слов, жестов, которые ребенок понимает или употребляет, но без всяких комментариев и пояснений их использования.

Не вызывает сомнений сходство последовательности появления средств выражения пространственных отношений. Например, при заполнении опросников родителями детей 13 месяцев и старше указательный жест был отмечен практически у всех детей. Исключения составили 2 ребенка из 50, причем в одном случае можно предположить, что опросник был заполнен невнимательно (мальчику 21 месяц, он использует в речи *вот, здесь, к, на, там* и понимает *в, вверх, вниз, домой*). Также велико количество случаев употребления дейктических слов со значением дальности (*там, туда*). Именно они, судя по дневниковым записям, появляются первыми, а затем — слова со значением близости, поскольку с прагматической точки зрения важнее обозначить положение предмета, находящегося на расстоянии, чем того, который можно взять в руки.

При заполнении опросников с 18 месяцев и старше и в лонгитюдных исследованиях наблюдаем большое количество употреблений предлогов *в, на, к*, а также различных дейктических языковых средств. Интересно отметить, что в обоих источниках большой редкостью является использование детьми слов с отделительной семантикой (тех, которые отвечают на вопрос *откуда?* — *оттуда, отсюда*).

Не было неожиданностью и отсутствие или малая употребительность предлогов *перед* и *по*, наречий *вперед, впереди*. Сагиттальная ось (переднее-задняя), как показывают дневники и расшифровки, в раннем возрасте практически не представлена.

Однако некоторые количественные показатели данных опросников в сравнении с лонгитюдными исследованиями оказались неожиданными. Например, как было указано выше, при освоении дейктических единиц первыми появляются те, которые имеют семантику дальности. Но частица *вот* используется бóльшим количеством детей, чем частица *вон*. Заметим, что обе частицы обозначают положение предмета, находящегося в поле зрения, в отличие от *там, тут, туда* и т. д., которыми могут обозначаться видимые и невидимые предметы.

Необычным было и то, что наречие *рядом*, которое встречается в большинстве дневников, в опросниках родителями отмечалось довольно редко. Предлоги же *под, из*, которые, как мы считали, опираясь на дневники и расшифровки, появляются ближе к концу раннего возраста, употребляет большинство детей после 2-х лет. Можно предположить, что эти предлоги могут быть связаны контекстом. Например, предлог *из* может использоваться в сочетании с наименованием посуды, ср. в (*из стакана*, такое узкое контекстное значение зафиксировано и в дневниках), но не в других сочетаниях (*машина выехала из гаража* и т. п.). Поскольку далеко не все родители отмечают в опросниках варианты произношений детьми

слов, словоформ и синтаксисом, остается не всегда ясным, есть ли на самом деле предлог в предложно-падежной конструкции, которую произносит ребенок, совпадает ли он по звучанию с нормативным или он отсутствует, заменен филером, а родители ориентируются на правильное употребление падежной формы.

Удивительно, что дети уже в возрасте 13–15 месяцев понимают наречия *вверх* — *вниз*, тогда как в возрасте после 2-х лет они используются далеко не всеми. Можно предположить, что понимание этих наречий также узко констатируемо. Например, родители играют с малышом, подкидывая его вверх и опуская вниз, при этом комментируют свои действия.

Дневниковые записи говорят о том, что предлоги и наречия, включенные как пара в оппозицию, осваиваются последовательно: сначала *наверх*, потом *вниз*. Однако опросники свидетельствуют, что существенного временного разрыва в освоении таких пар нет.

Итак, с помощью разных методов сбора данных детской речи может быть получена несколько различная информация.

Опросники Мак-Артура не только позволяют достаточно быстро собрать данные по речи детей, но и поставить ряд проблем, частных вопросов, требующих дополнительной проверки при длительных наблюдениях или в ходе эксперимента.

#### Список литературы

1. Золотова Г. А. Синтаксический словарь : Репертуар элементарных единиц русского синтаксиса / Г. А. Золотова. — М. : Наука, 1988. — 440 с.
2. Макартуровский опросник : русская версия : оценка речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста, нормы развития, образцы анализа, комментарии / М. Б. Елисеева, Е. А. Вершинина, В. Л. Рыскина. — Иваново: Листос, 2017. — 76 с.
3. Теория функциональной грамматики : Локативность. Бытийность. Поссесивность. Обусловленность / отв. ред. А. В. Бондарко. — СПб. : Наука, 1996. — 229 с.

**М. Г. Ивлева**

(ИДЮиР РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

**Н. Н. Львовская, И. Н. Новоселова**

(ГБОУ школа № 5 Адмиралтейского района, Санкт-Петербург, Россия)

### СОВРЕМЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О НАРУШЕНИЯХ ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ В КОНТЕКСТЕ ВНЕДРЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Проблемы чтения, его нарушений стабильно вызывают высокий интерес и со стороны исследователей, и со стороны педагогов-практиков в связи с его высокой учебной и социальной значимостью. Как известно, чтение является не только результатом, но и средством, инструментом обучения. Качество чтения, сформированность умений и навыков работы с информацией (как текстовой, так и цифровой) определяют успешность усвоения различных учебных предметов.

Ключевым трендом современной педагогической системы является цифровизация образования, для которой характерно использование цифровых технологий генерации, обработки, передачи, хранения и визуализации информации, что обусловлено появлением и распространением новых технических средств и программных решений [5]. Цифровая грамотность обучающихся рассматривается не как какие-либо исключительные умения и навыки, а как важнейший жизненный навык, как обязательное условие комфортного существования в социуме.

В процессе использования цифровой образовательной среды концептуально меняется структура обучения, организация образовательного процесса. В связи с этим изменяются требования не только к профессиональной компетентности педагогов, но и к умениям и навыкам работы обучающихся с цифровыми ресурсами. Высокая наглядность, интерактивные инструменты требуют от детей не просто владения рецептивными умениями и навыками чтения, как в случае с традиционными печатными ресурсами, а освоения продуктивных алгоритмов по поиску, сбору, анализу, оценке, интеграции, концептуализации информации, ее структурирования и продуктивного использования.

Высокие требования к сформированности этих читательских умений и навыков отражены в действующих Федеральных государственных образовательных стандартах как для детей без нарушений, так и для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В сложившихся обстоятельствах важно детальное понимание имеющихся у детей трудностей в чтении, в извлечении и понимании ими информации, что позволит учитывать имеющиеся специфические особенности у обучающихся при организации работы в цифровой образовательной среде.

Существует достаточно большое количество современных разноаспектных исследований, отражающих сформированность читательских навыков, текстовой компетенции, умений и навыков работы с информацией как у детей с ОВЗ, так и у детей без нарушений. Коротко рассмотрим наиболее иллюстративные из них.

Н. Ю. Киселева [3], изучая способности смыслового чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи, выявила у них многочисленные трудности оперирования информацией из текстов различных стилей. Наиболее характерными для большинства школьников указанной категории оказались трудности определения главной мысли, нарушения хронологической последовательности событий; неверные пояснения образных выражений и др. Указанные проявления демонстрируют выраженные трудности понимания прочитанного, неумение продуктивно пользоваться стратегией смыслового чтения.

Н. П. Карпова [2] на основе анализа сформированности текстовой компетенции шестиклассников с тяжелыми нарушениями речи обнаружила, что для большинства из них и в средней школе остается сложным установление хронологической последовательности прочитанного; осуществ-

ление дифференцированного и целенаправленного поиска информации по тексту. Специфическими у детей данной категории являются оперирование языковыми средствами текста, формирование оценочного суждения. Выявленные трудности переработки текстовой информации свидетельствуют о нарушении различных компонентов текстовой компетенции.

М. Г. Ивлева [1], анализируя состояние различных видов чтения у обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР), выявила вариативные нарушения в извлечении и понимании информации при реализации разных видов чтения. При осуществлении беглого просмотрового чтения обучающиеся с ЗПР непродуктивно используют стратегию просмотра, недостаточно точно и полно извлекают и понимают фактуальную информацию текста. При реализации ознакомительного чтения, требующего понимания основного содержания, у школьников с ЗПР были выявлены ошибки в передаче целевых, причинно-следственных связей, сложности отбора ключевых текстообразующих слов. Результаты изучающего чтения детей с ЗПР демонстрируют трудности извлечения всей необходимой информации текста для его пересказа, нарушения связности и цельности при составлении вторичного текста.

Исследования сформированности навыка чтения проводятся не только у обучающихся с ОВЗ различных категорий, но и у детей без нарушений. Так, Ю. А. Майорова [4], изучая техническую и смысловую стороны чтения на русском и иностранном языке у учеников общеобразовательной школы, выявила, что для многих школьников характерны отклонения в скорости чтения, трудности передачи прочитанного текста по следам краткосрочной памяти и на основе отсроченного воспроизведения. При этом по данным корреляционного анализа показатели, выявленные при чтении на русском языке, соотносились с таковыми при чтении на иностранном языке.

Таким образом, результаты современных исследований демонстрируют, что вариативные нарушения чтения наблюдаются как у детей общеобразовательной школы, так и у детей с ограниченными возможностями здоровья различных категорий. Одним из факторов, который обуславливает значимость дальнейшего разностороннего изучения состояния читательских умений и навыков школьников, в том числе и школьников с ОВЗ, является вынужденное ускорение цифровой трансформации образования и как следствие необходимость использования чтения в условиях цифровой среды.

Вышеизложенное позволило определить одну из задач опытно-экспериментальной работы (ОЭР), проводимой совместно образовательными организациями — ГБОУ № 235 и ГБОУ № 5 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга — выявление трудностей чтения на родном и на иностранном языках у обучающихся основной и средней школы (с 5 по 11 классы) в соответствии с контингентом обучающихся каждой школы (в ГБОУ № 235 реализуются основные образовательные программы; в ГБОУ

№ 3 — адаптированные основные образовательные программы для обучающихся с ТНР). Решение указанной задачи играет важную роль в достижении итоговой цели ОЭР: обновление технологий обучения, направленных на преодоление трудностей чтения учащихся на иностранном языке по учебному предмету «Английский язык» в основной и средней школе с использованием элементов сетевого обучения на основе личностно ориентированного, системно-деятельностного подхода.

### Список литературы

1. *Ивлева М. Г.* Состояние смыслового чтения у обучающихся с задержкой психического развития / М. Г. Ивлева // Научно-педагогическое обозрение. — 2016. — № 3 (13). — С. 148–154.
2. *Карпова Н. П.* Характеристика состояния текстовой компетенции школьников с тяжелыми нарушениями речи / Н. П. Карпова // Вестник Вятского государственного университета. — 2009. — №3. — С. 159–162.
3. *Киселева Н. Ю.* Особенности смыслового чтения и умения работать с информацией младших школьников с общим недоразвитием речи / Н. Ю. Киселева // Специальное образование. — 2016. — №3. — С. 40–49.
4. *Майорова Ю. А.* Чтение на родном (русском) языке и иностранном (немецком) языке (опыт молчаливого чтения) / Ю. А. Майорова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. — 2019. — №1. — С. 41–48.
5. *Плотников В. А.* Цифровизация производства : теоретическая сущность и перспективы развития в российской экономике / В. А. Плотников // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. — 2018. — № 4 (112). — С. 16–24.

***С. Ю. Кондратьева, Л. В. Скрыдлова***

*(ИДЮиР РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

## **НАРУШЕНИЯ ЛЕКСИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Лексика — одна из важнейших частей языковой системы. Богатство словаря является признаком высокого уровня развития речи ребенка. Именно поэтому проблема формирования лексической стороны речи занимает важнейшее место в логопедии. [2]

Актуальность исследования лексической стороны речи младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) заключается в том, что только своевременное и всестороннее развитие ребенка с данной патологией позволит избежать проблем при дальнейшем обучении детей данной категории в школе.

Своевременное развитие речи способствует полноценному развитию ребенка. Умение грамотно выражать свои мысли способствует возможно-

ствам ребенка познавать окружающий мир, взаимодействовать со сверстниками и взрослыми. Таким образом, хорошо развитый словарь оказывает положительное влияние на психическое развитие ребенка. В связи с этим одной из главных задач родителей является забота о своевременном формировании лексической стороны языка, особенно в случае наличия некоторых проблем в развитии. Важно вовремя диагностировать и исправлять нарушения, которые характерны для детей с ЗПР.

Процесс развития речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития осуществляется точно так же, как и у их сверстников в норме, при этом этапы формирования не соответствуют возрасту, а сама речь детей имеет некоторые нарушения [1, 5].

Цель исследования — экспериментально выявить и определить особенности нарушений лексики у младших школьников с задержкой психического развития.

Проблема исследования: поиск оптимальных путей коррекции лексических нарушений у школьников с ЗПР с учетом выявленного своеобразия этих нарушений.

Гипотеза исследования: у младших школьников с задержкой психического развития отмечаются качественно неоднородные нарушения лексической стороны речи, характеризующиеся разной степенью выраженности и характером проявления, что требует дифференцированного подхода в процессе коррекционно-логопедического воздействия.

Исследование проводилось на базе ГБОУ СОШ № 231 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга в течение 2019/20 учебного года. В эксперименте принимали участие две группы детей: экспериментальная и контрольная. В экспериментальную группу вошли 10 обучающихся 3-го класса с ЗПР церебрально-органического генеза, с системным недоразвитием речи. Контрольную группу составили 10 обучающихся 3-го класса, не имеющие нарушений психического и речевого развития. Средний возраст детей ЭГ составил 11–12 лет, возраст учеников КГ 9–10 лет.

За основу была взята методика в составе диагностического комплекса Илоны Дмитриевны Коненковой. Данная методика была адаптирована нами для работы с детьми младшего школьного возраста [3].

Анализ количественных данных показал, что никто из учеников с задержкой психического развития не достиг высокого уровня сформированности словаря.

Наиболее успешно учениками как контрольной, так и ЭГ были выполнены задания по подбору притяжательных местоимений и обобщающих понятий. Анализ результатов показал, что третьеклассники с задержкой психического развития имеют недостаточный уровень развития активного словаря, в частности, словаря глаголов, прилагательных и наречий. Качественный анализ выявил, что школьники не знают многих глаголов, называют только часто встречающиеся в повседневной жизни действия (ест, спит, идет). Распространенной ошибкой среди детей ЭГ было называ-

ние одного и того же глагола для описания действий разных персонажей. Характерной ошибкой при подборе наречий был ответ на вопрос «Что произошло?», «Почему?» вместо выполнения задания по предложенному образцу. Также дети использовали для описания картинок другие части речи — прилагательные, существительные. Кроме того, обучающиеся подбирали 1–2 наречия к первой картинке, а затем повторяли их при описании последующих ситуаций, либо называли наречия, предложенные в инструкции, добавляя частицу «не». При подборе прилагательных ученики называли в основном часто встречающиеся прилагательные, такие как *большой, красивый, красный*, подбирали прилагательные — только по одному признаку (по величине или по цвету), отмечалось неточное употребление прилагательных (*лиса оранжевая*, а не рыжая; *зима игровая* — зимой играть можно). Вместо называния признаков дети начинали описывать предметы, изображенные на картинке, отмечались также замены прилагательных.

При исследовании словаря антонимов дети ЭГ часто использовали частицу «не» вместо противоположного по значению слова. Кроме того, ученики подбирали антонимы другой части речи, например, наречие *холодно* к существительному «жара», прилагательное *невысокий* к наречию «высоко». В некоторых случаях отмечался подбор однокоренных слов, вместо подбора антонимов, изменение предлагаемой словоформы. Наиболее успешно ученики подбирали контрарные антонимы (*высоко* — *низко*; *медленно* — *быстро*). Образование комплементарных (*больной* — *здоровый*) и векторных антонимов (*говорить* — *молчать*) вызывало большие трудности.

У большинства третьеклассников с ЗПР не сформированы представления о многозначности слов. Ученики чаще не актуализировали слова из памяти, а начинали искать предметы в окружающей обстановке (в школьном кабинете) [4].

Практически невозможным оказалось выполнение заданий на подбор синонимов и дифференциация близких по смыслу понятий. Наиболее типичным для обучающихся ЭГ оказалось отсутствие ответа или неадекватный ответ. Также часто ученики заменяли подбор синонима причастием, образованным от предлагаемого глагола, отмечалось повторение предлагаемых слов, изменение формы слова.

При дифференциации семантически близких понятий многие ученики с задержкой психического развития не понимали разницу между предлагаемыми понятиями, относили все предметы к одной группе, что обусловлено недостаточной сформированностью семантических полей.

Результаты констатирующего эксперимента были подвергнуты математико-статистической обработке с использованием критерия Стьюдента, что подтвердило достоверность исследовательских данных.

Так как ученики ЭГ показали различные результаты при выполнении заданий, то нами было выделено 2 группы детей с ЗПР.



В первую группу вошли школьники, которые показали наиболее низкие результаты. Дети этой группы допускали ошибки во всех заданиях, за исключением задания на подбор притяжательных местоимений. Подбор синонимов оказался для них недоступным. Затруднения вызвало задание на подбор глаголов и наречий. Также у детей этой группы отмечались затруднения при дифференциации семантически близких понятий. Наиболее успешно были выполнены задания на подбор прилагательных и обобщающих понятий.

Во вторую группу вошли дети с задержкой психического развития, которые показали более высокие результаты при выполнении заданий. Основные трудности были связаны с длительной актуализацией слов. Наиболее трудными для выполнения учащимися этой группы оказались задания, связанные с подбором наречий, антонимов и синонимов, а также задание на подбор обобщающих понятий. Основные ошибки проявлялись в смешении родовидовых понятий и трудностях дифференциации семантически близких слов.

Полученные экспериментальные данные свидетельствуют о необходимости проведения дифференцированной логопедической работы по коррекции лексических нарушений у младших школьников с задержкой психического развития.

С учетом дифференцированного подхода были определены различные направления работы для выделенных групп.

*Для первой группы выделены следующие направления работы:*

- обогащение и уточнение словаря;
- активизация словаря, т. е. перевод слов из пассивного словаря в активный;
- формирование структуры значения слова;
- формирование навыков подбирать синонимы;
- развитие способности подбора антонимов;
- закрепление обобщающих понятий.

*В качестве основных направлений работы со второй группой выделяются:*

- расширение объема активного словаря;
- уточнение значений слов;
- развитие антонимии и синонимии;
- закрепление обобщающих понятий.

Работа по выделенным направлениям с обеими группами проводится поэтапно и включает подготовительный, основной и заключительный этап.

### Список литературы

1. Борякова Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей : учеб.-метод. пособие / Н. Ю. Борякова. — М.: Гном-Пресс, 2002 — 64 с.

2. *Выготский Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский. — 5-у изд., испр. — М. : Лабиринт, 1999. — 352 с.
3. *Коненкова И. Д.* Обследование речи младших школьников с задержкой психического развития / И. Д. Коненкова. — М. : ГНОМ и Д, 2005. — 80 с.
4. *Лалаева Р. И.* Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. — М. : ВЛАДОС, 2004. — 303 с.
5. *Мальцева Е. В.* Особенности нарушения речи у детей с ЗПР / Е. В. Мальцева // Дефектология. — 1990. — № 6. — С. 10–17.

***Е. В. Кубкина***

*(ГБОУ школа имени Достоевского, г. Москва, Россия)*

## **ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ И ПРОДУЦИРОВАНИЯ ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Проблема сформированности понимания и продуцирования логико-грамматических конструкций (ЛГК) младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи является значимой в современной логопедии, педагогике, психологии, нейропсихологии и лингвистике. Несформированность процессов понимания и использования сложных логико-грамматических конструкций приводит к трудностям понимания условий задач, создает барьер при овладении чтением, письмом. В свою очередь эти затруднения приводят к стойкой неуспеваемости по основным предметам: русскому языку, математике, чтению.

ЛГК относятся к сложным конструкциям синтаксиса. Овладение ими и их элементами позволяет сформировать у ребенка понимание отношения между предметами и явлениями, дает возможность устанавливать объективные зависимости между субъектами [1].

Исследования в области речевых нарушений у детей младшего школьного возраста осуществляются в двух направлениях: психолого-педагогическом и нейропсихологическом. Ученые, чьи труды имеют психолого-педагогическую направленность, обуславливают сложности понимания и продуцирования логико-грамматических конструкций нарушением или несформированностью высших психических функций, которые отвечают за процесс восприятия, осмысления и воспроизведения речевого высказывания [3, 8].

Представители нейропсихологической концепции формирования ЛГК (Т. В. Ахутина, Т. Г. Визель, Ж. М. Глозман, А. Р. Лурия, Т. А. Фотекова, Л. С. Цветкова) опираются на фундаментальные теоретические положения А. Р. Лурии о мозговой организации высших психических функций. Согласно теории, процессы понимания и продуцирования реализуются совместной

работой отделов мозга, где каждый участок вносит свой вклад в построение структурной системы порождения и производства речи [1, 2, 5, 7].

Для понимания и использования логико-грамматических конструкций значимую роль играет сформированность пространственных представлений, являющихся базовыми функциями, над которыми надстраиваются высшие психические процессы [6].

А. Р. Лурия указывал, что именно недоразвитие или нарушение пространственного восприятия и пространственных представлений приводит к трудностям понимания и продуцирования сложных логико-грамматических конструкций языка. Явные затруднения отмечаются в понимании предлогов и наречий с пространственным значением, дистантных и инверсионных конструкций. По данным ученого, за эти процессы отвечают теменно-затылочные отделы коры головного мозга [5].

С целью изучения особенностей понимания и продуцирования логико-грамматических конструкций у младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР) нами под руководством кандидата педагогических наук, доцента Е. Л. Черкасовой было проведено экспериментальное исследование, которое проходило на базе ГБОУ Школа имени Достоевского. В нем приняли участие 10 второклассников с нормативным речевым развитием — группа сопоставительного анализа (ГСА) и 10 школьников с общим недоразвитием речи (III–IV уровни речевого развития) — экспериментальная группа (ЭГ).

Программа исследования включала два блока. Задания первого блока были направлены на исследование пространственных представлений: дифференциация правых и левых частей тела; перекрестная ориентация в схеме собственного тела (без наглядной опоры); пробы Хэда; определение собственного положения по отношению к окружающим предметам; выявление способности находить сходство и различие в изображении букв; копирование фигур из счетных палочек; определение пространственных отношений «вверху/внизу», «слева/справа», «над/под», «между».

Задания второго блока были направлены на изучение понимания и продуцирования логико-грамматических конструкций. Второй блок был разделен на две группы заданий. Задания первой группы — исследование понимания ЛГК: сравнительных (необратимых) конструкций (чтение); сравнительных (обратимых) конструкций без семантической опоры; отношений, выраженных родительным падежом; конструкций, выраженных творительным падежом; предложных конструкций с пространственным значением; инверсионных конструкций без наглядной опоры; инверсионных конструкций с наглядной опорой; пассивных конструкций с наглядной опорой; конструкций с возвратными глаголами без наглядной опоры; сложноподчиненных конструкций, выражающих пространственно-временные отношения; конструкций, выражающих пространственно-временные отношения при помощи предлогов. Вторая группа включала

задания на исследование продуцирования ЛГК: сравнительных; дистантных и предложно-падежных.

Анализ результатов, полученных при выполнении заданий первого блока, позволил нам сделать вывод, что у школьников ЭГ отмечается несформированность пространственных представлений. Дети плохо ориентируются в пространстве относительно себя и других объектов. Анализ результатов дал возможность распределить детей экспериментальной группы по следующим уровням успешности: средний уровень — у 30% детей; низкий уровень — у 60% детей, у 10% детей выявлен уровень выше среднего.

У детей ЭГ с низким уровнем успешности отмечались стойкие ошибки в латерализации правой и левой стороны, помощь экспериментатора позволяла выполнить лишь отдельные пробы.

У детей ЭГ, которые показали средний уровень успешности, тоже выявлены затруднения в дифференциации противоположных сторон. Их движения носили неуверенный поисковый характер, были отмечены трудности переключения с одной позы на другую, детям требовались дополнительные разъяснения.

Также значительные трудности вызвали у второклассников ЭГ понимание наречий: *справа, слева, позади*. Школьники значительно хуже, чем их сверстники с нормальным психофизическим развитием устанавливают пространственные отношения «вверху/внизу», «над/под», «между».

У 90% нормотипичных школьников отмечается высокий уровень сформированности пространственного гнозиса и праксиса, пространственных представлений. Инструкции выполнялись четко, в быстром темпе. Обучающиеся продемонстрировали умение дифференцировать «право/лево», ориентироваться в пространстве относительно себя и других объектов, устанавливать пространственные отношения предметов.

Обращаясь к результатам выполнения второго блока, направленного на исследование уровня сформированности понимания и продуцирования ЛГК, можно утверждать следующее. Второклассники ЭГ справились с заданиями второго блока преимущественно на среднем и низком уровне, в отличие от их сверстников с нормальным психофизическим развитием, которые показали высокий уровень сформированности понимания и продуцирования ЛГК. Несформированность понимания и использования логико-грамматических конструкций у обучающихся ЭГ проявилась во всех заданиях второго блока: сравнительных конструкциях, конструкциях атрибутивного родительного падежа, творительного падежа со значением орудийности, предложно-падежных с пространственным значением, пассивных конструкциях, инверсионных, пространственно-временных.

Наибольшую трудность для детей с ОНР представляет понимание конструкций с возвратными глаголами без наглядной опоры, предложно-падежных конструкций, сложноподчиненных предложений.

Конструкции с возвратными глаголами (*Печка обогревается домом. Люстра освещается комнатой.*), по мнению детей, были верны. Сложность состояла в объединении лексических значений в одну логико-грамматическую структуру.

Большие затруднения возникли у детей и в понимании конструкций с использованием предлогов «после», «перед». Несмотря на то что дети знают последовательность дней недели, времен года, они не смогли верно ответить на вопрос: «Какой день недели после четверга?», «После лета весна?». Лишь 10% детей ЭГ дифференцируют значение предлогов «после», «перед»; 40% детей из ЭГ смешивают эти предлоги. У 50% школьников ЭГ не сформированы эти понятия. Они показали полное непонимание данных конструкций.

Анализируя данные, которые мы получили в ходе исследования продуцирования ЛКГ у младших школьников с ОНР, можно констатировать отсутствие ЛГК в собственной речи у 70% испытуемых, 30% детей готовы использовать конструкции данных типов, но всем школьникам понадобилась помощь экспериментатора в построении фразы-высказывания. Это указывает на несформированность умения использовать в речи пространственные вербально-понятийные средства языка.

Сравнительные данные по уровню сформированности понимания и использования логико-грамматических структур языка школьниками двух групп позволяют сделать вывод, что уровневые показатели детей с ОНР значительно ниже, чем у детей с нормальным психофизическим развитием.

Недоразвитие пространственного гнозиса и праксиса, пространственных представлений отрицательно сказываются на грамматическом строе речи обучающихся с ОНР. У младших школьников ЭГ отмечается сложность понимания пространственных взаимосвязей; несформированность сложных смысловых и грамматических взаимоотношений слов, выраженных предлогами и флексиями; отсутствие способности последовательного построения элементов поступающей информации в одну схему и объединения их в логико-грамматические структуры языка.

Для преодоления указанных трудностей необходимо проводить целенаправленную коррекционную работу по развитию пространственных представлений школьников, которые являются базой для реализации операций, отвечающих за понимание логико-грамматических отношений.

### Список литературы

1. Ахутина Т. В. Порождение речи : нейролингвистический анализ синтаксиса / Т. В. Ахутина. — М. : Либроком, 2019. — 218 с.
2. Глозман Ж. М. Нейропсихология детского возраста / Ж. М. Глозман. — М. : Юрайт, 2020. — 249 с.
3. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев — М. : Ленанд, 2014. — 224 с.
4. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. — М. : Академия, 2017. — 384 с.

5. *Лурия А. Р.* Высшие корковые функции человека / А. Р. Лурия. — СПб. : Питер, 2018. — 768 с.
6. *Семенович А. В.* Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович. — М. : Генезис, 2018. — 474 с.
7. *Цветкова Л. С.* Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : МПСИ, 2005. — 360 с.
8. *Черкасова Е. Л.* Речевая коммуникация детей младшего школьного возраста: изучение, диагностика, развитие : учеб.-метод. пособие / Е. Л. Черкасова. — М. : НКЦ, 2015. — 192 с.

***А. А. Перлова, М. В. Ковалева***  
(ИДОиР РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

## **О НАРУШЕНИЯХ ЛЕКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПСИХИЧЕСКОЙ ДЕПРИВАЦИЕЙ**

Известно, что развитие словаря дошкольников возможно только при целенаправленном систематическом руководстве взрослого. Развитие лексического строя речи в онтогенезе обусловлено также развитием представлений ребенка об окружающей действительности. По мере того, как ребенок знакомится с новыми предметами, явлениями, признаками предметов и действий, обогащается его словарь. Освоение окружающего мира ребенком происходит в процессе неречевой и речевой деятельности при непосредственном взаимодействии с реальными объектами и явлениями, а также через общение со взрослыми. Все вышеперечисленное, к сожалению, является невозможным в полной мере для детей с психической депривацией, проживающих в учреждениях закрытого типа [5].

В исследованиях, посвященных изучению социальных и психолого-педагогических аспектов проблемы психической депривации, указывается на своеобразии речевого развития, в том числе и лексического строя речи у детей, воспитывающихся вне семьи [1, 2, 3, 4 и др.].

В ходе проведения экспериментального исследования было установлено, что дети дошкольного возраста (6–6,5 лет), воспитывающиеся в учреждениях интернатного типа, отстают по уровню сформированности лексического строя речи от детей, воспитывающихся в семье, как с нормальным, так и с нарушенным речевым развитием: общее недоразвитие речи (ОНР), третий уровень речевого развития, стертая дизартрия.

Существенные различия между детьми, воспитывающимися в семье и вне ее, были выявлены, в частности, при исследовании лексической системности (исследовании вербальных ассоциаций).

Так, количество слов-реакций в группе детей в норме не только существенно преобладает в количественном отношении по сравнению с детьми с общим недоразвитием речи, воспитывающимися в семье и тем более с детьми, воспитывающимися в условиях учреждения закрытого типа.

Исследование вербальных ассоциаций (по методике свободного ассоциативного эксперимента) позволило определить соотношение разных типов ассоциирования у старших дошкольников, участвовавших в экспериментальном исследовании.

Так, у детей старшего дошкольного возраста (6–6,5 лет) с нормальным речевым развитием преобладал синтагматический тип ассоциирования. Синтагматических ассоциаций у детей с нормальным речевым развитием в ходе исследования наблюдалось значительно больше, чем у «семейных» детей с ОНР и детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа (114 р., 36 р., 23 р.). Единичными примерами данного типа ассоциирования у детей, воспитывающихся вне семьи, являются: летящий — *самолет*; стоит — *паук*; петь — *песенки*; освещается — *полянка*; падать — *в туалете*; желтый — *мячик*; громко — *звонит будильник*; летящий — *лепесток*.

Второе место среди всех типов вербальных ассоциаций старших дошкольников занимают тематические ассоциации, выражающие прагматическую, связанную с познавательным опытом сторону значения слова. Среди тематических ассоциаций наиболее распространенными у всех детей, участвующих в эксперименте, были ассоциации по общему признаку и ассоциации (бабочка — *птица*), выражающие отношения признака и объекта, который обладает этим признаком (смелость — *мальчик*). Менее распространенными оказались ассоциации, выражающие причинно-следственные связи (падать — *больно*) и ассоциации, выражающие отношения объекта и места его нахождения (посуда — *столовая*).

Необходимо отметить, что у детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, в отличие от «семейных» детей, среди тематических ассоциаций не встречались ассоциации, выражающие отношения объекта и действия, которое осуществляется данным объектом, отношения образа предмета и действия, а также ассоциации орудия действия и объекта, обозначаемого словом-стимулом.

На третьем месте у всех детей, воспитывающихся в семье, по распространенности типов вербальных ассоциаций выступают парадигматические. У детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа, парадигматические ассоциации встречались реже, по сравнению с «семейными» детьми, как с нормальным речевым развитием, так и с общим недоразвитием речи (10 р., 30 р., 21 р.). Такой тип ассоциирования может выражать следующие отношения: ассоциации, отражающие синонимические, антонимические, родовидовые отношения, отношения «целое — часть». При этом среди парадигматических ассоциаций в ответах детей, воспитывающихся вне семьи, и детей, воспитывающихся в семье, чаще были зафиксированы ассоциации, выражающие синонимические отношения и отношения подобия. Менее распространенными у детей, участвующих в исследовании, были ассоциации, выражающие синонимические отношения, что может свидетельствовать о несформированности семантических полей, трудностях выделения основного дифференциального признака лексемы.

Словообразовательные реакции встречались чаще в ответах детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа и «семейных» детей с общим недоразвитием речи, по сравнению с «семейными» детьми с нормальным речевым развитием (55 р., 48 р., 7 р.).

Словообразовательный тип ассоциирования, встречающийся у старших дошкольников, участвовавших в эксперименте, можно разделить на подтипы: слова-стимулы и слова-реакции относятся к одной части речи (стол — *столлик*); слова-стимулы и слова-реакции относятся к разным частям речи (громко — *громкость*).

Фонетические ассоциации встречались преимущественно в ответах детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа. При этом, как правило, такие ассоциации возникали после повтора слова-стимула экспериментатором, если при предъявлении слова-стимула в первый раз ребенок молчал.

Кроме этого, в ответах детей дошкольного возраста, воспитывающихся вне семьи, по сравнению с «семейными» детьми, как с нормальным речевым развитием, так и с общим недоразвитием речи, преобладали случайные ассоциации, а также модель до-семантического ассоциирования.

Как правило случайной ассоциацией у детей из детского дома были слова, обозначающие предметы, находящиеся рядом.

Необходимо отметить, что время, которое требовалось детям для воспроизведения слов-реакций на слова-стимулы, было различным.

Так, если дети в норме давали реакцию на слово-стимул в среднем в течение 3 секунд, то дети с нарушениями речи и дети, воспитывающиеся в учреждениях интернатного типа, отвечали в течение 20–30 секунд.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что результаты вербального ассоциативного эксперимента наиболее точно демонстрируют несформированность семантических полей и лексической системности слова у детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа по сравнению не только со сверстниками с нормальным речевым развитием, но и с речевой патологией, воспитывающимися в семье. Для детей с психической депривацией характерен особый механизм ассоциирования. Это связано с уровнем их когнитивного развития, ограниченностью представлений об окружающем мире, трудностью осознания явлений, свойств и закономерностей окружающей действительности.

### Список литературы

1. *Бордовская Е. В.* Дошкольники с психической депривацией: проблемы коррекционно-развивающей работы / Е. В. Бордовская. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. — 99 с.
2. *Бордовская Е. В.* Логопедическая работа по преодолению общего недоразвития речи у дошкольников с психической депривацией : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Бордовская. — СПб., 2002. — 23 с.
3. *Илюк М. А.* Логопедическая работа с дошкольниками в детском доме / М. А. Илюк. — СПб. : Каро, 2008. — 208 с.



4. Ковалева М. В., Лопатина Л. В. Структура лексико-семантического поля эмоциональной лексики у младших школьников с психической депривацией / М. В. Ковалева, Л. В. Лопатина // Специальное образование : научно-методический журнал. — 2019. — № 2. — С. 65–73.

5. Шипицына Л. М. Психология детей-сирот : учеб. пособие. — СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. — 628 с.

**П. А. Прищепова**

(ГБОУ СОШ № 233, Санкт-Петербург, Россия)

## **СВОЕОБРАЗИЕ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ТЕКСТОВ СОЧИНЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ДИСГРАФИЕЙ**

Реализация компетентностного подхода в новых социокультурных условиях — условиях цифровизации общества и образования — позволяет считать проблему диагностики текстовой компетенции у младших школьников с нарушениями письменной речи актуальной [2, 8]. Порождение и интерпретация письменных текстов (сочинений) осуществляются на основе соответствующих знаний и умений. Такие интегративные процессы обеспечивают усвоение программных требований, овладение универсальными учебными навыками, становление языковой личности [7]. Текстовая компетенция — условие и средство получения начального общего образования, а также овладения разными формами коммуникации с социумом.

В методической литературе написание сочинения (создание вторичного текста) рассматривается на междисциплинарной основе. Это позволяет характеризовать процесс порождения цельной и связной речи на этапах его создания, контроля и редактирования.

Обратимся к исследованиям ведущих российских ученых по данной проблематике. По мнению Н. И. Жинкина, механизм формирования текста основан на языке логики и языке грамматики, которые сплетены в одну структуру [4]. На этапе внутреннего программирования лексическая подсистема включается в такой механизм в виде единиц высшей степени интегративности. Данная подсистема реализуется в универсальном предметном коде на этапе замысла в виде абстрактного лексикона [4] или в виде единиц более низкой интегративности, включая семантические признаки [5]. В виде языковых единиц [4] или словоформ [5] они реализуются непосредственно в ходе письма на основе знания и умения применять закономерности языковой системы и правила построения письменного текста [3, 4, 5, 8]. Соединение языков грамматики и логики в одной структуре обусловлено тем, что грамматика, в отличие от логики, не обладает предметной отнесенностью. Механизм построения высказывания позволяет фиксировать определенную мысль и является результатом несовпадения структур логики и грамматики. Предложение, которое состоит из двух и более слов, включает больше чем одно высказывание, является суждением. Контекст устраняет такую неопределенность и дает возможность отобразить

один предикат из числа возможных, так как он несет основную информацию. В субъекте высказывания отражается то, о чем говорится. Построение отдельного предложения основано на грамматике, создание же текста предполагает и логику [4]. Субъект высказывания, который выделяется в группе предложений, может включать группу предикатов, выраженных словами каждого предложения [4].

Для текста характерна определенная система связей между всеми его предложениями. Они выражают текстовые субъекты и текстовые предикаты [3]. Для описания процесса написания текста сочинения значимы представления о смысловой структуре текста, об отношениях между выраженными в предложениях текста текстовыми субъектами и текстовыми предикатами разных уровней и порядков [Там же]. Порождение текста осуществляется при условии установления смысловых и семантических связей между его предложениями. Между ближайшими (соседними) предложениями устанавливаются наиболее тесные связи, произвольное возникновение которых становится основой и условием воспроизведения связей между предложениями, более удаленными друг от друга. При этом семантические связи между предложениями рассматриваются как частный случай смысловых (логических) связей [Там же].

Нами было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие 30 четвероклассников с дисграфией (на фоне общего недоразвития речи третьего уровня речевого развития неосложненного генеза) и 30 учеников четвертого класса с нормальным речевым статусом (группа для сопоставительного анализа). Состояние текстовой компетенции как интегративного показателя текстовой деятельности [6] определялось на основе оценки написанного детьми сочинения на тему «Летний день в городе».

При анализе первого компонента компетенции проверялось умение детей оценивать объем предлагаемой темы, делить заданную тему на подтемы, устанавливать между ними определенную иерархию, коммуникативное намерение и его реализацию в дальнейшем. Оценивалось, как при формировании целостности текста сочинения ребенок отбирает нужную содержательно-фактуальную информацию и выражает ее с помощью разнообразных языковых средств. Характеристика состояния второго компонента позволяла определить, какие устанавливаются между предложениями текста семантические отношения и коммуникативная преобладанность благодаря отбору разных лексико-грамматических средств межфразовой когезии. Связующим звеном первого и второго компонента текстовой компетенции становится третий, позволяющий адекватно отбирать лексические средства языка, а также правильно оформлять предложения как семантически, так и грамматически. Таким образом, нами изучалась речевая компетенция (первые два компонента) и языковая (третий компонент) [1, 2, 6].

В рамках данной статьи предметом исследования стало определение характера семантических связей между предложениями текста сочинения. Для уточнения имеющихся связей между ближайшими предложениями каждого сочинения в ходе проверки текстов письменных работ выделялись заглавие и первые два предложения. Затем анализировалось, нарушается ли логика изложения между этими предложениями при исключении второго предложения. Далее проводился аналогичный анализ всего текста: второго и четвертого предложения (при исключении третьего). Все предложения были пронумерованы. Заглавию сочинения присваивался первый номер, первому предложению — второй и т. д. Так оценивалась сформированность умения устанавливать семантические связи между предложениями, выделять самостоятельные предложения (не зависящие от других по смыслу) и несамостоятельные (зависящие от других). Среди самостоятельных фиксировались те предложения, от которых зависят другие предложения. Учитывался тот факт, что несамостоятельное предложение может иметь зависимое предложение, которое располагается через несколько предложений от него. Одни предложения по отношению к соседним являлись семантически необходимыми, их пропуск объяснял смысловой разрыв и делал недостаточно понятным следующее предложение. Другие предложения оказывались не необходимыми с учетом этого критерия анализа. В ходе анализа связей соседних предложений были охарактеризованы критерии зависимости следующего предложения от предыдущего (1) и необходимости присутствия каждого предложения в связном тексте (2). Комбинации критериев самостоятельности и необходимости предложения могут быть разными [3].

Учитывались научные данные, согласно которым доказательный или объяснительный характер текстов отмечается при наличии в них преобладающего количества необходимых в семантическом отношении предложений. Повествовательные и описательные тексты отличаются значительным преобладанием не необходимых предложений. Тексты, в которых сочетаются объяснение или доказательство, при этом включающие описание или повествование, сочетают в себе равномерное «распределение» обозначенных высказываний [Там же].

В ходе изучения речевого компонента текстовой компетенции нами были выделены подгруппы учеников четвертого класса с разными видами дисграфии. Покажем результаты анализа сочинения «Летний день в городе» на примере сочинения (типичного для подгруппы учащихся) одного ребенка со смешанной формой дисграфии с ведущим ее видом, связанным с нарушениями фонемного распознавания.

1. *Ледний день в городе.*

2. *В грывму, в короте Фороз я была шесть дней назад.* 3. *Там есть замечательный парк и грасивай сквер.* 4. *На земле крыснае и шелтые цветы.* 5. *У кусдиков разносветные цветы и лисдики.* 6. *Лепесги у цветов расные красивые.* 7. *В Форосе замое щистое море.* 8. *Туда я купа-*

*лась и сагорала. 9. В крыму оцень жарго, и таже ночью. 10. Я оцень хочу вернуться ещё рас в Крым!*

Как и другие дети данной подгруппы, школьница продемонстрировала умение разделять замысел (Поездка в Крым) в рамках одной темы (Летний день в городе). Ученица установила иерархические смысловые отношения между отдельными подтемами (факт поездки; посещение парка; описание состояния моря и своих действий; желание вернуться). При этом ребенок не разделил текст на абзацы в связи с недостаточной сформированностью процессов смыслового программирования и его графического воплощения в письменной работе. Ученице удалось объединить микротемы в единое целое благодаря эксплицитно представленному коммуникативному намерению (рассказать о поездке в Крым, об увиденном в парке и на море) и его последовательному выражению в рамках трехчастного текста сочинения.

Зачин составило первое предложение: *В грымму, в короте Фороз я была шесть дней назад.* В состав кульминации вошло повествование о парке и сквере, описание увиденного: *Там есть замечательный парк и грасивай сквер. На земле крыснае и шелтые цветы. У кусдииков разносветные цветы и лисдики. Лепесги у цветов расные красивые.* В развязке ученица констатировала хорошее состояние моря, рассказала о своих действиях и желаниях: *В Форосе замое щистое море. Туда я купалась и сагорала. В крыму оцень жарго, и таже ночью. Я оцень хочу вернуться ещё рас в Крым!*

Как у большинства детей данной подгруппы, логико-психологическая структура текста ученицы включала равное число текстовых субъектов и предикатов. Однако субъектно-предикативные отношения выражались особым образом.

В основе сочинений лежало повествование с элементами описания (*Там есть замечательный парк и грасивай сквер. На земле крыснае и шелтые цветы. У кусдииков разносветные цветы и лисдики. Лепесги у цветов расные красивые*), отмечались причинно-следственные связи (*В Форосе замое щистое море. Там я купалась и сагорала*). Элементы рассуждения оформлялись благодаря достаточному количеству текстовых субъектов и предикатов (*В крыму оцень жарго, и таже ночью. Я оцень хочу вернуться ещё рас в Крым!*).

В анализируемом тексте, как и в других текстах детей данной подгруппы, преобладающее большинство самостоятельных предложений (1, 2, 3, 7, 9, 10) являлись необходимыми в семантическом отношении (ср: 2, 3, 7, 9, 10). Количество необходимых предложений (2, 3, 7, 9, 10) было больше по сравнению с не необходимыми (4, 5, 6, 8). Исключение таких необязательных предложений не искажало логику и цельность текста в целом. Однако связи такого типа были определенным образом нарушены, так как их установление было возможно лишь при обращении к тем предложениям, кото-

рые были расположены раньше и на отдаленном отрезке текстового поля. Например, такие недостатки установления смысловых связей мы находим при использовании указательного местоимения *туда*. Перед предложением есть описание моря, слово *туда* указывает не столько на находящееся за несколько предложений до того слова *Форос*, сколько на описание моря.

При исследовании состояния речевой составляющей текстовой компетенции можно сделать срез первого компонента. У детей с дисграфией на основе нарушений фонемного распознавания имеются отдельные недостатки применения элементов логики, а также средств семантики и грамматики. Более полно развито умение оценивать объем предлагаемой темы. Ученики достаточно четко делят тему на подтемы, устанавливают между ними иерархию и выражают ее, а также последовательно реализовывают в тексте коммуникативное намерение.

Целостность текста сочинения обеспечивается отбором и передачей нужной содержательно-фактуальной информации, а также умением выражать ее с помощью небольшого арсенала языковых средств. О незначительной деструктивности второго компонента текстовой компетенции говорят недостатки семантических отношений и коммуникативной ответственности между предложениями текста в связи с бедностью лексико-грамматических средств межфразовой когезии. Не было выявлено прямой корреляции между имеющимися самостоятельными и несамостоятельными предложениями. Учащиеся продемонстрировали тенденцию к использованию больше необходимых предложений по сравнению с не необходимыми, что позволяло им создавать тексты сочинений-повествований с элементами описания и аргументации.

### Список литературы

1. Божович Е. Д. Учителю о языковой компетенции школьника: психолого-педагогические аспекты языкового образования / Е. Д. Божович. — М. : Изд-во Моск. 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.
4. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н. И. Жинкин // Вопросы языкознания. — 1964. — № 6. — С. 26–38.
5. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. — М. : Просвещение, 1991. — 219 с.
6. Ильина С. Ю. Речевое развитие умственно отсталых учащихся старших классов в процессе обучения русскому языку : автореф. дис. ... до-ра пед. наук / С. Ю. Ильина. — СПб., 2006. — 42 с.
7. Прищепова П. А. О вариативности текстовой компетенции младших школьников / П. А. Прищепова, В. А. Пухова // Специальное и инклюзивное образование: теор-

рия и практика : сб. науч.-метод. трудов с междунар. участием. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. — С. 192–195.

8. *Российская Е. Н.* Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей / Е. Н. Российская. — М. : Айрис-пресс ; Айрис-дидактика, 2005. — 230 с.

***М. В. Прожега***  
(ФГБОУ ВО МПГУ, г. Москва, Россия)

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОМПОНЕНТОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИСГРАФИЕЙ**

Анализ механизмов, лежащих в основе трудностей обучения у младших школьников, представляет собой актуальное направление современной коррекционной педагогики. Связано это со значительным увеличением в последние годы числа неуспевающих учащихся в общеобразовательной школе. Одной из наиболее частых причин неуспеваемости у детей является специфическое нарушение письма — дисграфия.

Методологической основой нейропсихологического направления исследования дисграфии у детей являются фундаментальные теоретические положения Л. С. Выготского и А. Р. Лурии о системном строении высших психических функций [3].

Любая психическая функция представляет собой функциональную систему, состоящую из взаимосвязанных компонентов. Так, в процесс письма входит избирательная активация (I блок мозга); операции по переработке слухоречевой, кинестетической, зрительной и зрительно-пространственной информации (II блок мозга); серийная организация движений; программирование, регуляция и контроль акта письма (III блок мозга) [13, 14]. Согласно данным Т. В. Ахутиной, Л. С. Цветковой, процесс письма может быть нарушен при недостаточной сформированности любого из этих компонентов [1, 5].

Нейропсихологические методы позволяют выявить взаимосвязь специфических нарушений письма у детей с особенностями других высших психических функций, установить различные механизмы дисграфии и определить наиболее эффективный, дифференцированный подход к выбору направлений коррекционной работы [2].

С целью выявления особенностей письма и состояния его обеспечивающей функциональной системы у младших школьников со смешанной формой дисграфии под руководством кандидата педагогических наук, доцента кафедры логопедии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» Е. Л. Черкасовой было проведено экспериментальное исследование на базе общеобразовательной школы г. Москвы, в котором участвовали 20 учащихся 3-х классов в возрасте 9 лет. В данную группу входили дети с нарушением письма, обусловленным общим недо-

развитием речи III, IV уровней, — экспериментальная группа (ЭГ), а также дети с нормативным развитием письменной и устной речи — группа сопоставительного анализа (ГСА).

При проведении исследования были поставлены следующие задачи:

1. Выявить смешанную форму дисграфии и определить степень ее выраженности у школьников 3-го класса общеобразовательной организации.

2. Изучить особенности функциональной системы письма у младших школьников со смешанной формой дисграфии.

3. Выявить механизм нарушения смешанной формы дисграфии у школьников экспериментальной группы.

Исследование проводилось по двум разделам: диагностика специфических нарушений письма и нейропсихологическое обследование высших психических функций — компонентов функциональной системы письма.

При диагностике специфических нарушений письма была использована методика О. Б. Иншаковой (слуховой диктант, списывание с печатного текста и списывание с рукописного текста) для учащихся третьих классов общеобразовательной школы [4].

Для исследования особенностей развития функциональной системы письма использовались нейропсихологические методики обследования высших психических функций Т. В. Ахутиной, О. А. Величенковой [1, 2]. В рамках нейропсихологического обследования компонентов функциональной системы письма был проведен ряд диагностических проб, направленных на изучение сформированности следующих психических функций: 1) программирование и контроль произвольных действий (счет, рассказ по серии картинок); 2) серийная организация движений (динамический праксис, графическая проба); 3) переработка кинестетической информации (праксис позы пальцев, оральный праксис); 4) переработка слухоречевой информации (понимание близких по звучанию слов — показ по слову-наименованию, слухоречевая память); 5) переработка зрительной информации (опознание незаконченных изображений, буквенный гнозис); 6) переработка полимодальной (зрительно-пространственной) информации (проба Хэда, рисунок (копирование) трехмерного изображения).

Диагностика состояния письма выявила дисграфию у 40% обследуемых младших школьников разной степени выраженности: у 5% данной группы детей была определена тяжелая степень выраженности дисграфии, у 25% — средняя, у 10% — легкая; у 60% учащихся овладение навыком письма соответствует норме.

Нейропсихологическое обследование показало отставание в развитии психических функций — компонентов функциональной системы письма учащихся с дисграфией по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Так, при выполнении диагностических проб ошибки учащихся ГСА были связаны, как правило, с импульсивностью, недостаточным вниманием, желанием поскорей закончить задание, тогда как при вы-

полнении большинства диагностических проб школьники ЭГ сталкивались с существенными трудностями, допускали многочисленные и разнообразные грубые ошибки, им требовались повторы инструкции, помощь экспериментатора, что указывает на недостаточное развитие исследуемых функций.

Ниже представлены наиболее частые ошибки школьников ЭГ.

Серийный счет от 100, отнимая по 7: замедленность или импульсивность при счете, ошибки при переходе через десяток, забывание промежуточного результата, персеверации.

Рассказ по серии картинок: затруднения в раскладывании картинок по порядку, поисковые передвижения картинок, аграмматизм при составлении рассказа (*подула ветер, кинул на мусорку*), пропуск 1–2 смысловых звеньев (*мусор, ветер*), наличие непродуктивных слов (*вот, значит, короче*).

Динамический праксис: трудности в усвоении программы, расширение программы, неловкие движения, отсутствие плавной смены движений, неправильное положение руки в пространстве (вертикальное положение кулака), речевое опосредование действий, повышение тонуса.

Графическая проба: повышение тонуса, тенденция к микрографии, неудержание строки, наличие «площадок», отрыв руки.

Праксис позы пальцев: поисковые движения пальцев, неточное положение фоновых пальцев, неловкое выполнение, помощь другой руки, синкинезии.

Оральный праксис: неточное выполнение позы, неполный объем движений языка, «промахивания», тремор языка, синкинезии.

Понимание близких по звучанию слов — показ по слову-наименованию: звуковые замены (*почка — бочка, дочка — точка*), пропуска слов, вплетения, изменение порядка слов в серии.

Слухоречевая память: замена и пропуск слов, замена и пропуск согласных звуков (*холод — голод, риск — рис*), нарушение порядка слов.

Опознавание незаконченных изображений: пропуск изображения, замена словом той же семантической категории (*лампочка — светильник*), замена словом другой семантической категории (*ключ — молоток, ножницы — ложка*), замена слова на близкое по звучанию (*щипцы — чипсы*), увеличение латентного периода ответа.

Буквенный гнозис: ошибки узнавания наложенных и ротированных букв, букв редкого написания, зеркально изображенных букв.

Проба Хэда: поиск позы, соматотопические ошибки, пространственные ошибки, импульсивные ошибки.

Рисунок (копирование) трехмерного изображения: плоскостное изображение стола, неточное трехмерное изображение стола, метрические ошибки, проекционные, топологические ошибки.

Анализ результатов выполнения диагностических проб каждым учащимся со смешанной формой дисграфии позволил определить механизм,



обусловливающий данное нарушение письма, а именно недостаточное развитие двух и более исследуемых компонентов функциональной системы письма:

– 1 школьник (12% ЭГ) — недостаточное развитие двух компонентов функциональной системы письма: переработки кинестетической и слухоречевой информации;

– 1 школьник (12,5% ЭГ) — недостаточное развитие трех компонентов функциональной системы письма: переработки кинестетической, слухоречевой и полимодальной информации;

– 1 школьник (12,5% ЭГ) — недостаточное развитие четырех компонентов функциональной системы письма: программирования и контроля произвольных действий, переработки слухоречевой, зрительной и полимодальной информации;

– 3 школьника (37,5% ЭГ) — недостаточное развитие пяти компонентов функциональной системы письма: программирования и контроля произвольных действий, переработки кинестетической, слухоречевой, зрительной и полимодальной информации;

– 2 школьника (25% ЭГ) — недостаточное развитие всех шести исследуемых компонентов функциональной системы письма: программирования и контроля произвольных действий, серийной организации движений, переработки кинестетической, слухоречевой, зрительной и полимодальной информации;

Особенности выполнения диагностических проб, такие как флуктуация внимания, колебания работоспособности позволяют сделать вывод о снижении нейродинамических показателей психической деятельности учащихся со смешанной формой дисграфии.

Таким образом, выявленные нарушения указывают на необходимость проведения целенаправленной коррекционной работы по развитию у младших школьников с дисграфией функций программирования и контроля произвольных действий, серийной организации движений, переработки кинестетической, слухоречевой, зрительной и полимодальной информации, а также повышения нейродинамических показателей психической деятельности.

### Список литературы

1. Ахутина Т. В. Преодоление трудностей учения : Нейропсихологический подход : учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. — М. : Академия, 2015. — 288 с.
2. 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. — 320 с.
3. Выготский Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский. — М. : Юрайт, 2017. — 359 с.

4. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. — 2-е изд., испр. и доп. / под общ. ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. — М. : В. Секачев, 2014. — 132 с.

5. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма, чтения: нарушение и восстановление / Л. С. Цветкова. — М. : МПСИ, 2006. — 360 с.

**В. А. Семушина**

(Институт иностранных языков, ГУАП, Санкт-Петербург, Россия)

## **ВЫРАЖЕНИЕ ОТНОШЕНИЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ В РЕЧИ ДЕТЕЙ НА НАЧАЛЬНЫХ СИНТАКИЧЕСКИХ ЭТАПАХ**

Отношения принадлежности усваиваются ребенком достаточно рано и могут быть выражены уже на этапе голофраз (однословных высказываний): название лица (*мама, папа, бабушка* и т. д.) + указательный жест на принадлежащий этому лицу предмет трактуется разными матерями вполне однозначно: «предмет принадлежит маме, папе и т. д.».

Посессивная ситуация подразумевает наличие двух элементов — обладателя и предмета обладания — и «отношения, связывающего предмет обладания с обладателем (посессором)» [5. С. 99]. При этом семантическая категория посессивности может трактоваться как широко, так и узко. В первом случае она совпадает с категорией-гиперонимом реляционностью, которая «включает несколько субкатегорий, в основе которых лежат отношения обладания, принадлежности, партитивности и т. п.» [5. С. 100]. Во втором случае (при узком понимании) рассматриваются лишь отношения обладания.

Исследователи подчеркивают, что «только для отношения между лицом и предметом допускается значение обладания» [4. С. 131]. В связи с этим Вяч. Вс. Иванов писал: «Возможно, что ни в одной другой категории так ярко не сказывается “эгоцентричность” или антропоцентричность естественного языка» [3. С. 6]. Отношения посессивности подразумевают, что обладатель (посессор) имеет личную сферу, которая определяется как узальным совмещением посессора и предмета обладания в физическом пространстве, так и (в большей степени) включением предмета обладания в социальное пространство посессора. Однако если связь предметов в физическом пространстве может быть весьма изменчива, то связь лица и предмета в социальной сфере может быть осмыслена как постоянная [2]. В связи с постоянством связи лица и предмета возникает проблема отторжимой/неотторжимой принадлежности, где под явлением неотторжимой принадлежности чаще всего понимаются партитивные отношения, например, человек и части его тела и т. п. [2, 3, 4].

Языковые средства выражения категории посессивности достаточно разнообразны. А. В. Бондарко пишет о возможности передачи посессивных отношений предикативными конструкциями (*У меня есть время; Я*

имею время) и атрибутивными конструкциями (*мое время; мамина книга; дом брата*) [5].

С. Н. Цейтлин [6], исследуя онтогенез посессивности в речи детей раннего возраста, выявляет наиболее распространенные в речи ребенка и в речи взрослых, обращенной к ребенку, семантические разновидности посессивных конструкций (обозначения: А — посессор, В — объект посессивности, принадлежащий посессору объект):

а) «В принадлежит А, А является владельцем В»: *Это мой велосипед, У него новая машина;*

б) «В является частью А» — *моя рука;*

в) «В унаследовано от А, напоминает А» — *мой характер;*

г) «В манифестирует А» — *мамина фотография;*

д) «В находится в родственных отношениях с А» (*моя бабушка*), эти отношения обладают свойством конвертируемости, т. е. структура *моя бабушка* предполагает наличие структуры *мой внук*.

Мы рассматриваем речь детей в возрасте не старше 2,5 лет. Наша задача — выяснить, какие разновидности посессивных отношений способен выразить в речи ребенок на этапе двукомпонентных высказываний.

На этом этапе наряду с характерными для этапа голофраз способами передачи принадлежности появляются сочетания из двух слов, одно из которых указывает на посессора, а второе — на объект посессивности.

Женя Г. (1;11) *Мами цяска, Люби цяска, баби цяска, Сяси цяска* (указывает при этом на чашки); Оля М. (1;09;04) *Оли сюка, мами сюка* (Олина сумка, мамина сумка или у Оли сумка, у мамы сумка).

В указанных случаях одно слово представлено в форме косвенного падежа, а второе слово — в форме И. п., однако их морфологический облик еще не совпадает с морфологическим обликом слов нормативного языка, поэтому возникают варианты «взрослой» интерпретации детских высказываний через отношения обладания (*У Оли сумка, у мамы сумка*) или отношения принадлежности (*Олина сумка, мамина сумка*). С. Н. Цейтлин считает, что «внимательный анализ позволяет увидеть в структурах такого типа зародыш сразу двух синтаксических структур — со значением принадлежности (объект является определенным, ему приписывается посессивный признак) и со значением обладания (в этом случае объект является неопределенным)» [6. С. 53]. Более того, в такого рода синкретичной форме может быть заложена семантика предназначения, цели и возможна также интерпретация: «*для мамы чашка*», «*для Любы чашка*» и т. д. Заметим, однако, что последняя интерпретация в родительских записях не встретилась нам ни разу.

В речи Вити О. встречаем одинаково построенные двукомпонентные высказывания: (2;00;05) *Няня па* (Таня — тапки) — *Танины тапки*, при этом Тани рядом с мальчиком нет; *Итя па. Па* — *дида* (= Витя тапки; тапки туда, т. е. на ноги) — о пространственных отношениях между мальчиком и обувью. Таким образом, высказывание может быть синкретично по

своей природе и выражать разнообразные отношения, которые взрослый объясняет, ориентируясь на ситуацию. В детских высказываниях, где назван посессор и принадлежащий ему предмет, есть тенденция к соблюдению определенного порядка слов: лицо — принадлежащий ему предмет. Такую закономерность отмечает и С. Н. Цейтлин [6].

Наряду с подобными конструкциями у детей данного возраста встречаются и такие, морфологическое оформление компонентов которых (при минимальных фонетических искажениях) соответствует «взрослым»: Варя П. (1;7–1;8) *Кисикок мамина* (кошелек мамин); *Питяки Бататина* (перчатки Бататины — бабушкины); *Папиня ибасика* (папина рубашка). Комментарий матери: «Знает почти все предметы одежды, чьи они, называет принадлежность».

В дневниковых записях наблюдений за речью Ани С. в возрасте 1;10;07 встречаем следующий комментарий матери: «Указывая на принадлежность предметов, Аня стала использовать формы *Анин, мамин, Сясин*. Раньше она просто называла лицо, кому принадлежит предмет».

В приведенных выше примерах посессор обозначен притяжательным прилагательным, причем иногда ребенок осознает, что это именно прилагательные, и образует полные формы, не характерные для нормативного языка: Варя П. (1;7–1;8) *Котика Натиная* (кофточка Настина).

Есть случаи, когда посессор обозначается предложно-падежной конструкцией *у + Р. п.*, где предлог, как правило, в своем нормативном облике еще не присутствует, а имеет «заместителя» (так называемый филер), но падежная форма соответствует «взрослой»: Лиза Е. (1;11;00) *А батя ... камнати, камнати* (у брата в комнате); (2;00;01) *Иси а катя* (усы у кота).

Распространены случаи обозначения принадлежности притяжательным местоимением *мой*, а еще чаще *моя*, ср.: Кирилл Б. (1;09;27) *Моя папа*.

Интересен пример из речи Жени Г. (1;10;19) *Люка мая* (моя рука), указывая на свою руку, но, когда отец, протягивая свою руку, спросил: «*Чья рука?*», Женя опять ответил: «*Мая*». По нашим собственным наблюдениям, на подобные вопросы, задаваемые обычно относительно частей тела самого ребенка, взрослый ожидает, как правило, ответ «*мой*», «*моя*». Остальные притяжательные местоимения (*твой, свой*) появляются в речи позже.

Указанные способы выражения посессивности наиболее распространены в речи детей на этапе двукомпонентных высказываний.

Какие семантические разновидности посессивных конструкций зафиксированы на данном этапе? Ребенок первоначально не осознает целостности своего тела. «В первые месяцы жизни ребенок играет со своими ножками и ручками так же, как с любым посторонним предметом» [1. С. 94]. Однако к моменту, когда ребенок начинает ходить, он уже осознает целостность своего тела и, соответственно, неотторжимую принадлежность отдельных его частей, а вскоре и целостность тела других людей, а

также животных. Такие отношения ребенок выражает и в речи: Лиза Е. (2;00;01) *Иси а катя* (усы у кота); Саша П. *Мáми гась* (у мамы глаз).

Интересен пример из речи Вари П. Ее мамой была создана экспериментальная ситуация: в окошке коробки мама показывает Варю свою руку (кисть) и спрашивает, что это:

– [Варя:] *Питятки* (перчатки).

– [Мать:] *Нет*.

– [Варя:] *Мама*.

Девочка называет не часть тела, а того, кому она принадлежит, следовательно, осознает партитивные отношения, даже когда зрительно не воспринимает связь части и целого.

Итак, ребенок может выразить отношения неотторжимой принадлежности: предмет является частью possessора.

Наиболее распространены конструкции ПОСЕССОР + ОБЪЕКТ ПОСЕССИВНОСТИ, в которых указывается на владение предметом, не являющимся частью possessора, а объект possessивности — неодушевленный предмет.

Невелика доля высказываний, отражающих родственные отношения possessора и предмета possessивности:

Аня С. (1;09;26) *Моя мама*; Кирилл Б. (1;19;27) *Моя папа*.

Трудно понять, осознают ли дети в указанных примерах родственные отношения или слова *мама*, *папа* являются в некотором смысле именами собственными близких людей.

Другие «детские» конструкции в разговорной речи невозможны: Лиза Е. (1;10;11) *Тинит Изитьку* (чинит Лизочку; имеет в виду, что мама чинит Лизочкин браслет). В данном высказывании известный из ситуации и находящийся в поле зрения ребенка предмет назван по имени владельца. Эта фраза легко может быть переведена в нормативную: «(Мама) чинит Лизочкин (браслет)». Деятель и объект действия (и одновременно объект possessивности) известны из ситуации и не озвучиваются, конструкция принимает вид: ДЕЙСТВИЕ + ПОСЕССОР.

Итак, на этапе двукомпонентных высказываний дети способны понимать и выражать отношения обладания и принадлежности (в том числе и неотторжимой принадлежности — партитивности). Наиболее распространенные способы выражения категории при закреплённом порядке слов: лицо-possessor + предмет-объект possessивности, а также притяжательные прилагательные (которые, судя по анализируемому материалу, гораздо более распространены у девочек (4 ребенка); у мальчиков (5 детей) в морфологическом оформлении, соответствующем взрослому, притяжательные прилагательные на данном этапе встречаются крайне редко) и притяжательное местоимение *мой* (в последних двух случаях порядок компонентов варьируется).

## Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* Пространственное различие / Б. Г. Ананьев. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1955. — 188 с.
  2. *Журинская М. А.* Именные possessивные конструкции и проблема неотторжимой принадлежности / М. А. Журинская // Категории бытия и обладания в языке. — М. : Наука, 1977. — С. 194–258.
  3. *Иванов Вяч. Вс.* Синхронная и диахроническая типология possessивности / Вяч. Вс. Иванов // Категория possessивности в славянских и балканских языках. — М. : Наука, 1989. — С. 5–43.
  4. *Лухт Л. И.* Категории бытия и обладания (французско-румынские параллели) / Л. И. Лухт // Категории бытия и обладания в языке. — М. : Наука, 1977. — С. 125–143.
  5. Теория функциональной грамматики: Локативность. Possessивность. Обусловленность / отв. ред. А. В. Бондарко. — СПб. : Наука, 1996. — 230 с.
  6. *Ceytin S.* Acquisition of Possessive Relations by a Russian Child // Papers and Studies in Contrastive Linguistics. — 1997. — Vol. № 3. — P. 51–58.
-

# **ТЕХНОЛОГИИ ДИАГНОСТИКИ, ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ ЛИЦ С ОВЗ**

---

*И. Б. Агаева,*

*(КГПУ им. В. П. Астафьева, г. Красноярск, Россия)*

*С. Ю. Кондратьева*

*(ИДОиР РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ И ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ В ПРОФИЛАКТИКЕ ВЕРБАЛЬНОЙ ДИСКАЛЬКУЛИИ У ДЕТЕЙ С ОВЗ**

Новая парадигма образования в РФ, представленная в ФГОС (федеральных государственных образовательных стандартах), характеризуется идеей развивающего обучения, личностно ориентированным подходом, созданием условий для саморазвития личности, направленностью на конструирование содержания, форм, технологий воспитания и обучения, обеспечивающих развитие каждого ребенка. В связи с этим особая роль в образовании отводится математике, которая может рассматриваться как важный элемент национальной идеи России XXI в., а математическое образование — предметом государственной программы, так как любое стратегическое направление развития страны требует высокого уровня математической поддержки.

Легитимизация права каждого ребенка на получение образования, отвечающего его потребностям, и переход к интегративным формам обучения детей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья), их включение в систему общего образования актуализируют вопрос о разработке научно-методических основ обучения с учетом индивидуальных потребностей и возможностей каждого ребенка данной категории.

Среди проблем, осложняющих овладение математикой, выделяют дискалькулию, как специфическое нарушение счетных операций. Проблема профилактики, ранней диагностики и коррекции дискалькулии у детей имеет большое теоретическое и практическое значение, так как успешное овладение математической деятельностью является необходимым условием формирования универсальных учебных действий. Для практики дошкольного образования важно как можно раньше выявить факторы риска возникновения дискалькулии у детей, выбрать направления, содержание и технологии психолого-педагогической работы по профилактике данного нарушения [2, 4, 5 и др.].

Обследование респондентов проводилось по методике, которая представлена в пособии [2]. Для выявления предрасположенности к вербальной дискалькулии предлагались задания, направленные на выявление уровня понимания и употребления в речи математических терминов; уровня пространственного восприятия; зрительной и слуховой памяти; восприятия цвета, формы, величины, количественных представлений; владения лексико-грамматическим строем речи и др.

В процессе проводимого нами исследования были выделены *факторы риска* предрасположенности к вербальной дискалькулии: нарушение словесного обозначения математических понятий, цвета, формы, величины предметов; непонимание связи цифр, обозначающих число, с его вербальным обозначением; несформированность количественных представлений, пространственного восприятия; несформированность зрительной и слуховой памяти. Соответственно, для профилактики данного вида дискалькулии были выделены следующие *задачи психолого-педагогической работы*: формирование в импрессивной и экспрессивной речи слов, обозначающих количественные обобщения и отношения; слов, обозначающих противоположные действия; формирование в речи слов, характеризующих предмет по величине; формирование пространственных и временных представлений и умение обозначать их словесно; развитие умения пользоваться математической терминологией, а также развитие сенсорных представлений, связной речи и счетных навыков.

Специфика обучения математике такова, что от действия с реальными множествами ребенок переходит к манипулированию сверхабстрактными для него понятиями, которые фиксируются знаками и словами. Таким образом, необходимым условием успешного овладения математикой является сформированность многих психических функций и процессов, и одной из важнейших предпосылок овладения математическими представлениями является речь [2, 5]. Но следует отметить, что существует часть людей, которая не способна использовать речь для полноценного общения. Одни совсем не могут говорить, речь других недостаточно развита, чтобы выполнять все коммуникативные функции.

В России и в других странах огромное количество семей и специалистов вовлечено в оказание помощи детям с тяжелыми языковыми нарушениями, которые нуждаются в использовании систем альтернативной коммуникации, чтобы компенсировать задержку или ограничения в разговорном языке. Рост интереса к нарушениям языкового развития и коммуникации привел к более ясному осознанию потребности в использовании систем альтернативной коммуникации, которые эффективны в случае отсутствия устной речи и предполагают овладение особой коммуникативной системой, где основными являются невербальные средства общения.

Поскольку процесс развития человека базируется на взаимодействии и взаимовлиянии и опирается на обмен сообщениями, то необходимо, что-



бы ребенок максимально рано научился использовать средства для общения, поэтому в его распоряжение должны быть предоставлены такие средства, которые помогут заменить или дополнить недостаточность устной речи. Учитывая тот факт, что речь не может служить средством коммуникации с «неговорящими» детьми, следует дать им другую систему — *систему невербальных средств общения*, способствующих развитию языковой компетенции, расширяющих возможности общения и обучения [1, 3].

Дополнительная коммуникация востребована в случаях недостаточно сформированной устной речи, когда возникает потребность в соответствующей невербальной поддержке, дополняющей ограниченные речевые средства общения. К дополнительным средствам общения, обеспечивающим понимание вербальных сообщений, относятся жесты, являющиеся составной частью ежедневной коммуникации, которые развивают возможности продуцирования «устной речи» путем сопровождения жестикуляцией ключевых слов высказывания. Альтернативная коммуникация актуальна в случаях отсутствия устной речи и предполагает овладение совершенно иной коммуникативной системой, где особое значение приобретают невербальные средства общения (предметы, фотографии, пиктограммы, символы и др.).

Как показало наше исследование, у детей с ОВЗ затруднено спонтанное обогащение словарного запаса, они не могут выделить незнакомое слово в тексте, быстро забывают новые термины и др. Целесообразно на каждом занятии или уроке отводить определенное время на словарную работу с учетом того, что вводимые термины, используются в дальнейшем с различной частотой. Если термин используется нечасто, и обучающиеся не будут его постоянно употреблять, то задача педагога — только раскрыть его значение, чтобы не затруднять понимание текста. И наоборот, если изучаемый термин будет использоваться в речи достаточно часто, то количество времени, затрачиваемое на его изучение, будет более продолжительным. Целесообразно предлагать таблицы, макеты, схемы, пиктограммы, позволяющие использовать зрительную опору. Основной базовый словарь (наглядный материал) должен постоянно присутствовать на занятиях или уроках. Например, плакат с текущими терминами, может быть вывешен на доске, что позволит активизировать зрительную память обучающихся, и поможет при возникновении трудностей в произнесении нового термина. Можно предложить схему-пиктограмму определения (правила), в которой заложена правильная структура предложения и, ребенок, проговаривая фразу по схеме, невольно соблюдает и ее грамматически правильную структуру.

Следует помнить, что дети растут и развиваются не только в мире реальных вещей, но и в мире знаков, символов, обозначений, в связи с этим возникает постоянная необходимость овладевать ими, активно использовать их в своей практической деятельности. Модели и схемы, выступаю-

щие как средства обучения, позволяют воспроизводить в наглядной форме скрытые свойства и связи. Уровень развития знаковой функции ребенка определяет в дальнейшем успешность его обучения в образовательной организации.

### Список литературы

1. Агаева И. Б. Теоретико-методологические основы изучения системы альтернативных средств коммуникации / И. Б. Агаева // Проблемы современного педагогического образования : сб. статей. — Ялта : РИО ГПА, 2016. — Вып. 52. — Ч.6. — 436 с. — С. 3–8. — (Сер. «Педагогика и психология»).
2. Баряева Л. Б. Дискалькулия у детей: профилактика и коррекция нарушений в овладении счетной деятельностью / Л. Б. Баряева, С. Ю. Кондратьева. — СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. — 121 с.
3. Баряева Л. Б. Технологии альтернативной и дополнительной коммуникации для детей с ограниченными возможностями здоровья : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Баряева, Л. В. Лопатина. — СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2017. — 48 с.
4. Дунаева З. М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития / З. М. Дунаева // Дефектология. — 1980. — № 4. — С. 27–36.
5. Ульenkova У. В. Дети с задержкой психического развития / У. В. Ульenkova. — Н. Новгород : Изд-во НГПУ, 1994. — 230 с.

***В. А. Гончарова, Е. К. Родичева***

*(ИДОиР РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

## **ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Формирование монологической речи, как наиболее сложной формы речевой деятельности, характеризующейся единством смысловой цельности и связности языкового оформления, представляет собой достаточно сложный процесс даже в условиях нормального речевого развития [1,2,5]. Отклонения в развитии связной речи не только существенно затрудняют процесс коммуникации, но и отрицательно влияют на формирование познавательной деятельности, в дальнейшем, являются препятствием для овладения школьной программой [1, 3, 4].

В результате проведенного экспериментального исследования связной речи по методике В. П. Глухова [3] (составление предложений по отдельным картинкам с изображением действий; составление рассказа по серии сюжетных картинок; пересказа знакомого текста) было установлено, что у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) третьего уровня речевого развития 6–6,5 лет отмечается низкий уровень сформированности связной монологической речи по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием. При этом возможности построения связного высказывания у детей с ОНР существенно зависели от таких параметров, как характер за-

дания, степень самостоятельности смыслового программирования, наличие наглядного материала.

Для детей с общим недоразвитием речи III уровня речевого развития были характерны трудности воспроизведения смысловой структуры рассказа, проявляющиеся в небольшом объеме текста, в незначительном количестве смысловых звеньев, в пропусках фрагментов рассказа, в нарушении связи между отдельными предложениями текста, в наличии повторов, привнесений, длительных пауз, в отсутствии самостоятельности. Нарушения языкового оформления высказывания выражались в искажении синтаксической связи между предложениями, в пропусках глаголов, в заменах и пропусках предлогов (*прыгнул на лужу*), в заменах слов (*сумка сломалась*), в бедности и стереотипности используемых языковых средств.

Объем высказываний детей с общим недоразвитием речи в 2 раза меньше, чем у дошкольников с нормальным речевым развитием. Распределение лексико-грамматических разрядов слов по всем заданиям показало лучшее развитие номинативного и предикативного словаря по сравнению с атрибутивным у дошкольников с ОНР. Анализ частотности использования слов, принадлежащих к различным частям речи в рассказах детей, показал преобладание существительных (43%) и глаголов (27%). На третьем месте по частоте употребления — местоимения (15%), затем — предлоги (6%), прилагательные (5%), союзы (3%), наречия (1%).

Анализ частотности использования различных типов предложений показал, что в монологической речи детей с ОНР преобладают простые предложения с распространением из 2–3 слов. В качестве второстепенных членов предложения чаще использовались дополнения, реже определения и обстоятельства. Значительно реже школьники использовали сложные предложения. Характерной особенностью высказываний детей с ОНР было употребление сложных конструкций предложений только с сочинительными союзами «и», «а» или с интонацией перечисления. Отмечалось более частое использование союза «и», как в целом высказывании, так и внутри одного предложения (*Мальчик и девочка и собака; И мальчик увидел гнездо. И он взял и полез на дерево*).

Нарушения связной монологической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи проявлялись как на уровне предложений, так и при построении развернутых высказываний. При продуцировании связных высказываний у детей с ОНР было нарушено как смысловое программирование, так и языковое оформление этих высказываний.

Логопедическая работа по коррекции нарушений связной речи у детей с общим недоразвитием речи должна проводиться по двум направлениям:

1. Развитие способности программировать высказывание (формирование умений выделять основную мысль текста, составлять план рассказа, распространять предложение, последовательно излагать события).

2. Развитие языкового оформления высказываний (расширение и уточнение словарного запаса; формирование словоизменения и словообра-

зования, синтаксической структуры предложения; формирование умения распространять предложения грамматически правильно оформленными лексемами).

Исследование показало, что группа детей с общим недоразвитием речи неоднородна по уровням сформированности связной речи. Были выявлены дошкольники со средним и низким уровнями сформированности связной речи, что определяет необходимость применения дифференцированного подхода в логопедической работе.

Логопедическая работа с детьми с низким уровнем развития связной речи первоначально должна быть направлена на повышение речевой активности, на развитие активного словаря, умения отвечать на вопросы и самостоятельно формулировать их. В дальнейшем должна быть проведена работа по формированию у детей навыков составления простых предложений по вопросам; работа по обучению детей пересказу на материале небольшого по объему текста с опорой на наглядность, составлению коротких рассказов по серии сюжетных картинок.

Логопедическая работа с детьми со средним уровнем развития связной речи первоначально должна быть направлена на формирование навыка выделения главной мысли рассказа, на обучение составлению плана рассказа, на развитие понимания логических взаимосвязей событий, причинно-следственных связей в тексте. В дальнейшем проводится работа по развитию умений составлять распространенные предложения; самостоятельно выстраивать собственное высказывание в соответствии с лексическими и грамматическими нормами языка; самостоятельно составлять связные рассказы.

Таким образом, можно предположить, что логопедическая работа по формированию связной речи детей с ОНР, основанная на дифференцированном подходе будет способствовать более успешному формированию навыков, как смыслового программирования, так и языкового оформления высказывания.

#### Список литературы

1. *Волосовец Т. В.* Развитие связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Т. В. Волосовец // Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / под ред. Т. В. Волосовец. — М. : В. Секачев, НИИ школьных технологий, 2008. — 224 с.
2. *Гвоздев Н. А.* Вопросы изучения детской речи / Н. А. Гвоздев. — СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2007. — 472 с.
3. *Глухов В. П.* Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. — 2-е изд., испр. и доп. / Глухов В. П. — М.: АРКТИ, 2004. — 168 с.
4. *Лалаева Р. И.* Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. — СПб. : СОЮЗ, 1999. — 346 с.
5. *Леонтьев А. А.* Исследования детской речи / А. А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. — М. : Наука, 1974. — С. 312–318.

*А. Н. Граф, Е. Ю. Мамедова*  
(ИДЮиР РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

## **РАБОТА НАД ВЫРАЗИТЕЛЬНОЙ СТОРОНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СО СЛУХОВОЙ ДИСФУНКЦИЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР**

Проблема развития устной речи, как средства коммуникации, была исследована многими учеными в разные периоды времени (Р. М. Боскис, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Э. И. Леонгардт, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.). Данные исследования показывают, что общение является ведущим видом человеческой деятельности, оказывает влияние на речевое и психическое развитие ребенка, направленно на познание и оценку самого себя [3].

Потребность в словесном общении развивается у детей по мере формирования определенного словесно-речевого фонда и создания благоприятных условий для широкой речевой практики. Одним из основных направлений в работе с неслышащими детьми является не только развитие фонетически чистой, лексически богатой и грамматически правильной, но и выразительной устной речи [2].

Для реализации данного направления необходимо вовлекать учеников в различные виды социально-значимой деятельности: познавательную, творческую, в том числе и театрализованную, а при выборе средств развития речи детей со слуховой депривацией учитывать их интересы, возможности и возрастные особенности.

Театрализованная деятельность и игры являются мощнейшим средством формирования выразительной стороны речи детей, а также способствуют активизации звукопроизношения и лексико-грамматической составляющей речи ребенка.

Вопрос применения театрализованных игр в целях формирования выразительности речи детей со слуховой дисфункцией в настоящее время еще недостаточно изучен. Дети данной категории представляют собой сложную гетерогенную группу, различающуюся по состоянию слуха и речи, по времени наступления стойкого нарушения слуха, наличию или отсутствию дополнительных отклонений в развитии. Вместе с тем неслышащие дети стремятся к общению, и их коммуникативное поведение меняется по мере взросления: относительно простые формы контактов сменяются преобладанием более сложных, где речь становится процессом, предполагающим освоение не столько содержательной, сколько образной, эмоциональной стороны языка.

Выразительность речи рассматривалась С. Л. Рубинштейном [6] как качественная характеристика речи, связанная с проявлением индивидуальных способностей человека, поэтому, используя разнообразные средства развития выразительности речи детей, мы способствуем своевре-

менному интеллектуальному, речевому, литературному и художественному развитию.

У детей со слуховой дисфункцией выразительность речи произвольна и неосознанна, она представляет собой естественное следствие их собственных переживаний и эмоций, а ее развитие происходит в течение всего детства: от произвольно-эмоциональной (у детей младшего дошкольного возраста), до интонационно-речевой (к старшей группе) и к языковой выразительности речи (к младшему школьному возрасту).

Непринужденная речь ребенка всегда выразительна, и в этом заключается сильная, яркая сторона детской речи, над которой стоит работать. Способность изменять голос, ускорять и замедлять темп речи, использовать паузы, выделять голосом отдельное слово или группу слов, придавать голосу эмоционально-экспрессивную окраску обеспечивает интонационную выразительность речи, а отсутствие живого источника выразительности детской речи заметно снижает темп развития интонационной выразительности [4].

Театрализованная игра способствует развитию эмпатии, т. е. возможности распознавать эмоциональное состояние человека по мимике, жестам, интонации, формирует умение ставить себя на его место в различных ситуациях, находить адекватные способы содействия [1].

Драматизация в коррекционно-развивающей работе столь же важна, как и обучение самообслуживанию, чтению, арифметике, поэтому должны широко использоваться постановка, инсценировка рассказов, игры с распределением ролей, теневой театр, а также пантомимика и жест (при исполнении песен, чтении стихов, составлении рассказов). Даже небольшая роль и произносимые реплики ставят ребенка перед необходимостью ясно, четко, понятно изъясняться, а выразительность речи обеспечивает не только развитие коммуникативных навыков, но играет решающую роль в формировании личности ребенка в целом через речевое самовыражение [5].

При использовании театрализованных игр работу проводят в несколько этапов. На первом этапе систематически выполняются игровые упражнения, направленные на выработку мимики и пантомимики, что служит своеобразным прологом к будущим драматизациям, и благодаря чему движения детей приобретают большую уверенность и управляемость, легкость в переключении с одного движения на другое, понимания нюансов выражения лица, жестов и движений другого человека.

На втором этапе вводятся игры и упражнения на развитие дыхания и свободы речевого аппарата, правильной артикуляции, четкой дикции, разнообразной интонации и логики речи.

На третьем этапе следует переходить к драматизации стихов, прибауток, потешек, с заучиванием текстов и разыгрыванию их при помощи настольного или пальчикового театра.

На четвертом этапе можно использовать более сложный вид деятельности — драматизацию рассказов и сказок.

Успешности использования театрализованных игр в коррекционной работе способствует организация предметно-игровой среды: помещение детского театра с занавесом и зрительным залом; театральные уголки для самостоятельной деятельности детей, где имеются различные виды театра, элементы костюмов, бутафория — а также эмоционально насыщенное первичное прочтение пьесы для пробуждения интереса к предстоящей работе.

На следующем этапе проводятся пробы детей на различные роли с последующим их распределением. Дети по своему желанию выбирают роль и, перевоплотившись в героя, проигрывают небольшие этюды. После распределения ролей начинается индивидуальная работа над образами, отдельными эпизодами и картинами.

При разучивании реплик в вопросно-ответной форме следует выявить, какие свойства характера присущи каждому персонажу, насколько выразительными должны быть движения, а главное, интонация действующих лиц. Желательно, чтобы все организованные формы театрализованной деятельности осуществлялись с небольшими подгруппами, что обеспечит индивидуальный подход к каждому ребенку, причем каждый раз подгруппы должны формироваться по-разному в зависимости от содержания занятий.

Заключительный этап — генеральная репетиция — премьера для детей и педагогов, затем повторный показ для родителей актеров и гостей. Присутствие зрителей во время инсценировок повышает мотивацию детей и вызывает желание лучше сыграть свою роль.

Привычку к выразительной публичной речи (необходимую для последующего школьного обучения) можно воспитывать только путем привлечения ребенка к выступлениям перед аудиторией. Работа над образом включает в себя использование всех выразительных средств в разных вариациях и интерпретациях, позволяющих детям реализовать свои коммуникативные потребности: экспрессивно-мимические (взгляд, улыбка, мимика, интонационные вокализации, движения тела) и предметно-действенные (локомоторные и предметные движения, позы) [7]. Следует подчеркнуть, что театрализованные занятия должны выполнять одновременно познавательную, воспитательную и развивающую функции и ни в коей мере не сводиться только к развитию интонационно-выразительной стороны речи.

При выборе произведения для театрализованной игры необходимо соблюдать некоторые правила: произведение должно иметь художественную ценность; его использование должно быть педагогически оправданным; оно должно соответствовать жизненному и художественно-творческому опыту детей; текст произведения должен быть наполнен яркой образностью и выразительными интонациями (музыкальными, словесными, изобразительными); при последующем использовании произведения должны усложняться по содержанию и объему.

Соблюдая приведенный выше алгоритм работы с использованием театрализованной игры, можно достаточно быстро и качественно развить интонационно-выразительную сторону речи детей со слуховой дисфункцией.

## Список литературы

1. *Богатырева Ж. В.* Сказка как феномен культуры / Ж. В. Богатырева // Мир науки, культуры, образования. — 2015. — № 3 (52). — С. 293–295.
2. *Боскис Р. М.* Учителю о детях с нарушением слуха / Р. М. Боскис. — М. : Просвещение, 1988. — 128 с.
3. *Выготский Л. С.* Детская речь / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 2006. — 420 с.
4. *Конович А. А.* Театрализованный праздник и обряды / А. А. Конович. — М., 1990. — 212 с.
5. *Пономарев Я.* Психология творчества / Я. Пономарев. — М., 1999. — 520 с.
6. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2013. — 704 с.
7. *Чурилова Э. Г.* Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников : программа и репертуар / Э. Г. Чурилова. — М. : ВЛАДОС, 2001. — 160 с.: ил. — (Театр и дети).

*Л. Л. Гришина*

*(МБДОУ детский сад № 114, г. Брянск, Россия)*

## РАЗВИТИЕ ПОЛИМОДАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ В КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время уделяется большое внимание вопросам индивидуально-дифференцированного воздействия в коррекции тяжелых нарушений речи [3]. Учет в коррекционно-развивающем процессе индивидуальных особенностей познавательной сферы ребенка является одним из актуальных вопросов. Современная психолого-педагогическая литература содержит достаточно материалов, рассматривающих оптимальные условия обучения дошкольников с тяжелыми речевыми нарушениями, учитывающих ведущие каналы восприятия [1, 2]. Однако в работе логопедов-практиков остается актуальным вопрос об использовании пособий для развития полимодального восприятия в коррекции речевых нарушений дошкольников.

Данный вопрос решается нами в педагогическом воздействии при общем недоразвитии речи у старших дошкольников МБДОУ детский сад № 114 «Чебурашка» г. Брянска.

В своей работе мы опираемся на формирование сенсорно-перцептивной системы, как на одно из важнейших условий развития речевых способностей дошкольников с речевыми нарушениями.

Использование в коррекционно-логопедическом воздействии пособий, задействующих слуховой, зрительный и кинестетический каналы восприятия, позволяет задать целостный полимодальный образ воспринимаемого предмета или явления, повышая эффективность познавательных и речевых процессов.



В коррекционной работе мы используем пособия с преобразованием из плоскостного в объемный формат в технике Pop-up. Это раскрывающиеся кубы, изображающие коробочки (сундучки) или домики на плоскости; вращающиеся диски со стрелкой-магнитом. Материал в «3 D формате» является универсальной дидактической панелью, которая используется в нескольких вариантах, позволяя решать задачи различных направлений речевого и интеллектуального развития дошкольников с тяжелой речевой патологией. Магнитная плоскость и съемные карточки дают возможность использовать пособия всеми участниками образовательного процесса в условиях групп компенсирующей направленности ДОО.

Трансформация пособий и возможность действий с их частями предполагает: вкладывание, протаскивание, примагничивание, что обеспечивает визуальную и кинестетическую модальности восприятия, повышает речевую, поисковую, познавательную деятельность детей с общим недоразвитием речи.

Приведем некоторые примеры включения заданий с использованием пособий «3 D формата» на занятиях с детьми с речевой патологией.

Обозначим направления работы по *формированию лексико-грамматических средств языка*:

- *Усвоение существительных в именительном падеже множественного числа, заканчивающихся на -а, -я.* Дошкольникам предлагается поместить в раскрывшийся сундучок только те предметы, названия которых заканчиваются на -а, -я.

- *Усвоение названий частей предметов.* Согласно инструкции, ребенок вынимает из раскрывающейся коробочки картинку, называет части предмета и находит в кармашке предмет, к которому эти части относятся.

- *Усвоение притяжательных прилагательных.* Малышу дают возможность растянуть карточку-гармошку с изображением жилища различных животных, из раскрывающейся коробочки вынуть картинку с животными и поместить к нужному жилищу. В заключение предлагается сказать, чей это дом.

- *Усвоение существительных, образованных при помощи суффикса -ниц-* происходит во время практических действий с магнитной палочкой и картинкой с изображением продукта или предмета к той раскрытой коробочке, на которой написана часть слова (например, суффикс *-ниц-*). По условию игры малыш, помещая картинку в коробочку, должен назвать слово с суффиксом *-ниц-* (*сахарница, хлебница, салфетница* и др.).

- *Усвоение предлога «в».* Ребенка просят протянуть магнитной палочкой по сходящимся к раскрывающейся коробочке дорожкам картинку, на которой изображены предметы (например, стакан, корзинка, коляска и др.). Далее ему предлагается вынуть пинцетиком из раскрывшейся коробочки картинку (изображены: ложка, яблоки, малыш и др.), положить на соответствующую карточку, составить предложение с маленьким словом «в».

При использовании пособия «3 D диск» происходит:

- *Усвоение согласования существительных с числительными, наречием «много».* Вращая диск, дается задание найти нужную картинку (она примагничивается к стрелке диска при вращении. Каждый ребенок получает «свою» карточку. Найденную таким образом картинку предлагается «проехать» по дорожкам с помощью магнитной палочки, согласуя словоназвание со словами «один», «три», «много». Отвечающий называет слова, другие дети повторяют действия со своим пособием.

- *Усвоение антонимов.* Ребенок получает диск с вращающимися стрелками. Он должен найти пару картинок со словами-«неприятелями» (на каждый диск примагничивается «своя» пара изображений), затем ребенок составляет словосочетание (предложение) с данными словами.

Пособия «3 D куб» используются при *формировании фонематических процессов, умения дифференцировать фонемы, а также при обучении элементам грамоты:*

- При развитии *фонематических представлений* дошкольника просят поместить в раскрывшийся сундучок только те предметы, в названии которых есть определенный звук ([С]).

- *Дифференциация звуков* (например, [С] — [Ш]) предполагает работу с картинками. Они помещаются в раскрывающуюся коробочку. Далее по очереди называют только те изображенные предметы, в названии которых есть [С] или [Ш].

- *Развитие навыка чтения, определение слогового состава слова* осуществляется с помощью карточки-гармошки. На ней написаны слоги. Из раскрывающейся коробочки дошкольник по очереди вынимает картинки, называет изображение, определяет, например, второй слог. Далее помещает картинку к определенному слогу на карточке-гармошке.

- *Усвоение слогового состава слова* проводится успешно, если попросить ребенка провести магнитной палочкой по картинке с изображением предмета к коробочке с соответствующей количеству слогов в слове цифре (1, 2, 3, 4). Далее картинка, название которой включает определенное количество слогов, помещается в соответствующую коробочку.

- *Усвоение навыка чтения, понимания прочитанного* предполагает такие действия: протянуть магнитной палочкой по сходящимся к коробочке дорожкам картинки с изображением предметов; вынуть пинцетиком из раскрывшейся коробочки записку с предложением; прочитать предложение, подобрав картинку к пропущенному в предложении слову.

Использование пособия «3 D диск» направлено на становление нескольких умений:

- *Определение места заданного звука в словах (по представлению)* осуществляется благодаря использованию предметно-манипулятивной деятельности. Так, ребенок во время вращения диска «находит» картинку, которая благодаря магниту прикреплена к стрелке диска. Найденную та-

ким образом картинку ему нужно по дорожкам «доставить» магнитной палочкой к нужному домику, определив предварительно место звука в слове (начало, середина, конец).

- *Формирование навыка чтения* предполагает освоение детьми правила написания знаков препинания в конце разных по цели высказывания предложений. Сначала дети «по цепочке» читают предложение, далее вращают диск так, чтобы стрелка была направлена на «смайлик», передающий ту или иную интонацию. Каждый ребенок ставит в конце предложения нужный знак препинания (точку, восклицательный, вопросительный) и повторно читает предложение с нужной интонацией.

Использование нами в логопедической работе пособий, ориентированных на особенности познавательной сферы дошкольников с общим недоразвитием речи, подтверждает эффективность коррекционно-развивающего воздействия.

### Список литературы

1. *Гриндер М.* НЛП в педагогике: исправление школьного конвейера / М. Гриндер, Л. Ллойд; пер. с англ. — М. : Ин-т. общегуманит. исслед, 2001. — 307 с.

2. *Сиротюк А. Л.* Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А. Л. Сиротюк. — М. : ТЦ Сфера, 2003. — 288 с.

3. *Теплова Ж. А.* Коррекция речи на основе ведущего канала восприятия / Ж. А. Теплова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Пермь, март 2014 г.) — Пермь : Меркурий, 2014. — 291 с.

**Ю. Б. Зеленская, О. В. Вихрова**

*(ИДЮиР РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

## МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Грамматика — это раздел языкознания, изучающий строй слова и предложения в языке и, соответственно, состоящий из двух разделов: морфологии, к вопросам которой относится изучение таких языковых единиц, как морфемы (корень и аффиксы) и составленные из них слова, и синтаксиса, который занимается изучением цельных и осмысленных словосочетаний и предложений, составленных из отдельных слов.

Освоение грамматического строя представляет большую сложность для детей, поскольку грамматические категории характеризуются абстрактностью и отвлеченностью. Таким образом, этот процесс связан с аналитико-синтетической деятельностью головного мозга, механизм которой был раскрыт И. П. Павловым.

Нарушения усвоения грамматических категорий приводят к несформированности связной речи детей дошкольного возраста, а в дальнейшем, на этапе школьного обучения, будут вызывать трудности в формировании

письменной речи. Поэтому развитие и коррекция грамматического строя речи — одна из важнейших задач дошкольного обучения.

Фундаментальным трудом в изучении грамматического строя речи является работа А. Н. Гвоздева «Формирование у ребенка грамматического строя речи в онтогенезе», которое охватывает все стороны развития речи: синтаксис, морфологию, процессы словообразования и словоизменения [6].

А. Н. Гвоздев выделяет основные периоды в формировании *грамматического строя русского языка*:

*I период* — период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые употребляются в одном неизменном виде во всех случаях, когда они используются (от 1 года 3 мес. до 1 года 10 мес.).

Этот период включает 2 этапа: этап однословного предложения; этап предложений из нескольких слов-корней.

*II период* — период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения (от 1 года 10 мес. до 3 лет).

Этот период состоит из трех этапов: формирования первых форм слова (1 год 10 мес. — 2 года 1 мес.); использования флексийной системы языка для выражения синтаксических связей слов (2 года 1 мес. — 2 года 6 мес.); усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (2 года 6 мес. — 3 года).

*III период* — период усвоения морфологической системы русского языка, характеризующийся усвоением типов склонений и спряжений (от 3 до 7 лет).

В этот период значительно сокращается свободное использование морфологических элементов (словотворчество), так как ребенок овладевает не только общими правилами грамматики, но и более частными правилами.

А. Н. Гвоздев выявил следующую последовательность усвоения ребенком грамматических форм русского языка: число существительных — уменьшительная форма существительных — категория повелительности — падежи — категория времени — лицо глагола. Здесь очевиден путь от менее абстрактных грамматических форм к более абстрактным, от простого, формального выражения грамматического значения — к более сложному.

Термин ОНР впервые введен в 50–60 годах прошлого века профессором Р. Е. Левиной.

Общее недоразвитие речи (ОНР) — это нарушение формирования всех сторон речи (звуковой, лексико-грамматической, семантической) при различных речевых расстройствах у детей с нормальным интеллектом и полноценным слухом.

В посвященных развитию грамматического строя речи исследованиях Е. И. Тихеевой, А. П. Усовой, А. М. Леушиной, С. Н. Коновалова, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной и других отмечается, что для дошкольников с ОНР овладение грамматическими категориями представляет особую сложность, поэтому формирование полноценной красивой грамотной речи детей с ОНР является актуальной проблемой.

Недостаточное понимание грамматических форм — следствие недоразвития активной речи, речевого опыта в целом, отсутствие которого препятствует выработке «чувства языка», благодаря которому нормально развивающийся ребенок эмпирически овладевает всей сложной системой грамматики русского языка.

Исследователи (Н. С. Жукова, Л. Ф. Спирина, С. Н. Шаховская и др.) выделяют следующие нарушения грамматического строя у дошкольников с ОНР:

- неправильное согласование по роду, числу, падежу у существительных, местоимений, прилагательных (*снимает шапка, зеленый елки, много змеев*);
- неправильное употребление падежа и рода количественных числительных (*нет три стульев*) (отмечается, что данные два вида ошибок — самые стойкие среди встречающихся);
- неправильное согласование числительного с существительным (*5 звезд, 3 пирог, 2 ложек, 5 ананаса*);
- неправильное согласование наречий меры количества (много/мало) с существительным (*много карандаш, мало окон*);
- неправильное согласование глагола с существительными и местоимениями (*зайцы бежит, она пришел*);
- неправильное употребление предложно-падежных конструкций (*в угле, на столе*), также часто дети пропускают предлоги в речи. Например, сложные типы предлогов (*из-под, из-за*) дети с ОНР обычно не используют в речи;
- неправильное употребление рода и числа глаголов прошедшего времени (*рысь ушел*);
- неправильное образование уменьшительно-ласкательных форм существительных (*дерево — деревко, береза — березочка, вишня — вишенка*);
- ошибочное образование приставочных глаголов (вместо *спрыгивает — прыгает, вместо наливает — льет*);
- неправильное употребление форм именительного и родительного падежей множественного числа существительных (*лев — левы* (вместо *львы*), *глаз — глаза* (вместо *глаза*), *стул — стулы* (И. п.), *стулов* (Р.п.) (вместо *стулья, стульев*);

– ошибки в словообразовании относительных прилагательных от существительных (*лесинный* (вместо *лесной*), *тыковный* (вместо *тыквенный*), *солнцевый* (вместо *солнечный*);

– неправильное образование родительного, винительного и творительного падежей существительных (дошкольники с ОНР или не могут образовать данные формы или же заменяют один падеж другим).

Анализ литературы позволил определить основные пути формирования грамматического строя речи у дошкольников: создание благоприятной речевой среды; специальное (целенаправленное) обучение; практика речевого общения; исправление ошибок (дети осознают, что есть языковая норма, у них формируется самоконтроль) [2, 4, 12, 13, 14].

А. Г. Арушанова, Г. П. Белякова, Ф. А. Сохин, М. С. Лаврик, А. П. Усова, Г. А. Тумакова, А. И. Максаков и др. выделяют основные методы формирования грамматического строя речи у дошкольников:

– словесные упражнения (позволяет отрабатывать необходимый алгоритм словоизменения или словообразования, употребления различных частей речи, формирования словосочетаний и предложений);

– рассматривание картин по лексическим темам, сюжетных, иллюстраций из известных произведений и др. (формирует умения правильно употреблять прилагательные, строить простые и сложные предложения);

– пересказ коротких рассказов и сказок (способствует проработке построения различных типов предложений, правильного использования служебных слов, развивает последовательность и логичность в выстраивании фраз и текста).

Современная система образования, основанная на личностно ориентированном подходе, предполагает внедрение современных инновационных методов и приемов педагогической работы. Использование инновационных технологий должно быть направлено на повышение эффективности коррекционной работы. Вместе с тем необходимо отметить, что инновационные технологии являются дополнением к общепринятым, традиционным методам и приемам.

Приведем некоторые примеры использования инновационных, современных приемов формирования грамматического строя речи (Л. И. Божович, О. В. Петрущенкова, А. В. Менджерицкая, Н. П. Флерица, Е. А. Левчук, Ж. М. Коняев и др.).

Синквейн — это пятистрочный нерифмованный стих, который позволяет в нескольких словах изложить учебный материал.

В первой строчке тема называется одним словом (обычно существительным).

Вторая строчка — описание темы в двух словах, как правило, именами прилагательными.

Третья строчка — описание действия в рамках этой темы тремя словами (глаголы, деепричастия...).

Четвертая строчка — фраза из четырех слов, выражающая отношение автора к теме.

Последняя строчка — это одно слово-синоним (метафора), которое передает суть темы.

При обучении составлению синквейна решаются следующие задачи:

- уточнение, расширение, активизация словаря;
- развитие «языкового чутья»;
- знакомство с понятиями: «слово, обозначающее предмет», «слово, обозначающее действие предмета», «слово, обозначающее признак предмета»;
- дети учатся подбирать к существительному прилагательные, к существительному глаголы;
- дети знакомятся с понятием предложение. Составляют предложения по предметной, сюжетной картине, используя схемы предложений;
- дети выражают свое личное отношение к теме одной фразой; а также используют знания пословиц и поговорок по заданной теме [8].

Ассоциативные связи — в основе ассоциативный образ, который можно выразить словесно или графически (в виде схемы, рисунка, таблицы).

Приемы фантазирования: «Увеличение — уменьшение», «Деление — объединение», «Преобразование признаков времени» и др. (Примеры заданий: сделай/скажи наоборот, сколько значений у предмета, «Какая, какое, какой?» (назови как можно больше признаков предмета), наблюдение с последующим творческим заданием и др.).

Приемы креативного речевого моделирования объединяют развитие умственных способностей и речевое развитие ребенка, которые хорошо адаптируются под логопедические задачи (Например, мозговой штурм, обратная мозговая атака, аналогии Синектика, оператор РВС, «маленькие человечки», «Хорошо — плохо», каталог, игра «Наоборот», морфологический анализ, фантограммы, цепочка противоречий, «Елочка» и др.).

Как показывает практика, эффективны информационные технологии и мультимедийные средства, развивающие игры В. В. Воскобовича, а также игровые LEGO-технологии.

Таким образом, коррекционную работу по развитию грамматического строя речи с детьми, имеющими речевые нарушения, следует проводить во всех видах деятельности, используя при этом разнообразные упражнения и задания.

Применение современных инновационных подходов при формировании грамматического строя речи у детей с ОНР старшего дошкольного возраста способствует повышению мотивации к выполнению заданий, ре-

чевой активности, интереса к игровым действиям, что в свою очередь приводит к более глубокому и осознанному усвоению детьми грамматической стороны речи.

### Список литературы

1. *Алексеева М. М.* Речевое развитие дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. — М. : Академия, 2000. — 160 с.
2. *Арушанова А. Г.* Формирование грамматического строя речи / А. Г. Арушанова. — М. : Мозаика-Синтез, 2011. — 322 с.
3. *Белякова С. П.* Теория и методика формирования речи детей дошкольного возраста / С. П. Белякова. — Тверь : ТвГУ, 2013. — 132 с.
4. *Бородич А. М.* Методика развития речи детей / А. М. Бородич. — М. : Просвещение, 2008. — 231 с.
5. *Бражникова А. В.* Применение электронных образовательных ресурсов в работе по развитию речи и памяти детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в условиях реализации ФГОС ДО / А. В. Бражникова // Инновационные педагогические технологии : матер. IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2016 г.) — Казань : Бук, 2016 — С. 188–191.
6. *Гвоздев А. Н.* Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 472 с.
7. *Елсакова А. Н.* Использование инновационных технологий в работе учителя-логопеда / А. Н. Елсакова, Н. Н. Лисовская, И. В. Соколова // Педагогика: традиции и инновации : матер. V Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014) — Челябинск : Два комсомольца, 2014. — С. 33–34.
8. *Зеленская Ю. Б.* Применение технологии критического мышления на логопедических занятиях / Ю. Б. Зеленская, Е. А. Афанасьева // Технологии работы с детьми, имеющими нарушения речи : сб. науч. статей по матер. Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. Н. Н. Яковлевой. — СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2020. — С. 62–65.
9. *Леушина А. М.* Развитие связной речи у дошкольника / А. М. Леушина // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. — М.: Академия, 1999. — 368 с.
10. *Лозовская М.* Учим грамматику. Для детей 6–7 лет / М. Лозовская. — М. : Эксмо, 2011 — 72 с.
11. *Петрущенкова О. В.* Игровые педагогические технологии в работе учителя-логопеда / О. В. Петрущенкова // Современные образовательные технологии и методики: актуальные вопросы теории и практики : 1-я Междунар. практ. интернет-конф. (г. Чехов, Московская обл.) : сб. матер. конф. / Центр образовательного и научного консалтинга. — Чехов : ЦоиНК, 2012. — С. 86–91.
12. Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф. А. Сохина. — М. : Просвещение, 1976. — 222 с.
13. *Стародубова Н. А.* Теория и методика развития речи дошкольников: учебное пособие / Н. А. Стародубова. — М. : Академия, 2012. — 256 с.
14. *Тихеева Е. И.* Развитие речи детей / Е. И. Тихеева. — М. : Просвещение, 1981. — 111 с.
15. *Ушакова О. С.* Занятия по развитию речи для детей 5–7 лет / О. С. Ушакова. — М. : ТЦ Сфера, 2009. — 256 с.



*О. Г. Ивановская, Г. А. Османова*  
(ГАОУ ВО ЛО ЛГУ им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия)

## **РОЛЬ ОБРАЗОВ РАЗЛИЧНЫХ МОДАЛЬНОСТЕЙ В ПОСТАНОВКЕ ЗВУКОВ У ДЕТЕЙ**

Одним из важнейших пространств для появления первых смыслов в опыте ребенка является фольклор. «Детский фольклор дает ребенку выработанные временем словесно-поэтические средства, необходимые ему для выражения в художественной форме особого, детского видения мира, порожденного возрастными психическими особенностями» [1. С. 5].

Устойчивые фольклорные ставшие метафорическими выражения часто приписывают предметам и явлениям очевидные признаки, т. е. тавтологичны: «синее море», «черная буря». По нашему мнению, это связано не только с синкретичностью образного мышления ребенка, но и с явлением синестезии — «интермодального ассоциирования» (А. Р. Лурия), когда происходит уподобление ощущений, полученных при помощи разных каналов восприятия («холодный голос», «теплые слова», «глубокий смысл»). Устойчивые выражения типа «синее море» и «черная буря» представляют собой визуально-кинестетические образы.

У детей повторение слов также часто обозначает силу чувства, что, видимо, тоже связано с синестезией, полимодальностью восприятия («обниму крепко-крепко», «скучаю сильно-сильно») и является примером визуально-кинестетического образа.

В классической фразе Л. В. Щербы «глокая куздра штеко будданула бокра и кудрячит бокренка» испытуемые разного возраста обычно подмечают различные основания сходства «искусственных» слов со словами реального языка (курсив наш. — О. Ивановская, Г. Османова):

«*Куздра — кучерявый* завивается в парикмахерской и ругается с парикмахершей» (испытуемый 6 лет).

«*Кукушка* подкинула яйцо в чужое гнездо и подралась с хозяином» (испытуемый 8 лет) [4. С. 114].

«Юная коза игриво боднула гуся и дразнит гусенка» (испытуемый 20 лет) [5. С. 121].

Из примеров видно, что дети подбирают слова, имеющие внешнее звуковое сходство с исходным вариантом, причем ориентируются на семантику слов, тогда как взрослый испытуемый более точно выполняет задание, ориентируясь на формальные грамматические признаки. Однако и взрослый полностью не свободен от ассоциаций («будданула» — «боднула»).

Таким образом, онтогенетически более ранней является детская способность к симультанному анализу, на основе которой развиваются возможности производить сукцессивный анализ. Дети ориентируются на целостный полимодальный образ, взрослым более доступно поэлементное восприятие и воспроизведение ситуации [3].

Из вышесказанного следует, что образы различных модальностей восприятия исключительно важны для формирования у детей представлений, обозначения их словом и для дальнейшего развития понятийного мышления. И важнейшими модальностями восприятия у детей являются кинестетическая и зрительная, так как мышление онтогенетически развивается от наглядно-действенного и наглядно-образного к словесно-логическому.

Репрезентация представлений, возникших на базе образов восприятия, эмоционально окрашена, происходит при помощи очень разных знаковых систем: мимики, жестов, танцев, рисунков, художественной речи и пр. [2].

В связи с вышеизложенным учитель-логопед должен стремиться наполнить логопедическое занятие яркими образами разных модальностей восприятия.

Мы предлагаем использование поэтических образов, иллюстрирующих действие различных модальностей восприятия, как педагогический прием эффективной постановки звуков. Неистощимым источником вдохновения для учителя-логопеда здесь могут стать фольклорные образы, на основе которых создаются оригинальные стихи.

Так, кинестетические ощущения при получении звука [р] иллюстрируют такие строки:

**Грибок-великан**  
Язычок грибочком стал,  
И до неба он достал.  
Дунул резкий ветерок,  
Задрожал вдруг наш грибок:  
Др-р-р-р-р. (Г. Османова)

**Пулемет**  
Мы вступили в бой с врагом,  
Застучали языком.  
Язычок — как пулемет,  
По мишеням точно бьет:  
Д-д-д-д-др-др. (Г. Османова)

Кинестетические ощущения при постановке звука [л] детям легче запомнить при помощи таких стихов:

**Мышеловка**  
Широко откроем рот —  
Это мышеловка.  
Мышка «А-а-а» поет,  
Пролезает ловко.  
Мы за хвост ее поймали,  
Крепко зубками прижали.  
А-л-л-л. (Г. Османова)

Не менее важны для ребенка зрительные образы. Стихи помогают ребенку «увидеть» яркую целостную картинку, облегчающую ему получение звука:

**Морж** (на звук [ж])  
Морж-отец сказал моржонку,  
Неуклюжему ребенку:  
«Ты на льдине не лежи,  
В море кормятся моржи». (Г. Османова)

Или:

**Убежало молоко** (на звук [л])  
Убежало молоко,  
С печки на пол потекло,  
В уголок собралось в лужу,  
Будет кошке славный ужин. (Г. Османова)

Логопедические занятия — благоприятный повод для развития слухового восприятия, которое наиболее сильно страдает у детей с речевыми нарушениями, так как это «дистантный» канал восприятия, более онтогенетически поздний, по сравнению с кинестетическим и зрительным каналами, способ формирования словесно-логического мышления и фонематического слуха. Материал логопедических занятий традиционно развивает слуховое и фонематическое восприятие (с опорой на кинестетические ощущения):

**Чашечка**  
Чашкой будет язычок,  
Остывает в ней чаек,  
Но пока нельзя нам пить,  
Надо дуть и остудить:  
Ш-ш-ш. (Г. Османова)

Следовательно, при уместном использовании на логопедическом занятии образов различных модальностей с точки зрения педагогической синергетики их влияние взаимно усиливается и воздействует на речевое и познавательное развитие ребенка. Другая важная задача — в педагогических целях «распутать» образы различных модальностей (или, по словам Джерома Брунера, разделить мысли и чувства) и корректно обозначить их словом.

Однако необходим индивидуальный подход и учет ведущей модальности как ученика, так и учителя:

**Заботливая ежиха**  
У ежихи есть ежата,  
Все колючие ребята.

Три ежонка любят книжки,  
Три ежонка любят стрижки...  
Много у нее забот:  
То читает, то стрижет. (Г. Османова)

### Список литературы

1. Детский фольклор / сост., вступ. слово, подг. текстов и коммент. М. Ю. Новицкой, И. Н. Райковой. — М. : Русская книга, 2002. — 553 с.
2. Ивановская О. Г. Восприятие устной речи на слух младшими школьниками с речевыми нарушениями. // Проблемы современного педагогического образования. — Ялта, 2020. — № 66 — 4. — 378 с. — С. 108 — 112.
3. Ивановская О.Г. Синонимы как средство развития языковой образности / О. Г. Ивановская // Специальное образование : матер. XV Междунар. науч.-практ. конф. 25 апреля 2019 г. — СПб. : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2019. — 380 с. — С. 109–113.
4. Москвин В. П. Русская метафора : очерк семиотической теории / В. П. Москвин. — М. : ЛКИ, 2018. — 184 с.
5. Урываев Ю. В. Речь. Начала системной интеграции : учеб. пособие / Ю. В. Урываев, Ю. А. Шулекина. — Ярославль: Ремдер, 2013. — 454 с.

**А. Р. Конкина**

(ИДЮиР РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

## РАЗВИТИЕ ПОДРАЖАТЕЛЬНЫХ (ИМИТАЦИОННЫХ) СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ГЛУХИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Развитие подражательных способностей глухих детей является важным направлением коррекционной работы в дошкольном и школьном возрасте, так как именно с помощью имитации дети овладевают устной речью (Т. В. Пелымская, Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезина, Н. Д. Шматко). Включение работы по развитию подражательных (имитационных) способностей во всех вариантах АООП НОО глухих обучающихся говорит о наличии тесной взаимосвязи развития подражательных способностей с развитием речи. На данный момент особенности развития подражательных (имитационных) способностей глухих детей не изучены в полной мере, что ограничивает возможность их использования в процессе формирования произносительной стороны речи.

Зарубежные и отечественные исследователи рассматривают феномен детского подражания с разных сторон: одни с точки зрения приобретения ребенком двигательных умений и предметных действий [2, 3]; другие с точки зрения усвоения разных сторон речи [5, 11]; третьи изучают связь между подражательными способностями и интеллектуальным, морально-нравственным развитием ребенка, становлением основных структур его личности [5, 7].

Подражание — форма поведения, которая постоянно меняется как качественно, так и количественно, а также играет важную роль в развитии

интеллекта, личности ребенка, способствует освоению норм поведения в обществе.

На основе изучения существующих источников мы определили следующие виды имитации: двигательную, которая выражается в подражании ребенка действиям с предметами, выражениям лица, позе, жестам взрослого, и звуковую, которая проявляется в подражании ребенка речи взрослых.

При рассмотрении онтогенеза подражательных способностей у глухих и слышащих детей мы опирались на этапы развития речи детей, выделенные А. Н. Леонтьевым: подготовительный, преддошкольный, дошкольный и школьный [4].

У нормально слышащих детей на подготовительном, преддошкольном этапах и в начале дошкольного этапа подражание играет первостепенную роль в развитии речи. В течение первого года жизни ребенок сначала подражает своим звуко сочетаниям, а в дальнейшем звукам речи, которые произносят взрослые, что в результате становится базой для овладения родным языком. Именно на подготовительном этапе у глухого ребенка не начинается развиваться самоподражание и подражание окружающим, у него не включается механизм эхоталии [10]. Запуск механизма подражания неразрывно связан с развитием речи. Для успешного запуска механизма подражания необходима организация слухоречевой среды, а также регулярные занятия со специалистами [1].

Глухой ребенок только к дошкольному возрасту в результате целенаправленной работы родителей и дефектолога начинает внимательно следить за артикуляцией окружающих, пытается ей подражать, появляются попытки повторения слов за взрослыми или самостоятельное их произнесение без опоры на образец [6].

В норме подражание в школьном возрасте играет вспомогательную роль в речевом развитии, а у глухих детей имитация является основой формирования и совершенствования речи [9].

Нами было проведено теоретико-практическое исследование, в результате которого были выявлены особенности развития подражательных способностей глухих младших школьников.

Глухие первоклассники при подражании речевым и неречевым звучаниям часто не могут повторить материал или произносят его неточно. Имитация фраз является самой сложной, так как фразы состоят из двух-трех слов, в каждом из которых от трех до семи звуков, во многих словах встречаются стечения согласных, что затрудняет точное подражание. Меньше всего ошибок у детей наблюдается при подражании неречевым звучаниям и слогам, что связано с простотой их восприятия и повторения. Подражание эмоциональным восклицаниям у глухих первоклассников затруднено, так как при имитации восклицаний им необходимо координировать артикуляционные движения, мимику лица и движения рук.

Двигательное подражание глухих первоклассников лучше развито, чем звуковое. Они хорошо выполняют артикуляционные упражнения. При

повторении поз у них возникают сложности, связанные не только с координацией движений рук, но и корпуса, что мешает точному воспроизведению поз. Уровень подражания эмоциям и фонетической ритмике оказался одинаков. При имитации фонетической ритмики самими трудными пробами являются сочетания нескольких звуков, каждому из которых соответствует движение.

В процессе исследования мы выявили стойкую тенденцию развития подражательных способностей глухих школьников. У глухих обучающихся 4-го класса уровень развития подражательных способностей выше, чем у первоклассников, а уровень развития двигательного подражания выше, чем звукового. Глухие четвероклассники при подражании речевым и неречевым звучаниям, движениям могут повторить весь предложенный материал, иногда допускают ошибки. Меньше всего ошибок при звуковом подражании наблюдается на слоговом материале и неречевых звучаниях, имитация фраз дается труднее.

Из проб на двигательную имитацию глухие четвероклассники лучше всего подражают упражнениям артикуляционной гимнастики, и хуже всего разным позам и эмоциям. Они лучше глухих первоклассников подражают фонетической ритмике, им легче координировать свои движения.

Таким образом, подражательные (имитационные) способности глухих младших школьников совершенствуются в процессе речевого развития, и нужно уделять много внимания этому процессу в образовательной организации.

Коррекционную работу над подражанием с глухими обучающимися можно организовать не только как упражнения на индивидуальных занятиях и на уроках общеобразовательного цикла, но и в виде проекта, приуроченного к празднованию важного события в школе.

День Победы — это ежегодный праздник, с которым должен быть знаком каждый ребенок, поэтому мы предлагаем создать проект «День Победы», посвященный этой знаменательной дате. Такой проект позволит совершенствовать двигательное и звуковое подражание, развивать речь, активизировать и расширять словарь школьников, а также знакомить их с историей своей страны, прививать чувство гордости за победу в Великой Отечественной войне.

Считаем, что работа на каждом из этапов нашего проекта послужит задачам как общего, так и речевого развития школьников со слуховой депривацией. Мы предлагаем следующие этапы работы по проекту: определение цели, задач и содержания проекта; расширение знаний обучающихся по теме «Великая Отечественная война»; подготовка к концерту «День победы», проведение концерта «День Победы» и рефлексия.

Для глухих обучающихся 1-го и 2-го класса мы предлагаем уроки по развитию речи, литературному чтению, индивидуальные занятия по формированию произносительной стороны речи и развитию речевого слуха, внеурочные мероприятия и репетиции, посвященные началу Великой Оте-

чественной войны, блокаде Ленинграда, сражениям в годы войны, труду в тылу, Дню Победы.

В процессе работы над каждой темой перед учителем должна стоять задача расширения словаря детей и развития подражания путем знакомства с новыми словами, словосочетаниями, а затем повторением материала. Также мы предлагаем в ходе занятий и уроков знакомить детей с новыми неречевыми звучаниями (*автомат, сирена* и т. д.) и повторять уже знакомые (*самолет, поезд* и т. д.): учитель демонстрирует звучания в процессе игры, рассказа, а дети ему подражают и затем самостоятельно воспроизводят их. Аналогично работа строится при развитии подражания эмоциональным восклицаниям при разыгрывании учителем и детьми военных ситуаций и действий. В процессе подготовки к концерту обучающиеся на репетициях учат стихи, песни, что способствует развитию подражания фразам, эмоциям. Нужно отметить, что очень важно приобщать детей и к работе над небольшими инсценировками, так как в ходе такой деятельности обучающиеся подражают движениям тела учителя или воспитателя, учатся совмещать речь с перемещением по сцене, а также повторять эмоции (радость, грусть), необходимые для постановки.

Таким образом, участвуя в данном проекте, младшие глухие обучающиеся будут совершенствовать свои навыки звукового и двигательного подражания, узнают ближе историю своей страны.

Подводя итог, нужно сказать, что вопрос о роли подражательных способностей в процессе развития речи глухих младших школьников остается актуальным. Подражание является базой для овладения языком глухими детьми, поэтому необходимо уделять значительное внимание совершенствованию подражательных навыков глухих младших школьников в процессе урочной и внеурочной деятельности, начиная с первого класса, чтобы достичь высоких результатов речевого развития глухих школьников.

### Список литературы

1. Волкова К. А. Методика обучения глухих детей произношению : учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по специальности «Сурдопедагогика», «Спец. дошкол. педагогика и психология» / К. А. Волкова, В. Л. Казанская, О. А. Денисова. — М. : ВЛАДОС, 2008. — 224 с.

2. Выготский Л. С. Мышление и речь : собр. соч. : в 6 т. / Л. С. Выготский. — М., 1982. — Т. 2.

3. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2 т. / А. В. Запорожец. — М., 1986. — Т. 2.

4. Леонтьев А. А. Язык. Речь. Речевая деятельность / А. А. Леонтьев. — М. : Просвещение, 1969. — 214 с.

5. Обухова Л. Ф. Формы и функции подражания в детском возрасте / Л. Ф. Обухова, И. В. Шаповаленко. — М. : Изд-во МГУ, 1994. — 83с.

6. Пельмская Т. В., Шматко Н. Д. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом : пособие для учителя-дефектолога / Т. В. Пельмская, Н. Д. Шматко. — М.: ВЛАДОС, 2003. — 224 с.

7. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. — М. : Просвещение, 1969. — 659 с.
8. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования глухих обучающихся [Электронный ресурс] — от 22 декабря 2015 г. — Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-gluxix-obuchayushhixsya/>
9. *Рау Ф. Ф., Слезина Н. Ф.* Методика обучения произношению в школе глухих / Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезина. — М. : Просвещение, 1981. — 191 с.
10. *Хватцев М. Е.* Логопедия : учеб. для пед. институтов / М. Е. Хватцев. — М. : 1937. — 299 с.
11. *Цейтлин С. Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / С. Н. Цейтлин. — М. : ВЛАДОС, 2000. — 240 с.

***И. Н. Лебедева***

*(ИДЮИР РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

## **ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КАРТИНА В КОНТЕКСТЕ РЕЧЕВОГО И ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА С ОВЗ**

В данной статье обратимся к потенциалу художественной картины в образовательном процессе с точки зрения интеграции задач коррекционно-логопедической работы и реализации содержания образования в соответствии с образовательными областями. Значение различных видов иллюстративного материала в процессе умственного и речевого развития ребенка трудно переоценить. На него обращали внимание известные педагоги и ученые в области методики речевого развития дошкольников: К. Д. Ушинский, Е. И. Тихеева, Е. А. Флерина, А. Ф. Сохин, А. М. Бородич, Э. П. Короткова, О. С. Ушакова и многие другие. Подчеркнем, что в самом широком смысле под феномен картины попадает особым образом обработанная поверхность, двухмерное, плоскостное изображение, отражающее характеристики трехмерного предмета. Многообразные возможности специфических особенностей картины (плоскостности, композиции, колорита и др.) передают визуальную информацию, развивают культуру зрительного восприятия множества других явлений действительности, кроме того, обогащаются использованием художественного языка в изображении. Вместе с тем картину можно рассматривать как определенный изобразительный текст, несущий в себе представления о модели (картине) мира, сложившейся в этнокультурной общности людей. Таким образом, в процессе восприятия картины воспринимается и определенная модель мироустройства, воплощенная в виде изобразительного текста (картины). Уникальность данного процесса в дошкольном детстве способствует познанию мира, формированию целостных и



многогранных представлений в процессе активной художественной (изобразительной в широком смысле) деятельности [1, 2, 7].

Условия и формы использования художественной картины в коррекционно-образовательном процессе с детьми с ограниченными возможностями здоровья разнообразны. Характер использования текста художественной картины может меняться в зависимости от целевых ориентиров и поставленных задач в рамках реализации образовательных областей ФГОС ДО. Так, в решении задач художественно-эстетического развития дошкольника следует подчеркнуть, что рассматривание художественной картины способствует становлению эстетического отношения к окружающему миру, формированию понимания произведений искусства, расширяет замысел в процессе собственной продуктивной деятельности. В области социально-коммуникативного развития при рассматривании картины ребенок получает опыт совместной деятельности, взаимодействия и общения со взрослыми и сверстниками на фоне единого контекста художественного произведения, что способствует формированию сопереживания и морально-нравственных ценностей, коммуникативного поведения. В областях речевого и познавательного развития дошкольника потенциал использования художественной картины можно подчеркнуть возможностью воздействовать на все компоненты речевой системы (лексический, грамматический, семантический), формировать навыки диалогической и монологической речи в процессе беседы по картине и обучать рассказыванию; развивать воображение и творческую активность при восприятии художественного текста [4, 6, 7].

Понимание художественной картины как образно-графической знаковой системы позволяет рассмотреть варианты ее использования в коррекционно-педагогическом процессе в контексте знаково-символического развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Знаково-символическое развитие дошкольника осуществляется через овладение различными знаковыми системами: вербальной, образно-двигательной, образно-графической. Деятельность по восприятию картины происходит в рамках кодирования/декодирования и связана с овладением культурным инструментом — изобразительным языком. К структурным элементам знаково-символической деятельности, в том числе и «чтения картины», относятся: предварительный анализ, предполагающий владение специфическими знаниями; перевод реальности на знаково-символический язык, требующий знания алфавита и правил его использования; оперирование с образами реального и символического плана. В этом контексте картина, понимаемая как одна из начальных знаково-символических систем, с которой сталкивается ребенок с самого раннего возраста, она предоставляет широкие возможности для ее использования в педагогическом процессе. Рассматривая картину как образно-графический текст, несущий в себе представления о модели мира, мы предполагаем возможность перевода этих

представлений на другие алфавиты кодирования (вербальный, двигательный). Включение ребенка в знаковое пространство с помощью картины способствует формированию действий кодирования/декодирования и моделирования окружающей действительности, служит цели получения новой информации [3, 5].

«Чтение» (понимание) картины — сложный процесс декодирования целостного изображения, результат мыслительной деятельности, основанной на анализирующем восприятии графического знака. Нарушения этого процесса у детей с ОВЗ (с задержкой психического развития, с тяжелыми нарушениями речи) проявляются в затруднениях в выделении основных объектов картины, в искажении (неправильном узнавании) объектов и персонажей, в затруднениях при распознавании действий и ошибках в осмыслении жестов и мимики, в отсутствии обозначения специфики ситуации (время, место и др.), в выделении и обозначении неспецифических (внешних) связей, в отсутствии причинно-следственных связей, осмысления взаимодействия между частями изображения, эмоционального отклика, отзывчивости к художественному образу, интерпретации с выходом за пределы наглядно данной информации и др.

Для преодоления выявленных нарушений «чтения» изображения мы предлагаем использовать художественную картину как содержательную основу в различных направлениях коррекционно-образовательной работы с дошкольниками: при развитии игровой деятельности и ее продуктивных видов (рисование, лепка, аппликация, конструирование, элементарный труд); в ознакомлении с окружающим и в процессе развития речи. Организация знаково-символической деятельности с опорой на художественную картину предполагает перевод содержания графического текста на другие «алфавиты кодирования» в рисовании, театрализации, предметном моделировании. Использование художественной картины как содержательной основы для организации различных символично-моделирующих видов деятельности расширяет познавательный опыт детей через развитие восприятия, формирование представлений, действий замещения, символизации и наглядного моделирования, способствует знаково-символическому развитию ребенка с ОВЗ [4, 6, 7].

Необходимым условием речевого развития на основе включения художественной картины в образовательный процесс является внимание к формированию мотивационно-потребностной сферы речевой деятельности у детей, что особенно значимо для дошкольников, языковая способность которых развивается по дефицитарному типу (дети с общим недоразвитием речи, с задержкой психического развития). Формирование особой установки на речевую деятельность и рассказывание по картине обеспечивается положительным фоном настроения, ровным, спокойным и доброжелательным отношением педагога, стремлением взрослого вовлечь детей в интересную для них деятельность по содержанию

картины. Специальная речевая среда включает в себя комментирующую речь взрослого при организации и осуществлении символично-моделирующих видов деятельности (театрализации, рисования, конструирования), моделирование коммуникативных микроситуаций, где происходит активизация различных типов коммуникативных высказываний; поощрение и стимулирование речевой активности ребенка, развитие объяснительно-сопровождающей речи.

С целью формирования мотивационного аспекта восприятия изображения и расширения потенциала художественной картины в речевом и знаково-символическом развитии ребенка с ОВЗ может быть рекомендовано использование в образовательном процессе мероприятий, направленных на формирование информационной культуры: выставки репродукций картин, детских рисунков на основе их содержания, тематические выставки собственных рисунков детей на определенную тематику по сюжету картины, сравнение одножанровых и одноименных картин разных художников и т. д., с последующим включением экспонатов таких выставок в предметно-развивающую среду коррекционно-логопедических занятий.

#### Список литературы

1. *Арнхейм Р.* Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. — М. : Прогресс, 1974. — 384 с.
2. *Волков Н. Н.* Восприятие предмета и рисунка / Волков Н. Н. — М: Изд-во АПН РСФСР, 1950. — 508 с.
3. *Гаврилушкина О. П.* Использование знаково-символических средств дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью. Психокоррекционный аспект / О. П. Гаврилушкина // Культурно-историческая психология. — 2006. — № 1. — С. 40–47. URL [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_13976928\\_80920541.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_13976928_80920541.pdf) (Дата обращения 10.05.2021)
4. *Захарова М. А.* Опыт внедрения произведений русских художников в коррекционно-образовательную деятельность с дошкольниками с ТНР в группах комбинированной направленности / М. А. Захарова, И. Н. Лебедева // Технологии работы с детьми, имеющими нарушения речи : сб. науч. статей по матер. Всерос. науч.-практ. конф. / СПб АППО. — СПб., 2020. — С. 62–65.
5. *Лебедева И. Н.* Нарушения знаково-символической деятельности у дошкольников с задержкой психического развития / И. Н. Лебедева // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. — 2018. — № 190. — С. 36–41. URL [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_36642688\\_73120248.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36642688_73120248.pdf) (Дата обращения 10.05.2021)
6. *Лебедева И. Н.* Бытовой натюрморт в коррекционной работе с дошкольниками с задержкой психического развития / И. Н. Лебедева, И. С. Дергунова // Специальное и инклюзивное образование: методология, теория, практика : сб. науч.-метод. трудов с междунар. участием. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. — С. 75–79.
7. *Лебедева И. Н.* Русская пейзажная живопись в логопедической работе с дошкольниками с тяжелыми нарушениями речи / И. Н. Лебедева, Н. А. Изергина, А. В. Шервуд // Дошкольное воспитание. — 2015. — № 8. — С. 58–67.

**О. В. Миркина**  
(МПГУ, ФГБУ ФНМЦ ФМБА, г Москва, Россия)

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СТРУКТУРЫ НАРУШЕНИЯ У ВЗРОСЛЫХ ПАЦИЕНТОВ С ДИЗАРТРИЕЙ В УСЛОВИЯХ СТАЦИОНАРА**

Дизартрия является одним из наиболее частых и тяжелых нарушений речевой функции у взрослых пациентов, возникающее вследствие нарушений мозгового кровообращения после инфекционных заболеваний, черепно-мозговых травм и наиболее часто при инсультах. При дизартрии у взрослых, как и у детей, нарушение иннервации мышц речевого аппарата затрагивает всю произносительную часть речи, вызывая расстройства артикуляции, речевого дыхания, голосообразования, мелодики речи [2, 4, 6]. При очаговых поражениях головного мозга клиническая картина при дизартрии у взрослых пациентов зависит от локализации и размера поражения, этапа заболевания и патогенетических механизмов: характера нарушения мозгового кровообращения, степени выраженности нейродинамического компонента психической деятельности и состояния не пострадавших участков головного мозга. Сложные нарушения речи при дизартрии обычно сочетаются с двигательными расстройствами, зачастую сопровождаются нарушениями глотания и голоса, вызывают значительную психическую и социальную дезадаптацию, депрессивные реакции и фрустрационные переживания, снижают адаптационные возможности пациента [2, 4]. Высокий процент инвалидизации пациентов с дизартрией и сжатые сроки реабилитации обуславливают актуальность поиска возможностей оптимизации коррекционной работы с данной категорией пациентов.

С целью выявления особенностей структуры нарушения у взрослых пациентов с дизартрией и возможных направлений оптимизации коррекционного воздействия нами под руководством Е. Л. Черкасовой, кандидата педагогических наук, доцента было проведено экспериментальное исследование. Исследование осуществлялось на базе ФГБУ «Федеральный центр мозга и нейротехнологий» ФМБА России (далее — Центр) и включало три этапа. Первый этап — анализ статистики отделения медицинской реабилитации для пациентов с острым нарушением мозгового кровообращения. Второй этап — сравнительный анализ нарушения языковых средств, двигательной сферы, высших психических функций и психологических особенностей у взрослых пациентов экспериментальной группы (ЭГ) и группы сравнительного анализа (ГСА). Третий этап — определение направлений коррекционной работы и системы нейропсихологических приемов со взрослыми пациентами с дизартрией после инсульта.

Первоначально мы провели статистический анализ данных о всех пациентах, поступивших в наш Центр в период с 1 сентября по 30 ноября. В это время реабилитационное лечение в отделении проходил 161 пациент, из них: 96% после инсульта, 4% после черепно-мозговой травмы. Менее 1% приходилось на другие причины госпитализации (опухоль, последствия оперативных вмешательств). Доля мужчин и женщин составила соответственно 70% и 30%. Речевые нарушения наблюдались у 59% пациентов, с преобладанием дизартрии (34%). Спастика-паретическая дизартрия отмечалась у 83% пациентов; спастико-ригидная у 9%; спастико-атактическая дизартрия у 4%; атактическая дизартрия у 2%; гиперкинетическая дизартрия у 2% пациентов. Дизартрия легкой степени выраженности наблюдалась у 89% пациентов, умеренной и тяжелой у 9% и 2% соответственно. В 32% случаев дизартрия была осложнена наличием дисфагии и дисфонии, в 9% отмечалась в сочетании с моторной афазией.

Дальнейший анализ речевой деятельности, двигательной активности, высших психических функций, эмоционально-волевой сферы и психологических особенностей проводился по двум группам — экспериментальной группе (ЭГ) и группе сравнительного анализа (ГСА). Группы включали по 20 пациентов трудоспособного возраста (45–65 лет). Экспериментальная группа состояла из 75% мужчин и 25% женщин, в ГСА количество мужчин и женщин было одинаковым. В ЭГ вошли пациенты со спастико-паретической, спастико-атактической, атактической и спастико-ригидной формой дизартрии (75%, 15%, 5% и 5% соответственно). В ГСА отмечались гипертоническая болезнь, заболевания периферических сосудов и ишемическая болезнь сердца (у 60%, 30% и 10% пациентов соответственно). Дизартрия у всех пациентов ЭГ возникла впоследствии инсульта, с преобладанием ишемического поражения (80%).

Диагностическое обследование пациентов ЭГ и ГСА проводилось на основе методик комплексной диагностики Е. Д. Дмитриевой, Е. Ф. Архиповой, Т. Г. Визель [1, 3, 5] и включало несколько блоков: 1. Вводный блок (изучение анамнеза, данных истории болезни, беседа, визуальный осмотр). 2. Диагностика двигательных функций (общая, мелкая, мимическая и артикуляционная моторика). 3. Диагностика речевых функций (речевое дыхание; параметры голоса; темп, ритм, мелодико-интонационные характеристики; импрессивная и экспрессивная сторона речи; особенности звукопроизношения; разборчивость речи). 4. Диагностика неречевых функций (нейропсихологическое обследование высших психических функций — памяти, внимания, мышления; эмоционально-волевая сфера, тип реагирования на болезнь; состояние сенсорных функций).

Анализируя результаты исследования, следует отметить, что большинство пациентов ЭГ (80%) предъявляли жалобы на нечеткость речи наряду с двигательными нарушениями, они были заинтересованы в восстановлении четкости речи, для 65% пациентов разборчивость речи

важна в профессиональном плане. Пациенты ГСА жалоб на речь не предъявляли.

При визуальном осмотре у 90% участников ЭГ наблюдалось нарушение мышечного тонуса лицевой мускулатуры, наиболее выраженное у 25% пациентов с центральным прозопарезом. Нарушение тонуса артикуляционной мускулатуры отмечалось у всех пациентов ЭГ — у пациентов со спастико-паретической и спастико-ригидной дизартрией преобладал гипертонус, у пациентов со спастико-атактической дизартрией — дистония. В группе ГСА нарушения мышечного тонуса отмечались у 20% пациентов, но были выражены в существенно меньшей степени. В группе пациентов с дизартрией у 30% пациентов наблюдалась нейрогенная дисфагия. В группе ГСА нарушения глотания не отмечены.

В отношении двигательных функций у пациентов с дизартрией группы ЭГ фиксировались выраженные нарушения общей моторики — у 65% пациентов была ограничена двигательная активность вследствие спастических парезов конечностей. Снижение мышечной силы в конечностях у всех пациентов ЭГ проявлялось в нарушениях походки, замедленности, неуверенности. В общей моторике отмечались явления статической и динамической атаксии, дисметрия в выполнении координаторных проб, неустойчивость в позе Ромберга, оживление сухожильных рефлексов с расширением рефлексогенных зон, патологические пирамидные знаки. В группе ГСА парезов конечностей, нарушений походки не отмечалось, у 25% человек наблюдалась неустойчивость в позе Ромберга, небольшая моторная неловкость. Нарушения мелкой моторики отмечались как в группе ЭГ, так и в группе ГСА, но частота и степень их проявления в группе ГСА была существенно выше.

В мимической и артикуляционной моторике в группе ЭГ было выявлено большее количество затруднений, неточностей в выполнении движений, трудности в удержании позы, повышенная истощаемость в динамических пробах, наличие патологических реакций (синкинезий, гиперкинезов), отсутствующих в ГСА.

В состоянии речевых функций различия в ЭГ и ГСА касались речевого дыхания, просодических характеристик речи, звукопроизношения и степени разборчивости речи. Речевое дыхание в обеих группах было свободное, но у пациентов с дизартрией фонационный выдох характеризовался укороченностью, прерывистостью, недостаточным временем максимальной фонации. У всех пациентов ЭГ были нарушены просодические характеристики речи — у 35% пациентов отмечалась дисфония, у 65% пациентов фиксировались нарушения темпо-ритмической организации речи с тенденцией к замедленности, у 15% отмечалась скандированность в речи, усиливающаяся при произнесении слов сложной слоговой структуры. У 55% пациентов речь характеризовалась слабой модулированностью, невыразительностью интонаций. В группе ГСА нарушения просодической сто-

роны речи наблюдались в существенно меньшем количестве, у 10% отмечалась поспешность в речи, у 5% замедленность и неярко выраженная скандированность.

В состоянии импрессивной и экспрессивной речи существенных различий в ЭГ и ГСА не выявлено. Восприятие ситуативно-бытовой речи, сложных высказываний, логико-грамматических конструкций было доступно в полном объеме в обеих группах. Автоматизированная и дезавтоматизированная речь, называние предметов и действий, составление фраз, рассказа, пересказ были доступны в обеих группах. Нарушений чтения не было выявлено как в группе ЭГ так и в группе ГСА. Письмо как функция сохранно в обеих группах, но наличие спастических парезов конечностей, моторной неловкости у пациентов группы ЭГ вызывало затруднения при выполнении письменных операций.

Нарушения звукопроизношения наблюдались в обеих группах, но в ГСА ненормативное произнесение звуков фиксировалось у 10% пациентов как в потоке речи, так и в изолированном положении, не влияя на разборчивость речи. В ЭГ разборчивость речи была снижена у всех пациентов, усиливаясь при утомляемости, в потоке речи, при произнесении слов сложной слоговой структуры.

Все пациенты как в ЭГ, так и в ГСА были когнитивно сохранны, но у 20% пациентов с дизартрией отмечалось снижение произвольной регуляции психической деятельности. У 75% пациентов ЭГ отмечались нарушения нейродинамического компонента психической деятельности — истощаемость, увеличение латентного периода включения в деятельность, флуктуация работоспособности, трудности распределения внимания, концентрации, снижение темпов работы, отвлекаемость.

В состоянии эмоционально-волевой сферы, в ЭГ в четыре раза чаще отмечалась эмоциональная лабильность и фрустрационные переживания, сниженный фон настроения. В ЭГ в большей степени проявлялись дезадаптивные типы реагирования на болезнь (тревожный, ипохондрический, меланхолический), ухудшающие реабилитационный потенциал, мотивационный компонент и социальную адаптацию, тогда как в ГСА преобладал гармоничный или эргопатический тип реагирования.

При диагностике сенсорных функций выявлено, что в группе пациентов с дизартрией нарушения зрения встречались почти в два раза чаще (у 65% пациентов ЭГ и 35% ГСА), кроме того, у 5% участников ЭГ была диагностирована гемианопсия (выпадение полей зрения справа), в ГСА гемианопсия не наблюдалась.

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы:

1. Дизартрия у взрослых возникает преимущественно в результате острого нарушения мозгового кровообращения и зачастую (у 30% пациентов ЭГ) наблюдается в комплексе с дисфагией и дисфонией.

2. Наличие двигательных нарушений в экспериментальной группе обуславливает высокий процент инвалидизации данной категории пациентов, существенно ухудшая качество жизни.

3. В речевом статусе пациентов ЭГ и ГСА не наблюдалось нарушений импрессивной и экспрессивной речи, однако у 90% пациентов ЭГ отмечено снижение разборчивости речи вследствие специфических дефектов звукопроизношения, нарушений мышечного тонуса и подвижности мышц артикуляционной моторики, нарушений речевого дыхания, просодических компонентов речи.

4. В нейропсихологическом статусе в группе ЭГ и ГСА не отмечалось выраженных нарушений высших психических функций, но в экспериментальной группе отмечался высокий процент (75%) нарушения нейродинамического компонента психической деятельности (при 20% в ГСА).

5. У пациентов с дизартрией преобладали дезадаптивные типы реагирования на болезнь, у пациентов с сердечно-сосудистыми заболеваниями — адаптивные.

В целом симптомокомплекс нарушений речевой функции в сочетании с социальной дезадаптацией, ухудшением качества жизни, негативными эмоциональными реакциями снижают мотивационный компонент и реабилитационный потенциал пациентов с дизартрией, требуя максимально эффективных способов воздействия на нарушенные функции для более быстрого и качественного восстановления качества жизни пациента. С этой точки зрения особый интерес могут представлять возможности использования системы нейропсихологических методов и приемов в комплексной реабилитации данной категории пациентов в дополнении к традиционным методикам, что позволит глубже взглянуть на проблему и выстроить более эффективную программу сопровождения.

#### Список литературы

1. *Архипова Е. Ф.* Логопедический массаж при дизартрии / Е. Ф. Архипова. — М. : АСТ : Астрель, 2008. — 128 с.
2. *Белякова Л. И.* Логопедия. Дизартрия / Л. И. Белякова, Н. Н. Волкова. — М. : ВЛАДОС, 2013. — 287 с.
3. *Визель Т. Г.* Нейропсихологическое блицобследование / Т. К. Визель. — М. : В. Секачев, 2018. — 24 с.
4. *Винарская Е. Н.* Дизартрия и ее топико-диагностическое значение в клинике очаговых поражений мозга / Е. Н. Винарская, А. М. Пулатов. — 2-е изд. доп. и перераб. — Ташкент : Медицина, 1989. — 166 с.
5. *Дмитрова Е. Д.* Логопедические карты для диагностики речевых расстройств. — М. : АСТ ; Астрель ; Харвест, 2008. — 144 с.
6. *Черкасова Е. Л.* Особенности структуры нарушения при дизартрии в детском возрасте и методы ее коррекции / Е. Л. Черкасова // Логопедическая помощь в условиях специального и инклюзивного образования: традиции и инновации : сб. науч. статей по матер. Междунар. науч.-практ. конф. — М. : Парадигма, 2019. — С. 297–302.



***Е. М. Моисеенко***

*(Кабинет логопедической помощи и психологической коррекции,  
Санкт-Петербург, Россия)*

## **РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ И МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У УЧАЩИХСЯ С СЕНСОМОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ**

У детей с сенсомоторной алалией к началу школьного возраста в результате проводимой систематической логопедической работы отмечается положительная динамика речевого развития. Однако в силу индивидуальных особенностей речевое развитие у данной категории школьников находится на разном уровне. Наибольшие трудности испытывают учащиеся с выраженными синтаксическими нарушениями. Как правило, значительные языковые нарушения у этих учащихся сохраняются после окончания обучения в начальной школе. Степень понимания обращенной речи обычно остается недостаточной. Требуется помощь в виде замедления темпа обращенной речи при использовании малознакомого или включающего сложные логико-грамматические конструкции материала, а также в виде повторного проговаривания, разъяснения значений малознакомых слов. Беглость речи ребенка, быстрота и правильность построения синтаксических конструкций не соответствуют тем параметрам, которые позволяют беспрепятственно строить коммуникацию с окружающими. При ответе на вопросы ребенок с выраженными синтаксическими нарушениями тратит много времени на построение высказываний, используя преимущественно хорошо отработанные синтаксические конструкции, часто встречающиеся в его речевой практике обороты речи, ограниченный набор лексических единиц. Нередко он не задействует весь арсенал языковых средств для выражения мысли, отрабатываемый на логопедических занятиях, а выстраивает свою речь односложно, долго подбирая нужные слова, допуская большое количество пауз. Переживание речевых ошибок и неудач при повышенных требованиях окружающих создает фон для развития чувства неуверенности при общении, когда, даже зная ответ, ребенок боится озвучить его из-за возможности допустить ошибку. К языковым проблемам добавляются психологические, что существенно затрудняет развитие коммуникативных навыков.

Работа с данной категорией детей должна вестись в первую очередь в направлении развития коммуникативных умений и навыков. С этой целью в работе следует использовать как можно больше методов и приемов, стимулирующих диалогическую речь, в которой инициатором общения является сам ребенок. Это способствует формированию речевого планирования и развитию самостоятельной монологической речи.

К приемам, стимулирующим диалогическую речь, относится составление ребенком различного вида вопросов:

1. Вопросы по картинкам и фотографиям.

В отличие от предыдущих этапов, где использовались различные внешние опоры для конструирования вопроса (составление вопроса из слов, данных в неправильном порядке и написанных на карточках; вопросительное слово, написанное на карточке или произнесенное взрослым в виде подсказки; указание на ту часть картинки, про которую необходимо задать вопрос), на данном этапе ребенок может уже самостоятельно задавать вопросы, лишь иногда прибегая к помощи. Например, дается задание придумать четыре любых вопроса к фотографии.

Особое внимание уделяется вопросам, выраженным сложноподчиненным предложением и (или) содержащим предложно-падежные конструкции. Например, на картинке нарисованы лежащие в разных местах однородные предметы (карандаши разных цветовых оттенков). Инструкция: «*Спроси, какого цвета карандаши*». Пример ответа: «*Какого цвета карандаш, который лежит под столом?*». Или на картинке нарисованы малознакомые животные. Инструкция: «*Спроси про животных*». Примерный вопрос: «*Что за (Какое) животное спряталось за кустом?*».

2. Вопросы по хорошо знакомой ситуации, предваряющие беседу, или вопросы к написанной фразе.

Например, при разговоре на тему еды, способах ее покупки или приготовления предлагается совместно составлять с ребенком следующие вопросы: «*Как часто вы заказываете пиццу?*», «*Сколько раз в неделю вы покупаете хлеб?*», «*Когда вы обычно ходите в магазин за продуктами?*», «*Часто ли вы печете пироги или печенье?*», «*Что вы едите на завтрак?*», «*Какую кашу вы едите по утрам?*» и т. д. Сформулированные совместно со взрослым вопросы задаются другому участнику беседы. Следует сразу же предлагать альтернативные формулировки, используя принцип одновременного противопоставления [2], и закреплять в речи разные варианты вопросов, многократно их проговаривать.

Например, «*Какую кашу вы едите по утрам?*» — «*Какую кашу вы обычно едите на завтрак?*» — «*Какую кашу вы обычно варите утром?*» — «*Какую кашу ест ваша семья по утрам?*» — «*Какую кашу ты ешь по утрам?*».

В процессе отработки данных вопросов ведется работа над словарем, подбираются синонимы, а также иные слова, которые могут быть употреблены в данном контексте: «*Какое животное сидит (находится, спряталось, укрылось) за кустом?*».

В ходе работы с написанными фразами к выделенным в них словам задаются вопросы. Например, написано: «*Курьер доставит пиццу **через 20 минут***». Вопросы: «***Через сколько времени** курьер доставит пиццу? **Через какое время** курьер привезет пиццу? **Через сколько минут** курьер доставит пиццу? **Когда** курьер привезет пиццу?*»

Обязательно предлагаются альтернативные варианты вопросительных слов и различные формулировки вопросов и ответов. К примеру, при изучении наречий (*часто, редко, иногда, никогда* и др.), словосочетаний и

слов, выражающих периодичность наступления события (*раз в неделю, раз в месяц, ежемесячно, ежедневно, ежегодно, раз в полгода*), ребенку объясняется, что один и тот же вопрос можно по-разному сформулировать и ответ тоже может звучать по-разному: *«Как часто вы посещали театр?»* (*«Сколько раз в год вы посещали театр?»*); *«Раз в месяц»* (*ежемесячно*); *«Два раза в месяц»* (*«Один раз в две недели»*) и т. д.

Одним из основных методов активизации диалогической речи является метод беседы. Темы бесед разнообразны, охватывают ситуации, часто встречающиеся в жизни ребенка, социально значимые. Для младшего школьника темы бесед затрагивают его распорядок дня, общение со сверстниками, увлечения, учебную тематику, отдых (*«Как прошел твой (Ваш) день?»*, *«Как прошли выходные?»*, *«Знакомство с новым учеником»*, *«Что задано?»* (объяснить или спросить, что задано), *«Любимая еда»*, *«Как провести лето?»*, *«Празднование Нового года»*, *«Увлечения»*, *«В продуктовом магазине»* и др.). При переходе к старшему возрасту тематика бесед усложняется, начинает отражать растущее социальное взаимодействие (*«В кафе»*, *«Вызов врача»*, *«Вызов мастера»*, *«В магазине одежды (обуви)»*, *«Покупка билетов в театр»* и т. д.)

Изменяется роль участников беседы. Основная задача состоит в том, чтобы учащийся постепенно брал на себя инициативу, сам задавал вопросы, самостоятельно продумывал ход беседы. Сначала план беседы составляется совместно со взрослым, к нему формулируются вопросы, отрабатываются разные варианты вопросов и ответов. В дальнейшем письменные планы не используются, ребенок проводит беседу самостоятельно.

На начальных этапах взрослый в случаях затруднений подсказывает, как правильно задать тот или иной вопрос. В случае, когда аграмматизм при построении того или иного предложения сохраняется, правильная фраза проговаривается несколько раз с разными субъектами, объектами действия. Например, *«Какая музыка тебе (вам, ему и т. д.) больше нравится?»*, *«Какие книги тебе (вам, ему и т. д.) больше нравятся?»*, *«Какое стихотворение тебе (вам, ему и т. д.) больше всего нравится?»*, *«Какое время года тебе (вам, ему и т. д.) больше всего нравится?»*.

При проведении бесед, ответы и вопросы в которых предусматривают большое количество альтернатив, на листе бумаги чертятся алгоритмы, прогнозирующие возможные ответы и дальнейший ход беседы.

Например, *«С чем ты (вы) любишь (любите) пить чай?»*. Возможные варианты: *без ничего, с сахаром, с лимоном, с конфетами, с печеньем, с пирогами, с тортом*. Для каждого варианта отрабатывается возможный ответ и ребенок придумывает следующий вопрос, исходя из ответа.

Вариант первый. Ребенок: *«С чем вы любите пить чай?»*. Взрослый: *«Я пью чай без ничего»*. Ребенок: *«Даже без сахара?»* (альтернативы: *«И без сахара тоже?»*, *«Вы не добавляете сахар?»*).

Вариант второй. Ребенок: *«С чем вы любите пить чай?»*. Взрослый: *«С пирогами»*. Ребенок: *«Какую начинку вы любите?»* (альтернативы:

«Пирог с какой начинкой вы любите?», «С какой начинкой?»). Взрослый: «С капустой». Ребенок: «Вы сами печете пироги или покупаете готовые?». Взрослый: «Пеку сам(а). А тебе нравятся пироги?» и т. д.

Так как могут сохраняться трудности понимания ускоренной речи, сложных синтаксических конструкций, слов, подвергающихся фонетическим искажениям в процессе быстрого произнесения («сегодня» — «сегодня» и т. п.), необходимо продолжать работу по развитию навыков понимания обращенной речи, начатую на ранних этапах [1]. В рамках этой работы трудно воспринимаемые фразы записываются, анализируются, дается возможность прослушать их в разном темпе, прочитать и произнести их самостоятельно.

Рекомендуются к прослушиванию детские аудиокнижки (сначала без музыкального сопровождения), сложность которых определяется уровнем понимания обращенной речи. По прослушанным фрагментам задаются вопросы (заранее записываются и предъявляются ребенку). В случае если ребенок испытывает выраженные трудности понимания прослушанного фрагмента, к нему дается текст. После этого фрагмент (конкретная фраза) снова предъявляется к прослушиванию и только затем выполняется задание.

Нарастанию беглости речи способствует использование приемов оречевления производимых действий, их упреждающего речевого планирования, что положительно сказывается на развитии диалогической и монологической речи. Например, «Я собираюсь в магазин. Сначала мне нужно составить список продуктов. Я хочу купить черный хлеб, батон, капусту, морковь, творог и молоко. Теперь мне нужно взять пакет для продуктов и кошелек. Посмотрим, сколько в кошельке денег?», «Завтра у меня 6 уроков. По литературе задали написать сочинение. По математике нужно выполнить два упражнения и решить задачу. А по истории выучить параграф и ответить на вопросы. Остальные уроки я уже сделал(а)».

Другими приемами являются активизация контекстных связей и прием объяснения значения слова. При активизации контекстных связей выбранное слово включается в предложение — ребенок должен сам придумать предложение с данным словом. Это задание может встречать серьезные трудности при выраженных синтаксических нарушениях. Поэтому сначала отрабатываются словосочетания, в которых задействуется многообразие лексических связей с этим словом, а затем эти словосочетания включаются в предложение. Например, задание «Составить предложение со словом АРОМАТ». Слово выписывается на доске. «Аромат — это приятный запах. Что может приятно пахнуть? — Цветы, травы, духи, фрукты, ягоды» (прикрепляются картинки или записываются слова). Отрабатываются словосочетания «аромат цветов (трав, духов, фруктов, ягод)». Далее записываются глаголы, связанные с заданным словом: «чувствовать», «ощущать», «улавливать» и т. д. После этого составленные словосочетания преобразуются в предложения с разными субъектами дей-

ствия: «*Дети ощущали аромат травы*», «*Я чувствую аромат духов*», «*Он уловил аромат апельсинов*» и т. д.

Прием объяснения значения слова позволяет, с одной стороны, уточнить представления ребенка о словесных значениях, с другой — стимулирует монологическую речь в форме коротких рассуждений. Данный прием может быть использован в форме игры, когда участникам раздаются карточки со словами. Каждый участник, не показывая своей карточки другим и не называя слово, должен объяснить его значение. Остальные должны догадаться, о каком слове идет речь. Например, «*кукла — это игрушка, которая похожа на человека*»; «*пылесосить — убирать пыль с помощью бытовой техники*»; «*петух — домашняя птица, которая кричит по утрам*». В дальнейшем материал усложняется: «*бежать — очень быстро передвигаться пешком*», «*радость — чувство, когда человек веселый, испытывает счастье*».

На этом этапе приступают к работе по написанию небольших эссе по прочитанным коротким произведениям с использованием вопросного плана. Ребенок совместно с учителем отвечает на поставленные вопросы, учится находить в тексте соответствующие фрагменты, не только пересказывать сюжетную линию, но и давать оценку характерам, поступкам героев, выделять главную мысль. В процессе совместного анализа он учится рассуждать вслух, используя вводные слова и выражения «*я считаю*», «*я думаю*», «*на мой взгляд*», «*по мнению автора*» и др. Работа над черновиком эссе проводится совместно с логопедом, при написании сочинения в чистовом варианте самостоятельность ребенка возрастает, логопед исправляет аграмматизмы при формулировании мысли, помогает в подборе нужных слов. Полезным является повторное написание эссе, когда ребенок работает самостоятельно без помощи взрослого и без опоры на ранее написанный вариант.

Регулярное использование данных видов логопедической работы позволяет улучшить речевые и коммуникативные навыки учащихся с сенсорной алалией.

### Список литературы

1. Моисеенко Е. М. Развитие навыков аудирования у детей с расстройствами импрессивной речи на этапе работы с трех-четырёхсловным предложением / Е. М. Моисеенко // Специальное и инклюзивное образование: теория и практика : сб. науч.-метод. трудов с междунар. участием. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2020. — С. 180–185.

2. Орфинская В. К. Принципы построения дифференцированной методики обучения алаликов на основе лингвистической классификации форм алалии / В. К. Орфинская // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) : учеб. пособие для студ. высш. и сред. специальн. педагог. учеб. завед. : в 2 т. / под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. — М. : ВЛАДОС, 1997. — Т. II. — С. 66–74.

**Т. А. Муравцова, Е. Ю. Мамедова**  
(ИДЮиР РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

## **РАБОТА НАД ЗВУКОПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Рассматривая понятие «речь», ученые (Р. И. Аванесов, Л. В. Бондарко, Л. Р. Зиндер, В. И. Кодухов, М. И. Матусевич, В. Н. Немченко, Б. Ю. Норман, М. В. Панов, А. А. Реформатский, Л. В. Щерба и др.) отмечают, что это существенный элемент человеческой деятельности, позволяющий человеку познавать окружающий мир, передавать свои знания и опыт другим людям, аккумулировать их для передачи последующим поколениям.

Минимальной единицей речи является звук, который относится к фонетическому уровню и является результатом артикуляторных действий человека [1].

Можно выделить три фазы в артикуляции звука при изолированном произнесении:

- **экскурсию** — переход органов в позицию, необходимую для создания звука;
- **выдержку** — нахождение органов в заданном положении при произнесении звука;
- **рекурсию** — переход к артикуляции следующего звука или в исходное (нейтральное) положение.

М. В. Панов характеризует приступ (экскурсия) как выход на работу органов речи. В свою очередь, выдержка может рассматриваться как основная работа органов речи по оформлению данного звука, его акустических свойств, а отступ — как уход речевых органов с работы [5].

Система звуков русской речи образована в первую очередь двумя основными группами звуков — группой согласных (или консонантных) звуков, в совокупности образующих *консонантизм*, и группой гласных (или вокальных) звуков, в совокупности образующих *вокализм*, составляющих систему фонем языка [3].

Артикуляционное различие гласных и согласных состоит в различной напряженности произносительного аппарата и отсутствии или наличии фокуса образования. Все согласные в системе какого-либо языка могут быть противопоставлены по месту и способу образования, глухости/звонкости, твердости/мягкости, длительности/краткости.

Произносительная сторона речи ребенка в онтогенезе является усвоением им родного языка, которая происходит в определенной последовательности по мере созревания нервно-мышечного аппарата, а у детей со слуховой дисфункцией все процессы осложнены первичным сенсорным нарушением.

Развитие современного общества предполагает полноценное включение лиц с различной степенью поражения слуховой функции во всевоз-

можные и необходимые сферы жизни с приобретением достойного социального статуса, когда важным аспектом социальной адаптации и интеграции является межличностное взаимодействие, предполагающее высокий уровень коммуникации.

К настоящему времени в отечественной сурдопедагогике сложилась целостная система формирования устной речи через развитие слухового восприятия и формирования произношения (В. И. Бельтюков, Е. П. Кузьмичева, Э. И. Леонгард, Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезина, М. Е. Хватцев и др.), когда работу по развитию слухового восприятия проводят в единстве с произносительной стороной речи [2].

Дети со слуховой депривацией в полной мере овладевают устной речью в условиях специального обучения, которое строится на широком использовании остаточного слуха с привлечением кожного, зрительного и двигательного анализаторов, а также широкого применения технических средств [4].

Проведенный нами эксперимент позволил выявить у слабослышащих младших школьников множественные, стойкие нарушения в произношении исследуемых звуков; грубые искажения звуко-слоговой структуры слова; сложность артикуляционного уклада исследуемых звуков для произнесения их детьми и недифференцированность восприятия звуков на слух.

На основании проведенного эксперимента мы разработали методические рекомендации для работы над звукопроизносительной стороной речи, которые содержат следующие направления (разделы): работа над звуками, над речевым дыханием и голосом.

Перед проведением коррекционно-развивающей работы необходимо психологически подготовить ребенка к предстоящим занятиям. Ребенок должен быть активным и внимательным, изъявлять желание заниматься, пребывать в хорошем настроении. Педагогу необходимо заранее подготовить рабочее место для занятий и убрать отвлекающие ребенка предметы, не торопить ребенка во время выполнения задания, не повышать голос на ребенка, соблюдать индивидуальный подход и обязательно хвалить ребенка за любые, даже самые маленькие достижения.

*Работа над звуками* является одним из основных направлений и предполагает формирование умения правильно воспроизводить звуки русского языка в словах и фразах. *На первом этапе* обучения мы рекомендуем проводить работу с использованием фонетической ритмики, в процессе чего используются движения, характер которых определяется особенностями артикуляции звуков. Подробные описания движений в связи с произнесением звуков различных по артикуляции групп содержатся в специальных пособиях (Т. А. Власова, А. Н. Пфафенродт).

*На втором этапе* обучения произношению, если невозможно вызвать звук с помощью ритмики, мы рекомендуем применять традиционные способы постановки и коррекции звуков, при этом коррекционное воздействие следует осуществлять поэтапно: на *подготовительном этапе* глав-

ным является развитие умения узнавать и отличать нарушенный звук на слух и формирование артикуляторной базы (достаточной подвижности языка, губ), необходимой для правильного произношения того или иного звука или группы звуков. Для выработки необходимых движений губ и языка следует проводить серию артикуляционных упражнений (например, «Блинчики», «Хоботок», «Месим тесто», «Чашечка», «Парус», «Иголка», «Вкусное варенье», «Маятник» и т. д.).

Следующим этапом коррекции звукопроизношения является *постановка звука*. Поставить правильный изолированный звук должен специалист с помощью подражания и механического воздействия. На этапе *автоматизации* (закрепления) звука требуется продолжительный период включения вызванного звука в самостоятельную речь ребенка, причем в строго определенной последовательности: сначала в слогах, затем в словах, предложениях и в связных высказываниях. Для успешного введения звука в речь рекомендуются ежедневные занятия со специалистами, а также занятия родителей с детьми по заданию специалиста с использованием специальных игр.

Мы рекомендуем использовать дидактические игры по развитию звукопроизводительной стороны у детей, разработанные Г. А. Быстровой, Э. А. Сизовой, а также практикum по звукопроизношению, разработанный М. Ф. Фомичевой, Т. В. Волосовец и Е. Н. Кутеповой.

*Работа над речевым дыханием* направлена на формирование умения правильно пользоваться дыханием, воспроизводить слова и фразы слитно (на одном дыхании). Дыхательные упражнения (например, «Свеча», «Костер», «Цветочек», «Флажок» и т. д.) увеличивают объем дыхания, нормализуют его ритм, вырабатывают плавный, длительный, экономный выдох. С целью развития речевого дыхания на всех этапах обучения, а особенно на первом, мы рекомендуем проводить многочисленные игровые упражнения, связанные с поддуванием мелких предметов и игрушек (например, «Ветерок», «Фокус», «Загнать мяч в ворота» и т. д.), а также обучать детей воспроизведению слов, словосочетаний, коротких фраз, используя фонетическую ритмику.

Предварять работу над речевым дыханием мы рекомендуем упражнениями на физиологическое дыхание (например, «Сбор урожая», «Маятник»).

После формирования плавного длительного выдоха мы рекомендуем вводить голосовые упражнения, обращая внимание детей на различную высоту, силу, тембр голоса.

*Работа над голосом* предполагает формирование голоса нормальной высоты и силы и проводится в связи с отработкой произношения звуков, слогов, слов, фраз в процессе фонетической ритмики.

В систему работы над голосом мы рекомендуем включать такие упражнения, как упражнения на мышечное расслабление; артикуляцион-



ные упражнения; работу над речевым дыханием; активную работу над гласными звуками; специальные голосовые упражнения, которые подробно описываются в специальной литературе (Ф. Ф. Рау) [6].

При появлении дефектов голоса (гнусавости, фальцета и др.) рекомендуется проведение специальной работы по их устранению на индивидуальных занятиях (например, при чтении сказки дети перевоплощаются и подражают голосам героев), а гибкость и модуляции голоса развивать посредством чтения стихотворений, которые в силу своей ритмичности и экспрессивности оказывают положительное влияние на развитие мелодики.

Проблемы с моторикой (мелкой, общей, артикуляционной) решаются при проведении комплекса упражнений, помогающих ребенку расслабить или напрячь необходимые группы мышц, активизировать процесс умственной деятельности (например, упражнения для рук, ног, шеи, туловища, на мышечное расслабление, на расслабление лицевой и губной мускулатуры и т. д.).

Необходимость исследования недостатков произнесения звуков детьми со слуховой депривацией и разработки алгоритма коррекционно-развивающего воздействия обусловлена увеличением количества детей с нарушением слуха, а соответственно и речевым недоразвитием. Эта категория детей требует углубленного обследования ребенка и выбора оптимальных средств коррекционного воздействия.

Разработанные методические рекомендации позволят определять правильные направления коррекционной работы, требующей соблюдения психолого-педагогических условий коррекции звукопроизношения у слабослышащих младших школьников, находить дифференцированные подходы коррекции для устранения дефектов звукопроизношения, а использование разнообразных комплексов упражнений и дидактических игр будут оказывать положительное воздействие на всю работу над звукопроизносительной стороной устной речи в целом.

### Список литературы

1. *Аванесов Р. И.* Фонетика современного русского литературного языка / Р. И. Аванесов. — М.: Изд-во Московского ун-та, 1956. — 241 с.
2. *Бельтюков В. И.* Восприятие звуков речи при нормальном и нарушенном слухе / В. И. Бельтюков, Л. В. Нейман. — М.: АПН РСФСР, 1958. — 51 с.
3. *Бондарко Л. В.* Основы общей фонетики: учеб. пособие / Л. В. Бондарко, Л. А. Вербицкая, М. В. Гордина. — СПб.: Изд-во СПб университета, 1991. — 152 с.
4. *Боскис Р. М.* Учителю о детях с нарушениями слуха: кн. для учителя / Р. М. Боскис. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1988. — 128 с.
5. *Панов М. В.* Русская фонетика: учебн. для университетов / М. В. Панов. — М.: Просвещение, 1967. — 440 с.
6. *Рау Ф. Ф.* Методика обучения произношению в школе глухих: пособие для учителей / Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезина. — М.: Просвещение, 1981. — 191 с.

*А. А. Никитенко*  
(СГУ им. Н. Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия)

## **ПРЕОДОЛЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ ПРИ ДЕТСКОМ ЦЕРЕБРАЛЬНОМ ПАРАЛИЧЕ**

У детей с церебральным параличом созревание корковых речевых зон в коре головного мозга происходит со значительным замедлением, что влияет на темп формирования объема знаний, представлений об окружающем мире, на процессы коммуникации и социализации, снижает навыки предметно-практической деятельности. Стоит отметить взаимосвязь степени тяжести с характером поражения двигательной сферы, частотой и тяжестью речевых расстройств.

Одним из различных видов нарушения речи у детей с церебральным параличом является дизартрия. Дизартрия может быть врожденной и приобретенной. У детей с церебральным параличом, как правило, дизартрия имеет врожденный характер, что существенно влияет как на симптоматику, так и на структуру данной патологии речи. Дизартрия может проявляться в различной степени — от полной неспособности к произношению (анатрии) до минимальных расстройств звукопроизношения и просодики.

В настоящее время проблема дизартрии детского возраста интенсивно разрабатывается в клиническом, нейролингвистическом, психолого-педагогическом направлениях [3. С. 8]. Данным вопросом занимались такие ученые, как К. А. Семенова, И. И. Панченко, Л. А. Данилова, Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова, В. Литтл, Н. М. Махмудова, У. К. Курбанов.

Голосовую функцию и интонационную выразительность изучали М. М. Алексеева, Е. С. Алмазова, Д. К. Вильсон, И. И. Ермакова, Е. В. Лаврова, Е. Шестакова [4].

Нарушения просодической стороны речи у дошкольников с дизартрией при детском церебральном параличе являются весьма распространенной речевой патологией, что и определяет актуальность данной статьи.

Цель статьи: определение основных направлений коррекционно-логопедической работы по преодолению нарушений произносительной стороны речи у дошкольников с дизартрией при детском церебральном параличе.

Полноценная коррекционно-логопедическая работа проводится поэтапно. На подготовительном, первоначальном этапе проводится работа над нормализацией мышечного тонуса мимической и артикуляционной мускулатуры, при этом используется логопедический массаж и артикуляционная гимнастика.

Логопед может применять несколько видов массажа. Но основным является дифференцированный (укрепляющий или расслабляющий) мас-

саж, основанный на приемах классического массажа. Особое внимание в коррекционной работе на этом этапе должно быть уделено выработке произвольного сглатывания слюны, нормализации процесса саливации. Необходимо формировать эти произвольные движения на базе врожденных движений сглатывания, которые остаются сохранными при всех формах нарушений мышечного тонуса [6].

Стоит отметить, что при проведении данной работы логопед должен иметь высшее специальное дефектологическое образование, среднее медицинское образование, а также соответствующие знания, умения и навыки, полученные в ходе прохождения курса обучения логопедическому массажу. Для проведения логопедического массажа необходимо заключение (разрешение) невропатолога и педиатра.

Наряду с нормализацией тонуса мышц с помощью логопедического массажа проводится развитие (коррекция) движений, осуществляемое с помощью пассивной и активной гимнастики частей тела, пальцев рук, органов артикуляции [1. С.180].

Артикуляционная гимнастика как средство преодоления дизартрии у детей с детским церебральным параличом является важной и неотъемлемой составляющей в полноценной коррекционно-логопедической работе. Она способствует овладению детьми правильным звукопроизношением, формирует у них моторные навыки (губ, языка, мягкого неба), имеет огромное значение при коррекции отягощенных нарушений произносительной стороны речи, а также при формировании базиса фонемного распознавания. Отрабатывать нужно движения, нуждающиеся в исправлении и необходимые для отрабатываемого звука. Важно учесть, что все упражнения должны быть подобраны в определенном количестве с учетом качества их выполнения и целенаправленны. Все виды упражнений, разовая их дозировка зависят от характера и тяжести речевого нарушения у ребенка. При дизартрии артикуляционную гимнастику рекомендуется проводить длительно. Полученные навыки нужно отрабатывать и закреплять в процессе системных повторений. В коррекционной работе с детьми могут быть использованы статические и динамические упражнения артикуляционной гимнастики.

Кроме того, проводятся упражнения на нормализацию речевого дыхания: «Насос», «Шина», «Жук», «Воздушный шар» и т. д. Указанные упражнения сначала необходимо проводить с использованием отдельных слогов, в дальнейшем применяя прием наращивания. При этом слоги следует произносить в зависимости от возможностей громко, отрывисто, равномерно и на одном дыхании. Постепенно их количество можно увеличить. Далее навыки произнесения слогов переносятся на слова, словосочетания и предложения. Отработка каждого слова или «цепочки» слов в среднем может занимать достаточно продолжительное время, к примеру, в течение недели.

Задания усложняются постепенно: сначала тренировка длительного

речевого выдоха проводится на отдельных звуках, потом на словах, затем на короткой фразе, добор закрепляется на материале стихотворений. Важно учесть, что между словами и в паузах не должно быть утечки воздуха. Для этого целесообразно проводить работу по самоконтролю за дыханием, ребенок может ладонью на грудной клетке ощущать ее подъем при вдохе.

По мере закрепления навыка фонационного дыхания необходимо переходить к формированию основ нормального голосообразования (силы, высоты, восприятия движений тона голоса, длительность и интенсивность речевого дыхания). Одним из направлений работы над голосом у детей с дизартрией является формирование интонационной выразительности речи. Эту работу следует начинать с произнесения на длительном выдохе гласных и затем согласных звуков. Далее переходить к формированию навыков темпо-ритмического и интонационного оформления речи с использованием эмоционально окрашенного разнообразного речевого материала (сказки, стихи, инсценировки и др.). Основные требования к подбору материала: возраст детей и особенности программы обучения. Так, в дошкольном возрасте лучше использовать стихи А. Барто, С. Я. Маршака и др.

Цель ортофонического метода — восстановление функциональной взаимосвязи между дыханием, артикуляцией и голосообразованием, дифференциация носового и ротового дыхания, получение громкого, звонкого голоса и закрепление его в самостоятельной речи ребенка. Использование голосовых (ортофонических) упражнений обеспечивает свободную голосоподачу, снятие голосовой зажатости и скованности, развитие голосовых навыков. Например, прямой счет с увеличением или снижением силы голоса (используются такие упражнения на развитие высоты голоса, модуляции). В работе по формированию темпо-ритмической организации речи применяются упражнения на воспроизведение простых ритмов — (П П П), (Ш Ш, Ш), (П П П), акцентированных ритмов — (П Ш П Ш П), (Ш П Ш П Ш П), ритмов по инструкции — ребенку при помощи речевой инструкции можно предложить стучать, по два раза, по три раза, по два раза сильно и по три раза слабо.

Голосовые навыки можно закреплять при чтении сказок, в сюжетно-ролевых играх и др.

С учетом быстрой утомляемости, склонности к охранительному торможению детей с нарушениями в развитии упражнения четко дозируются, обеспечивается частая смена деятельности.

В логопедической работе учитывается тесная взаимосвязь состояния речи и моторной сферы ребенка, сложная структура и условия построения двигательного акта. На логопедических занятиях целесообразно проводить физминутки, упражнения на формирование ручного праксиса различного уровня сложности, на формирование артикуляторно-сенсорных схем. При помощи упражнений на развитие кинестетических ощущений отрабатыва-

ются различные движения при произнесении гласных звуков и звукоподражательных элементов [2].

Коррекция звукопроизношения осуществляется с опорой на различные методы: словесные, практические. Особое значение придается использованию репродуктивных и продуктивных методов (в формировании первоначальных навыков произношения звуков; использование творческих заданий). В постановке звуков при дизартрии учитываются: определенная последовательность (работа начинается с наиболее сохранных в артикуляционном отношении звуков, а также со звуков раннего онтогенеза); сложность артикуляционного уклада звука (степень доступности звука); акустико-артикуляционная близость звуков; индивидуальные возможности; возможности подбора речевого материала.

В основе расстройств просодической стороной речи у дошкольников с дизартрией могут лежать отклонения слухового восприятия, которые могут иметь вторичный характер проявления, чаще всего у детей с псевдобульбарной дизартрией. Дети испытывают значительные сложности при различении близких по звучанию звуков, слов [5. С. 7]. Работа над слуховым восприятием проводится на протяжении всего коррекционно-логопедического воздействия.

Коррекционно-логопедическая работа осуществляется поэтапно на фоне медикаментозного лечения. Положительные результаты в решении данной проблемы могут зависеть от важных составляющих: комплексный подход, ранняя диагностика, своевременная коррекционно-логопедическая работа с детьми, консультативная помощь родителям, преемственность работы врачей и педагогов.

### Список литературы

1. *Белякова Л. И.* Логопедия. Дизартрия / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. — М. : ВЛАДОС, 2009. — 287 с.
2. *Архипова Е. Ф.* Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии / Е. Ф. Архипова. — М. : АСТ ; Астрель, 2008. — 254 с.
3. *Логопедия. Т. 2* [Электронный ресурс] : хрестом. для студ. бакалавр. пед. направл. подг. / Д. Ю. Скрябина, Глазов. гос. пед. ин-т им. В. Г. Короленко. — Глазов : ГГПИ, 2017. — 368 с. — Учеб. электрон. изд. на компакт-диске. — Режим доступа: <https://lib.rucont.ru/efd/719756>
4. *Лопатина Л. В.* Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии) : учеб. пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. — СПб. : СОЮЗ, 2000. — 192 с.
5. *Никитенко А. А.* Нарушения интонационной выразительности речи у дошкольников со стертой формой дизартрии / А. А. Никитенко // Актуальные проблемы логопедии : сб. науч. и науч.-метод. трудов / под ред. В. П. Крючкова. — Саратов : Саратовский источник, 2020. — Вып. V. — С. 85–92.
6. *Тохтиева Н. В.* Комплексная методика реабилитации детей с нарушениями акта глотания и речи при детском церебральном параличе : автореф. дис. ... канд. мед. наук / Н. В. Тохтиева. — 2009. — 112 с.

*Е. Ф. Попова, Г. А. Попова*  
(НФИ КемГУ, г. Новокузнецк, Россия)

## **ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ САМОКОНТРОЛЯ В ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПИСЬМУ**

Успешность обучения детей письму будет зависеть от уровня проявления самостоятельного контроля. По мнению многих ученых самоконтроль является составной частью любого вида деятельности человека и направлен на своевременное предотвращение или обнаружение ошибок. Следовательно, формирование учебной деятельности рациональнее всего начинать с формирования самостоятельного контроля.

Согласно физиологической теории функциональных систем, в коре головного мозга человека можно выделить три части: афферентную, или чувствительную, центральную, или перерабатывающую и эфферентную, или исполнительную. Эти «части» подвергают постоянному контролю всю поступающую из внешнего мира информацию и благодаря сличению позволяют контролировать результат и управлять деятельностью. Научные исследования ученых-физиологов П. К. Анохина, Н. А. Бернштейна, И. П. Павлова, И. М. Сеченова и других показали, что в основе самоконтроля лежит система обратных связей, дающих возможность человеку оценивать и регулировать свою деятельность с учетом оценок ее протекания. С этой точки зрения можно говорить о том, что проблема самоконтроля — это, прежде всего, проблема психофизиологическая, поскольку она затрагивает центральную нервную систему человека и позволяет проследить, каким образом поступающая в мозг человека информация из внешнего мира, проходя через систему обратных связей, перерабатывается и контролируется, превращая внешнюю информацию в программу внутренних действий.

Самоконтроль — явление многогранное, поэтому не всегда одинаково трактуется. В психолого-педагогической литературе одни авторы (Б. Г. Ананьев, П. П. Блонский, В. В. Давыдов и др.) рассматривают самоконтроль как свойство личности в широком смысле этого слова, другие авторы (П. Я. Гальтерин, Д. Б. Эльконин) считают самоконтроль актом умственной деятельности человека (формой проявления и развития самосознания, мышления, признаком его критичности). Во многих работах самоконтроль определяется как компонент учебной деятельности обучающихся, заключающийся в анализе и регулировании ее хода и результатов, или как умение контролировать свою деятельность и исправлять замеченные ошибки. Некоторые авторы считают самоконтроль методом (средством, условием) саморегуляции поведения, деятельности и активизации обучения. В ряде работ самоконтроль определяется не по одному, а по двум-трем признакам. Каждое из приведенных мнений отражает отдельные его

стороны. Однако при всем разнообразии формулировок данного понятия можно заметить, что у всех авторов одинаково выражена его психологическая сущность, заключающаяся в «сопоставлении», «соотнесении» выполняемых действий с «образцом», с «поставленной целью», «с предъявляемыми требованиями». Следовательно, под самоконтролем понимается компонент целенаправленной деятельности, необходимый для усвоения образца действия, его последующего эффективного планирования, что предполагает умение предупредить, обнаружить, исправить ошибки, оценить выполнение.

Необходимость формирования самоконтроля для успешного выполнения деятельности признается всеми исследователями. Во всех работах также утверждается, что самоконтролю следует обучать специально.

К сожалению, проблема обучения самоконтролю школьников и дошкольников до сих пор остается нерешенной, практически не используются возможности формирования у детей данного навыка. В связи с этим учащиеся не всегда умеют самостоятельно найти ошибки в своей работе и исправить их на основе сопоставления собственных действий с конкретным или обобщенным образцом. В практике начальной школы обучение контролю идет путем прямого подражания учителю, его формирование происходит стихийно, путем бесконечных проб и ошибок.

Особые трудности при овладении письмом возникают у детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Вследствие нейропсихологических особенностей у детей данной категории в дошкольный период не накопилось достаточного речевого опыта, необходимого для овладения грамотой. Они оказались недостаточно подготовленными к языковым наблюдениям, сравнениям и обобщениям. Несформированность самоконтроля разной степени выраженности характерна для письма большинства детей с ОНР.

Однако проблема самоконтроля письма у детей с общим недоразвитием речи остается малоизученной. Поскольку письмо является сложным психофизиологическим процессом, то эффективность коррекционной работы по овладению письмом дошкольниками с ОНР может быть обеспечена в том случае если содержание, методы и средства коррекции направлены на формирование не только речевых и неречевых предпосылок, но и навыков самоконтроля. Так, низкий уровень самоконтроля у детей с ОНР тормозит обучение и развитие ребенка, отрицательно влияет на сроки и эффективность логопедической работы по устранению нарушений письма. Все это определяет необходимость формирования самоконтроля на начальных этапах обучения, а именно на этапе подготовки дошкольников к овладению письмом.

В связи с этим формирование самоконтроля у детей с ОНР можно выделить как самостоятельное направление коррекции письменной деятельности. Следует отметить, что формированию самоконтроля при письме у детей с ОНР должна предшествовать работа по овладению ими звуко-

буквенной символизацией, языковым анализом и синтезом структуры слов и предложений.

Принимая во внимание теорию поэтапного формирования мыслительных операций П. Я. Гальперина [1], можно говорить, что контроль сначала формируется во внешнем плане и проявляется как сопоставление фактического процесса с его образцом. Так, работа по развитию звукового анализа и синтеза предполагает использование опоры на вспомогательные средства (графические схемы), позволяющие фиксировать каждую выделенную фонему и контролировать правильность полученного результата. Создаваемая детьми графическая схема помогает им глубже проникнуть в звуковую структуру слова. Постепенно в результате систематического применения действие усваивается и отпадает необходимость во внешней опоре. На этом этапе звуковой анализ осуществляется на основе слухового и кинестетического образа, без опоры на вспомогательные средства. Контроль выполняется вместе с действием. На заключительной стадии и исполняемое действие, и контроль над ним происходит автоматически, без материальных и речевых опор, по представлению.

Таким образом, формирование самоконтроля проходит на всех этапах работы над письмом. В зависимости от этапа «контрольный аппарат» постепенно сужается:

- от внешнего контроля до формирования потребности в самоконтроле;
- от развернутого, пошагового контроля до свернутого;
- от полимодального (слухо-зрительно-кинестетического, тактильно-вибрационного, двигательного) на начальном этапе до слухо-зрительного самоконтроля (с преобладанием слухового и зрительного компонентов) на этапе закрепления.

Эта методика способствует развитию у детей с ОНР рациональных приемов работы: умения выделять отдельные этапы деятельности, обдумывать и планировать действия, регулировать деятельность с помощью речи, оценивать результат деятельности, иначе говоря, необходимо направить детей по пути, который приводит к определенному результату [2].

Этот вид контроля в психологической литературе определяется как итоговый контроль или контроль по результату. Он в первую очередь обращает внимание детей на способ осуществляемого ими действия.

Иного подхода придерживается Д. Б. Эльконин: «Контроль по результату не ставит перед учащимися задачи осознанного усвоения учебного действия» [3. С. 108]. Он имеет смысл только в том случае, когда возвращается к контролю по процессу, а это встречается только тогда, когда учащийся совершил ошибку. По мнению автора, у детей необходимо развивать осознанное отношение к выполняемой работе. Целесообразно предлагать детям доказывать в развернутой и последовательной форме правильность выполняемых ими действий. Необходимо формировать предва-



ряющий (прогнозирующий) контроль, дающий ребенку возможность предвосхищать результаты еще не осуществленного действия.

Проигрывая во внутреннем плане последовательность действий, необходимых для письма, прогнозируя возможные результаты деятельности, ребенок с помощью этой формы контроля сможет выделить наиболее трудные места в написании слов. С одной стороны, овладение письмом не может осуществляться вне самоконтроля. С другой стороны, развитие самоконтроля достигается в процессе формирования письма.

Таким образом, как уже отмечалось выше, формирование самоконтроля при письме можно считать самостоятельным направлением в работе по предупреждению и устранению нарушений письма у детей с общим недоразвитием речи.

### Список литературы

1. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Психология как объективная наука. — М. : Изд-во Института практической психологии ; Воронеж : НПО Модек, 1998. — С. 272–317.

2. Попова Е. Ф. Оптимизация формирования предпосылок письма у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Елена Федоровна Попова. — М., 2010. — 24 с.

3. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. — М. : Педагогика, 1989. — С. 554.

***И. В. Прищепова***

*(ИДЮиР РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

## **О ПРЕДУПРЕЖДЕНИИ У ВТОРОКЛАССНИКОВ ДИЗОРФОГРАФИИ, ОБУСЛОВЛЕННОЙ НЕДОРАЗВИТИЕМ МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ ОСНОВЫ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Вопросы профилактики у второклассников с общим недоразвитием речи (ОНР) дизорфографии, вызванной недоразвитием морфологической основы орфографической деятельности, относятся к числу актуальных. Это связано с огромным количеством третьеклассников и четвероклассников данной категории, которые без соответствующей логопедической помощи испытывают стойкие и систематические затруднения при опознавании и выборе орфограмм, регулируемых морфологическим (морфематическим) принципом, и их различении с другими орфограммами [3, 4, 5]. Дети не усваивают формулировку, содержание, концепт и алгоритмы соответствующих правил-рекомендаций, поэтому не аргументируют выбор того или иного орфографического действия и смешивают их с действиями правил, основанных на других принципах, пропускают или заменяют отдельные звенья грамматико-орфографической цепочки. Недостаточный объем

знаний и умений в области морфемике, морфологии и синтаксиса препятствует развитию у них морфологических обобщений, представлений об опознавательных признаках орфограмм. Школьники не владеют соответствующими терминами (ударение, слог, безударная гласная, непроизносимая согласная, корень слова).

Деструктивность стратегической основы овладения орфографически верным письмом проявляется в отсутствии потребности и низкой мотивации писать грамотно. Недостатки стиля кодирования не позволяют школьникам, например, проводить анализ слов с учетом их принадлежности к определенной части речи. Дети с трудом распределяют слова в соответствии с наличием в них орфограмм (*грустн<sup>ый</sup>*, *беж<sup>ать</sup>*, *местн<sup>ый</sup>*, *лет<sup>ать</sup>*). Это связано с особенностями типа реагирования на языковой материал [6] и трудностями становления процессов дифференциации, которые в норме являются универсальными компонентами орфографических действий. Неумение определить значение корневой морфемы в слове, деструктивность процессов речедвигательной и слуховой памяти не позволяют даже после устного разбора таких слов правильно выполнить задание. Устные работы и письменные ответы детей отражают не только неполноценность ориентировочной основы орфографических действий, но и низкий уровень контроля, оценки и навыков проверки. Задерживаются в своем становлении процессы интериоризации, автоматизации и переноса орфографических умений на новый языковой материал. Это снижает успеваемость учащихся и усвоение ими программы начальной школы.

Каждое логопедическое занятие строится с учетом теоретико-методологического обоснования системы профилактики находящейся в центре нашего внимания патологии у второклассников с ОНР [5]. Работа по уточнению и закреплению представлений об орфограмме, о грамматико-орфографических понятиях и терминах образует микросистему знаний и умений в рамках одной орфографической темы («Способы проверки слов с парными глухими и звонкими согласными») и макросистему — в пределах нескольких тем («Проверка безударных гласных», «Проверяемые и не проверяемые безударные гласные»). Такое противопоставление орфограммы другим языковым элементам обеспечивает системность усвоения знаний и умений в рамках усвоения морфологического (морфематического) принципа орфографии.

Реализация деятельностного подхода связана с развитием у каждого ребенка умения находить и объяснять суть собственных грамматико-орфографических затруднений, произвольно применять способы проверки слабой позиции фонемы (орфограммы) сильной позицией. Например, для написания безударной гласной в качестве проверочного слова использовать словоизменение или подбор близкородственного слова. Учеников учат следовать алгоритмам орфографического правила, опираясь на разные виды моделирования, комментирования, а в дальнейшем — на автоматизированные умения. На практическом («житейском»), а затем на теорети-

ческом уровне формируются умения классифицировать орфограммы морфологического принципа и дифференцировать их с орфограммами других принципов, применять терминологию, контролировать и оценивать все компоненты собственной орфографической деятельности на основе обобщенного способа решения орфографических задач.

Учитывается лингвистическая и психологическая основы усвоения орфограмм морфологического принципа правописания [8]. В устных заданиях при определении и аргументации наличия орфограмм (например, заглавной буквы в именах собственных) в названных логопедом словах у школьников развивают процессы восприятия, внимания, памяти слуховой модальности, а также сукцессивно-симультанную организацию речемыслительных процессов в ходе последовательного восприятия фонем, выделения и распознавания каждой из целостного облика слова. Детей учат находить в напечатанных на карточках словах пропущенные орфограммы и распределять их, опираясь на симультанно-сукцессивный принцип работы с языковым материалом, когда после целостного (одновременного) восприятия графического образа слова следует дальнейшее поэлементное вычленение каждой буквы и соотнесение ее с фонематическим образом слова [5].

Становление всех компонентов орфографической деятельности осуществляется согласно этапам и алгоритмам их усвоения, что позволяет достичь определенного уровня владения языком как сложной семиотической системой [7]. Так, сначала грамматико-орфографические действия (например, выбор в слове неударного слога и звука (орфограммы)) и их алгоритмы (анализ и сопоставление фонематического состава проверяемого слова и проверочного слова) формируются в материализованной форме — при устном комментировании письма, которое затем сворачивается и исчезает из внешней речи, сохраняясь, возможно, в умственном плане. Тем самым предупреждение дизорфографии обеспечивает усвоение грамматико-орфографических обобщений, основ лингвистической компетенции, знаково-символического и логического мышления.

Используются задания, которые позволят уточнять, дополнять и систематизировать знания и умения, полученные в первом классе, усваивать знания из всех разделов курса русского языка второго года обучения, восполнять пробелы в речевом развитии учеников с ОНР. Упражнения коррекционно-развивающего характера сочетаются с заданиями из учебника. Поэтому соблюдается оптимальная учебная нагрузка, оптимизируется усвоение школьной программы. Анализ теоретических сведений (например, знаний о звонких и глухих согласных) варьируется со способами решения учебных задач. Например, логопед произносит слова, предлагает детям их запомнить, повторить, назвать проверочное слово, орфограмму и распределить их с учетом наличия парных согласных звуков в словах (*голубь, лодка, рыбка, ягодка*).

Формирование *языковой основы морфологического компонента орфографической деятельности* предполагает создание на логопедическом занятии атмосферы творческого поиска, познавательной деятельности с использованием содержательного и развивающего материала. Уточняются представления о гласных и согласных звуках, о наличии слабых и сильных позиций в слове, об ударении, о делении слов на слоги. Работа ведется над умением осуществлять порядковый языковой, слоговой и фонематический анализ. Обучение детей устанавливать в речевом материале логические связи благотворно влияет на формирование у второклассников интереса к орфографии, мотивов и потребности выполнять для безошибочного письма все элементы орфографических действий. С этой целью развиваются умения поставить и принять орфографическую задачу, найти способ ее решения, провести анализ языкового материала с целью выделения общих и частных признаков орфограммы или составных частей правила, умений сравнивать, обобщать, точно формулировать вывод и применять правило в разных видах устных и письменных заданий.

В ходе усвоения морфологических обобщений (в том числе и навыков словообразования) дети учатся выделять единство лексического значения однокоренных слов, семантику служебных словообразовательных морфем (приставки, суффикса) и флексии (окончания), актуализировать морфемно-фонетический облик проверяемых слов (в том числе и с учетом синтаксических связей в предложении). С этой целью используются традиционные технологии работы с загадками.

Предварительная работа над умением проводить все виды языкового и грамматического анализа позволяет реализовать единство фонематического, лексического и синтаксического компонентов языковой способности, фонетико-словообразовательных и/или морфолого-синтаксических операций, которые предусматривают написание ряда орфограмм. Операции звуко-буквенного, морфемного и словообразовательного анализа постепенно автоматизируются и интегрируются в орфографическую деятельность.

Формирование представлений об общих и частных признаках орфограмм осуществляется на доступной для детей психологической и языковой основе, например, благодаря использованию грамматико-орфографической аналогии и изменения грамматических форм слов и дальнейшего побора к каждому из них цепочки родственных слов [1, 2, 7]. Так, при проверке написания безударной гласной в слове *паруса* подбирается слово *парус*. Логопед напоминает детям те случаи, когда данное орфографическое действие уже совершалось (безударный гласный в слове *моря́* проверялся словом *море* на основе определения и сопоставления их фонетического состава).

Для актуализации орфографического поля каждой орфограммы вводится соответствующая схема ориентировочной основы грамматико-орфографических действий. Ориентировочно-содержательная основа ор-

фографически правильного письма систематически совершенствуется на практическом и теоретическом уровнях.

Для предупреждения нерациональных действий по типу «проб и ошибок», случайных ответов используется предварительный и текущий самоконтроль, разные виды комментирования.

Важным для коррекционно-развивающей работы становится развитие навыков словоизменения. Для усвоения навыков правописания безударных падежных и личных окончаний дети учатся изменять по числам и падежам имена существительные и имена прилагательные (имена прилагательные и по родам), изменять глаголы в настоящем и будущем времени по лицам (в прошедшем времени — по родам). Базой грамматических знаний, благодаря которой происходит усвоение данных орфографических умений, становится изучение синтаксиса, в частности словосочетаний, а также морфологических категорий (род, число, падеж). Дети учатся писать наречия с суффиксами *-о, -а* (*близко, чудесно*) и употреблять их в глагольных словосочетаниях, при этом термин *наречие* не изучается.

На основе анализа, синтеза, систематизации дети овладевают терминологией, связанной с одно- и двухвариантными орфограммами морфологического принципа. Аргументированные ответы детей во многом способствуют овладению ими основами терминологической деятельности.

Во время выполнения письменных работ учеников последовательно обучают навыкам громкого, тихого проговаривания, в дальнейшем — навыкам проговаривания про себя. Устные задания предполагают разные виды комментирования, а также предметно-графическую и моделирующую деятельность.

Усвоение орфографии предполагает специально организованную деятельность с использованием приемов, которые обеспечивают развитие речемыслительных процессов, восприятия, внимания, памяти. С целью развития *психологической основы морфологической составляющей орфографической деятельности* вводится аналитико-холистический стиль кодирования и переработки языковой информации. Сначала для анализа и его трансформации используется неречевой, а затем — речевой материал. В частности, в исследовательском задании предлагается проанализировать на слух несколько слов со «слабыми позициями» (орфограммами) и распределить (провести дифференциацию) с учетом соответствующего принципа написания безударных гласных в корне слова и удвоенных согласных в составе слов из словаря (*класс, ширина, суббота, лесник*). В процессе знаково-символической деятельности (моделирования), в разных видах письма у детей закрепляется умение произвольно использовать разные стили кодирования графического и языкового материала, решать познавательные задачи. Это позволяет в целом развивать умственные способности каждого ребенка.

На занятиях также развивается рефлексивный, позже — быстрый и точный тип реагирования на стимульный (сначала неречевой, далее — ре-

чевой) материал. Так, в ходе игры «Найди золотой ключик» школьникам предлагается прочесть напечатанные на карточках слова с пропущенными буквами (*собака, кровать, компот, сады, упражнение*), к каждому подобрать цепочку родственных слов, назвать в них орфограммы, в одном случае — проверочное слово, воспроизвести формулировку орфографических правил и объяснить написание слов с непроверяемыми и проверяемыми безударными гласными в корне. Рассмотрение смешиваемых языковых явлений проводится с целью дифференциации орфограмм как основы механизма систематизации морфологических явлений (корень слова) и соответствующих орфограмм (непроверяемые и проверяемые безударные гласные в корне слова).

Важным направлением в логопедической работе становится развитие кратковременной речеслуховой памяти. Так, в ходе предварительной работы по написанию парных звонких и глухих согласных с помощью традиционных логопедических технологий формируется слуховая и слухопроизносительная дифференциация. На следующем этапе второклассники учатся внимательно слушать и запоминать несколько слов, определять слоговой и звуковой состав слов и аргументированно указывать «ошибкоопасные места», называть их порядковый номер в каждом слове (*грядка, березка, улыбка, обновка*). После составления к каждой лексеме цепочки родственных слов детям предлагается по памяти записать все однокоренные слова в тетрадь с учетом определенной дифференциальной пары: [п]/[б], [т]/[д], [в]/[ф], [с]/[з]. Для уточнения объема усвоенных на занятии знаний на этапе рефлексии предлагается выбрать одно из утверждений: *Сегодня я понял(-а). Сегодня я узнал(-а). Сегодня я научился (-ась)*.

С целью определения круга усвоенных школьниками знаний, умений, предупреждения ошибок в письменных работах воспитываются навыки предварительного, текущего и опосредованного самоконтроля. Развитие умения оценивать собственную работу и освоенность орфографической деятельности в целом осуществляется благодаря систематическому усвоению школьниками качественных и количественных критериев.

В ходе логопедической работы усвоенные знания интегрируются в разные виды письма (изложение, сочинение), дети учатся произвольно применять усвоенные знания и переносить их на новый материал уже на алгоритмизированной основе.

В ходе логопедической работы каждый ребенок усваивает то, что орфографически верное письмо — это языковая норма, которую необходимо соблюдать в репродуктивных, конструктивных и творческих заданиях в школе и после ее окончания с целью полноценного общения с другими людьми.

Благодаря формированию у школьников языковых и психологических компонентов верного написания орфограмм морфологического (морфематического) принципа, основ орфографической компетенции и развитию учебно-познавательного интереса к орфографии осознание необходимости

писать орфографически правильно переходит во внутреннюю потребность учащихся.

### Список литературы

1. *Богоявленский Д. Н.* Психология усвоения орфографии / Д. Н. Богоявленский. — М. : Просвещение, 1966. — 307 с.
2. *Жуйков С. Ф.* Формирование орфографических действий (у младших школьников) / С. Ф. Жуйков. — М. : Просвещение, 1965. — 355 с.
3. *Ивановская О. Г.* Дисграфия и дизорфография : Изучение, методика, сказки : метод. пособие / О. Г. Ивановская, Л. Я. Гадасина, Т. В. Николаева, С. Ф. Савченко. — СПб. : КАРО, 2008. — 544 с.
4. *Пиотровская Л. А.* О морфематическом (морфологическом) принципе орфографии / Л. А. Пиотровская // Специальное и инклюзивное образование в цифровую эпоху : сб. науч.-метод. трудов с междунар. участием. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. — С. 19–24.
5. *Прищепова И. В.* Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи : монография / И. В. Прищепова. — М. : Юрайт, 2019. — 201 с.
6. *Прищепова И. В.* Формирование морфологической основы орфографической деятельности у младших школьников с общим недоразвитием речи / И. В. Прищепова // Русский язык в школе. — 2021. — Т. 82. — № 1. — С. 36–43.
7. *Рамзаева, Т. Г.* Начальное языковое образование в современной 4-летней школе: содержание, структура, лингвометодическое обоснование / Т. Г. Рамзаева // Образование и структура Северо-Запада России : Вестник Северо-Западного отделения РАО. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. — Вып. 7. — С. 64–75.
8. *Савельева Л. В.* Проблема реализации познавательного потенциала младших школьников в начальном языковом образовании (на примере обучения орфографии) : монография / Л. В. Савельева. — СПб. : Наука ; САГА, 2006. — 173 с.

**М. С. Серова**

(ГБОУ школа № 3, Санкт-Петербург, Россия)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГАРНИТУРЫ FORBRAIN В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) учитывает образовательные потребности всех детей, включая детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В эту категорию входят дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), которые нуждаются в систематической, комплексной коррекционной помощи. Помимо курсов коррекционно-развивающей направленности, стандарт определяет необходимость проведения индивидуальных и групповых логопедических занятий [1].

Логопедическая работа по коррекции произносительной стороны речи строится в соответствии с типичными проявлениями недоразвития фонетико-фонематического и слогового компонентов речевой системы. Каждое

занятие строится с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, а также с учетом клинической формы речевого нарушения.

Традиционные коррекционные методы и приемы, безусловно, положительно влияют на преодоление речевых нарушений, но для повышения эффективности логопедических занятий целесообразно включение в коррекционный процесс современных технологий. Например, в ходе коррекционных занятий может быть применена гарнитура Forbrain.

Forbrain — это специальные наушники, позволяющие тренировать обработку мозгом слуховой информации. Это запатентованное электронное устройство от разработчиков известной на весь мир технологии «ТОМАТИС». На вид — это наушники с микрофоном и специальными датчиками, усиливающими костную проводимость.

Звуки речи, которые мы слышим, попадают в наш мозг двумя путями: воздушным путем — через наружное, среднее и внутреннее ухо; костным путем — через кости черепа и внутреннее ухо.

При использовании гарнитуры происходит развитие сенсорной интеграции за счет использования костной проводимости. В мозг поступают одновременно слуховые сигналы от уха и усиленные с помощью гарнитуры Forbrain звуки голоса посредством костной проводимости. Мозг развивается, ускоряется процесс обработки информации, совершенствуются память, внимание [3].

При использовании гарнитуры Forbrain ребенок, сосредотачиваясь на собственном голосе, сохраняет способность воспринимать и адекватно обрабатывать звуковые сигналы, поступающие из окружающей среды.

Динамический фильтр, которым оснащена гарнитура Forbrain, передает звук в оптимальном для восприятия виде, и ребенок неосознанно под действием этого тренировочного звука улучшает качество речи. Есть у фильтра еще одна задача: он усиливает звуки высоких частот и одновременно уменьшает количество низких частот, поскольку именно высокие частоты играют стимулирующую роль для коры головного мозга [3].

Использование гарнитуры рекомендуется для ускорения процесса развития и сенсорной интеграции, более быстрой постановки, автоматизации и дифференциации звуков, развития фонематических функций, совершенствования процесса чтения и т. д.

В опыте нашей работы мы использовали гарнитуру в группах детей с фонетико-фонематическими нарушениями, общим недоразвитием речи (ОНР), с дислексией в качестве дополнительного средства для активизации слуховой функции. Гарнитура использовалась в течение 10–15 минут.

Гарнитура также применялась нами в процессе выполнения упражнений, направленных на развитие фонематического восприятия, навыков фонематического анализа и синтеза, развитие звуко-слоговой структуры слова, формирование интонационно-выразительной стороны речи, развитие



высоты, громкости, силы голоса и темпо-ритмической стороны речи, а также при чтении текста вслух и его анализе [2].

Педагогическое наблюдение представляет собой сравнительный анализ речевого развития учащихся с ТНР 3-го класса, посещавших логопедические занятия с использованием гарнитуры Forbrain (группа № 1, 12 учащихся), и 22-х учеников, посещавших традиционные логопедические занятия в классе (группа № 2). Наблюдение проводилось с сентября 2019 г. по сентябрь 2020 г.

Для сравнительного анализа нами была осуществлена выборка из речевых карт по следующим направлениям:

- состояние звуко-слоговой структуры слова;
- состояние фонематических функций;
- состояние языкового анализа и синтеза;
- состояние навыка чтения.

Состояние развития речевых функций оценивалось в баллах, где:

- 3 балла — правильное, самостоятельное выполнение задания без видимых усилий;
- 2 балла — замедленное выполнение задания, с единичными ошибками, есть самокоррекция;
- 1 балл — систематические ошибки при выполнении задания, без самокоррекции, требуется помощь логопеда;
- 0 баллов — выполнение задания недоступно, отказ от ответа.

Результаты анализа:

	Группа № 1		Группа № 2	
	сент. 2019	сент. 2020	сент. 2019	сент.2020
Звуко-слоговая структура слова	1,8	2,32	2,2	2,4
Фонематические функции	1,2	2,41	1,3	2,15
Языковой анализ и синтез	2,0	2,6	2,0	2,51
Чтение	1,9	2,54	2,0	2,42

Таким образом, очевидно, что учащиеся первой группы, занимавшиеся с использованием гарнитуры Forbrain, имеют лучшие показатели по выделенным направлениям.

После использования гарнитуры Forbrain у детей отмечались улучшения в воспроизведении слов третьего уровня сложности, но оставалось замедленное, послоговое, напряженное произнесение слов четвертого уровня сложности, а также единичные нестойкие искажения звуко-слоговой структуры слов в составе предложения.

Сложный фонематический анализ выполнялся со зрительной опорой для слов, состоящих из 5–6 звуков. Остались ошибки в более сложных по структуре словах, но присутствует самокоррекция. Фонематический синтез слов из 5–6 звуков осуществлялся с первой попытки, синтез слов из 7 звуков выполняется, но необходимы были повторы. Ошибки единичны, есть самокоррекция.

Учащиеся правильно выделяли слоги на фоне слова и определяли место слога в слове. Деление слов на слоги и определение количества слогов выполнялось со зрительной опорой, ошибки единичны в более сложных по структуре словах с самокоррекцией. Слоговой синтез слов и предложений из слогов, данных в прямом порядке, осуществлялся с первой попытки, при синтезе слов из слогов, данных в неправильном порядке, были единичные ошибки, наблюдалась самокоррекция.

Отмечается существенное улучшение навыков чтения. Учащиеся стремятся к выразительному чтению текстов, но остаются ошибки в постановке ударения в незнакомых словах, присутствуют отдельные повторы слов и слогов, при этом дети находят и исправляют ошибки самостоятельно или после указания на них логопеда.

Проведенное исследование показало динамику речевого развития всех учащихся в период с сентября 2019 г. по сентябрь 2020 г. В течение учебного года с учащимися проводились систематические коррекционные занятия специалистами службы сопровождения: логопедом, дефектологом, психологом и преподавателем логоритмики.

Учитывая вышесказанное, можно констатировать высокую эффективность использования гарнитуры Forbrain в формировании разных сторон речи детей. Перспективным становится применение данной технологии в коррекционно-образовательном процессе начального и среднего звена обучения школьников при различном дизонтогенезе развития.

### Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Утвержден Приказом МОиН № 1598 от 19.12.2014 г.).
2. *Фотекова Т. А.* Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов : пособие для логопедов и психологов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. — М. : Юрайт, 2007. — 175 с.
3. [https://speech.forbrain.com/en-gb/forbrain-helps-improve-speech-disorders#forbrains\\_auditory\\_technology](https://speech.forbrain.com/en-gb/forbrain-helps-improve-speech-disorders#forbrains_auditory_technology)

*Л. А. Сыс*

*(Национальный институт образования МО Республики Беларусь,  
г. Минск, Беларусь)*

*К. С. Луценко*

*(ГУО «Средняя школа № 183», г. Минск, Беларусь)*

## **КОММУНИКАЦИЯ И ЛИЧНОСТЬ ЗАИКАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВ И ВЗРОСЛЫХ КАК ФАКТОРЫ ИХ СОЦИОКОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

Коммуникация как социальный феномен представляет собой особую форму человеческого поведения, нацеленную на общение с другими людьми и с миром в целом, являясь реализацией базовой человеческой потребности, заложенной самой природой.

Главным субъектом коммуникации является личность. Но поскольку коммуникация — это естественная среда существования личности, значит любая личность коммуникативна.

Анализируя современные научные подходы к описанию коммуникативных составляющих в структуре личности, можно констатировать, что большинство ученых выделяют поведенческий аспект как одну из доминант. Так, В. Б. Кашкин [1] указывает, что одним из определяющих параметров коммуникативной личности, наряду с мотивационным и когнитивным, является функциональный, который подразумевает практическое владение вербальными и невербальными средствами общения, умение применять разные коммуникативные средства, возможность построения дискурса в соответствии с нормами этикета, что в конечном итоге характеризует проявления личности на уровне коммуникативного поведения.

Таким образом, можно утверждать, что коммуникативное поведение, наряду с коммуникативным сознанием (согласно методологическому положению, сформулированному С. Л. Рубинштейном, личность является носителем сознания), является детерминирующей характеристикой личности. Направленность мыслительной деятельности, когнитивная база личности представляют виртуальный пласт, в то время как коммуникативное поведение являет собой реальную зону их экспликации, так как известно, что личность проявляется и реализуется в деятельности и оценивается по своим поступкам и поведению. Коммуникативное поведение, таким образом, можно рассматривать в триаде «личность — сознание — поведение».

Компетентностный подход — это современная модель образования. Понятие «компетенция» рассматривается как образовательный результат, выражающийся в реальном владении обучающегося методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными социальными задачами. Этот результат обеспечивается такой формой сочетания знаний, умений и навыков, которая позволяет ставить и достигать цели в социуме. Под компетентностью чаще понимается интегральное качество личности,

проявляющееся в общей способности и готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности. Социокоммуникативная компетенция — это интегративная целостность социальных, коммуникативных, поведенческих знаний, умений и навыков, обеспечивающих социокоммуникативную деятельность, способность человека реализовывать в социуме свою социальную и коммуникативную компетентность.

Коммуникативность, межличностная компетентность заикающихся подростков и взрослых предполагает их умение видеть потребности других людей, получать и давать обратную связь, что в свою очередь указывает на способность понимать их чувства и настроения и оценивать отношения, которые складываются между другими людьми, в том числе и скрытые, способность понимать природу отношений других к самому себе и возможность регулировать эти отношения, возможность прогнозировать поведение людей, способность разрешать конфликты. Межличностная компетентность заикающихся подростков и взрослых обеспечивается возможностью воздействовать на других людей, т. е. способностью убеждать, уговаривать, производить хорошее впечатление, добиваться того, чтобы окружающие люди повели себя согласно их ожиданиям, что возможно, если они владеют достаточным количеством приемов аргументации.

Ключевые социокоммуникативные компетенции необходимы для эффективного участия заикающихся подростков и взрослых в социальной и экономической жизни. Эти компетенции важны для всех граждан и определяют основу обучения в течение всей жизни. Они начинают формироваться на самых ранних этапах жизни человека и постепенно содержательно усложняются, углубляются или расширяются и охватывают несколько основных категорий: традиционные базовые умения, дополненные свободным владением языком и умениями в области информационно-коммуникационных технологий; интеллектуальные (аналитические, способность к инновационной деятельности, умение учиться); коммуникативные и межличностные (необходимые для общения, принятия решений, работы в команде, адаптивности, принятия ответственности).

Таким образом, к ключевым социокоммуникативным компетентностям заикающихся подростков и взрослых относятся: использование теоретических знаний в практических целях; умение учиться; умение осуществлять поиск и интерпретацию информации; умение сотрудничать и работать в команде; умение решать проблемы в различных, в том числе фрустрирующих социокоммуникативных ситуациях; ответственность за собственное обучение; коммуникативные умения, включая умение активно слушать, умение общаться; инициативность, творчество.

Все виды социокоммуникативных компетенций предполагают автономное обучение заикающихся подростков и взрослых, основанное на преодолении проблем в реальной фрустрирующей коммуникативной ситу-

ации учебной, профессиональной деятельности, семейно-бытового и личного общения (или в ситуациях, приближенных к реальной ситуации, или имитирующих ее), и требуют использования при обучении интерактивных методов, ориентированных на тесное взаимодействие между педагогом и обучающимся, а также на взаимодействие между самими заикающимися.

*Диагностика* достижений заикающихся происходит на каждом уровне и во всех областях, относящихся к социокоммуникативной компетенции. Обучающийся должен подтвердить, что он овладел требуемыми умениями. Он проводит наблюдение и протоколирование учебных ситуаций в речевом дневнике, собирает необходимые подтверждения и представляет их экспертам. Естественно, это происходит в процессе соответствующей деятельности. Заикающийся участвует в групповой дискуссии, представляет свой анализ прочитанных документов, демонстрирует свои умения руководить проектом или участвовать в нем, используя для этого соответствующие компетенции. Примерами подтверждений для социокоммуникативной компетенции могут стать записи эксперта (педагога или другого обучающегося), который наблюдает за каждым обсуждением или выступлением ученика, аудио- или видеозапись дискуссии или выступления.

Использование компетентностной модели в коррекции заикания предполагает принципиальные изменения в организации педагогической работы, в управлении им, в деятельности логопедов, в способах оценивания образовательных результатов обучающихся по сравнению с процессом, основанным на концепции «усвоения знаний». Основной ценностью становится не усвоение суммы сведений, а освоение обучающимися таких умений, которые позволяли бы им определять свои цели, принимать решения и действовать в типичных и нестандартных ситуациях. Поэтому принципиальное значение приобретает совершенствование тех компетенций, которые могут быть использованы в любых ситуациях.

Все элементы педагогической системы совершенствования социокоммуникативных компетенций заикающихся подростков и взрослых должны быть тесно взаимосвязаны, взаимодополняемы и взаимообусловлены, нарушение целостности, «западение» одного из элементов ведет к деформации личности. Становление и совершенствование коммуникативной личности заикающихся идет одновременно с формированием коммуникативного сознания в процессе коммуникативной деятельности, когда, по словам Л. С. Выготского, внешнее воздействие интериоризируется, переходит во внутреннее состояние, превращаясь из интерпсихического (через взаимодействие с другим) в интрапсихическое. Следовательно, именно в деятельности, выступающей в форме поведения индивидуума, активно формируется личность и ее сознание. В то же время чем более развито сознание, тем осознаннее социокоммуникативное поведение, тем сознательней индивидуальный выбор варианта коммуникативной стратегии, речевых действий, конструирование успешных коммуникативных ситуаций.

А также чем более высокий уровень сформированности коммуникативной личности, тем богаче ее поведенческий сценарий в реализации успеха в социуме.

#### Список литературы

1. *Кашкин В. Б.* Введение в теорию коммуникации : учеб. пособие / В. Б. Кашкин. — Воронеж : Изд-во ВГТУ, 2000. — 175 с.
2. *Черничкина Е. К.* Язык, коммуникация и социальная среда / Е. К. Черничкина. — Воронеж : ВГУ, 2007. — Вып. 7. — С. 174–182.

**Е. И. Удачина**

(ГБОУ школа-интернат № 9, Санкт-Петербург, Россия)

### ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ТЕЙПИРОВАНИЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

В настоящее время одна из самых актуальных проблем среди детей дошкольного и младшего школьного возраста — расстройство звукопроизношения, которые впоследствии могут привести к нарушениям письма и чтения.

Эффективность логопедической работы по коррекции нарушений звукопроизношения у дошкольников и младших школьников в большей степени зависит от владения логопедом традиционными и инновационными технологиями. На сегодняшний день появился и становится достаточно известным новый метод, используемый в процессе коррекции звукопроизношения — метод тейпирования. Используемый на логопедических занятиях, он представляет собой наложение специальных лент на кожу лица, оказывающее рефлекторное воздействие.

К основным задачам логотейпирования можно отнести следующие: улучшение функционирования мышц губ, устранение болевых ощущений; улучшение чувствительности лица, языка; коррекция подвижности челюстных суставов; нормализация процессов открывания рта и глотания [1, 4].

На логопедических занятиях можно использовать эластичные тейпы и кросс-тейпы. Эластичные тейпы — эластичная хлопковая лента, аппликацию из которой носят не более 5 дней.

Кросс-тейпы — это тейпы из нейлонового материала в виде сеток с четным количеством отверстий. Они имеют отрицательный заряд, который сам находит место дисфункции (у нее положительный заряд) и приклеивается к этому месту. Эти тейпы держатся на коже пока не устранят дисфункцию, потом «отпадают» (3–5 дней).

Тейпирование при речевых нарушениях, как средство помощи используется не так давно, но уже проявило свою эффективность при коррекции нарушений звукопроизношения, повышенной саливации, нарушении глотания и жевания, дисфункции височно-нижнечелюстного сустава.

Благодаря использованию тейпов улучшается микроциркуляция и лимфоотток, осуществляется стимуляция проприорецепторов, которые подают рефлекторный сигнал для нервной системы о мышечной «проблеме», создаются условия для правильного речевого стереотипа, так как непривычное положение мышц приводит к их движению.

Логопеду необходимо учитывать, что существуют противопоказания к применению данного метода: аллергические реакции; нарушение целостности кожного покрова; кожные заболевания; онкологические заболевания; острая фаза ОРВИ; высокая температура.

В коррекционной логопедической работе лучше всего использовать сочетание сразу нескольких методов воздействия на органы артикуляции в следующей последовательности: логопедический массаж — тейпирование — артикуляционная гимнастика. Тейпы способны нормализовать тонус мимических и жевательных мышц, уменьшить гиперсаливацию, а также оказать положительное воздействие при ротовом типе дыхания, нарушениях голоса, нарушениях прикуса [3].

После проведения сеансов массажа и тейпирования проводится артикуляционная гимнастика — упражнения для тренировки органов артикуляции (губ, языка, нижней челюсти), необходимые для выработки полноценных движений и определенных положений органов артикуляционного аппарата. Гимнастика является очень важным и необходимым условием для четкого и правильного звукопроизношения. Комплекс артикуляционной гимнастики составляется индивидуально в зависимости от характера нарушения звукопроизношения [2, 5].

На логопедических занятиях могут быть использованы схемы тейпирования, предложенные Е. С. Зайцевой:

– тейпирование при коррекции произношения звуков [п], [б], [м]: в произношении губных звуков участвует круговая мышца рта, чтобы ребенок мог правильно произносить [п], [б], [м] и их мягкие варианты необходимо: смыкание губ и ощущение сомкнутых губ. В работе используется классический тейп, который накладывается на круговую мышцу рта — во круг губ;

– тейпирование при коррекции произношения звуков [ш], [ж], [щ], [ч]. В правильной артикуляции шипящих звуков участвуют: шилоязычная мышца, двубрюшная мышца, щитоподъязычная и грудино-подъязычная мышцы при одновременном их сокращении. В работе используются эластичные тейпы и кросс-тейпы, которые накладываются на указанные мышцы;

– тейпирование при коррекции произношения звуков [с], [з], [ц], [т], [д], [н], [р], [л]. Для произношения звуков [с], [з], [ц], [т], [д], [н], [р], [л] и их мягких вариантов необходимо отработать подъем кончика языка. В артикуляции участвуют мышцы: подбородочно-подъязычная мышца (смещает подъязычную кость вперед), подъязычно-язычная мышца (с подбородочно-подъязычной мышцей тянут подъязычную кость вперед и сме-

щают язык вперед). В работе используются кросс-тейпы, которые накладываются на проекции вышеназванных мышц.

Таким образом, для повышения эффективности логопедической работы по коррекции звукопроизносительных расстройств целесообразно использовать методы тейпирования в сочетании с артикуляционной гимнастикой.

#### Список литературы

1. *Архипова Е. Ф.* Миофункциональная коррекция и профилактика нарушений звукопроизношения. Трейнер «Infant» : конспекты логопедических занятий / Е. Ф. Архипова. — М. : В. Секачев, 2017 — 92 с.
2. *Воробьева Т. А.* Логопедические упражнения : артикуляционная гимнастика / Т. А. Воробьева, О. И. Крупенчук. — СПб. : Литера, 2020 — 64 с.
3. *Костина Я. В.* Коррекция речи у детей: взгляд ортодонта / Я. В. Костина, В. М. Чапал. — СПб. : Сфера, 2009 — 64 с.
4. *Павловская Е. В.* Тейпирование в работе с миофункциональными и речевыми нарушениями / Е. В. Павловская, Е. В. Маслова // Вестник научных конференций. — 2020. — С. 89–90.
5. *Пожиленко Е. А.* Артикуляционная гимнастика : метод. рекоменд. по развитию моторики, дыхания и голоса у детей дошк. возраста / Е. А. Пожиленко. — СПб. : КАРО, 2009 — 94 с.

***С. Н. Шаховская***

*(МПГУ, г. Москва, Россия),*

***И. В. Прищепова***

*(ИДОиР РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

### ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ ПРИ КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ

Проблема изучения и развития личности при различных нарушениях сложна, многогранна, актуальна. Она имеет теоретическое, практическое и социальное значение. По проблеме есть многочисленные работы и отдельные высказывания. Вместе с тем применительно к дисграфии она исследована недостаточно, в связи с чем методический поиск может быть продолжен.

Дифференцированный, индивидуальный, личностно ориентированный подход — близкие, но не идентичные понятия. Дифференцированный подход подразумевает разграничение детей по знаниям, способностям. Индивидуальный основан на однородности групп по степени их успешности. Личностно ориентированное (в современной терминологии персонифицированное) воздействие основано на субъективно-личностном отношении педагога к каждому ребенку как к уникальной неповторимой личности, резко отличающейся от других детей.

Личность — это системное социальное качество, приобретаемое в деятельности и общении. В общей и специальной психологии проанализиро-



ваны возрастные особенности личности ребенка, охарактеризованы критерии развития личности и типы личности при различных отклонениях (Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьев и др.)

Человек становится личностью, если он способен преодолеть собственные побуждения, сознательно руководить поведением. В структуре личности выделяются способности, темперамент, характер, мотивации, социальные установки, воля, эмоции. Особенности личности включают скорость, темп, силу, подвижность, интенсивность, уравновешенность процессов нервной системы, всей когнитивной сферы. Особенности личности проявляются в сенсорной, интеллектуальной, аффективно-волевой, коммуникативной сферах на общем фоне нервно-психического развития ребенка.

Неповторимая индивидуальность ребенка определяется на основе совокупности физиологических, неврологических, психологических сведений о ребенке, становления уровня его развития, соответствия возрастным нормативам. У ребенка может быть неповторимое сочетание различных анатомо-физиологических особенностей, структурно-динамических свойств психики, что проявляется во всех видах деятельности: языко-речевой (речь — процесс, язык — средство коммуникации), игровой, учебной и др., в протекании всех психических процессов.

Исключительно важно все особенности каждого ребенка своевременно выявить, проанализировать, оценить, найти и реализовать личностно ориентированный подход. Уместно вспомнить известное выражение, которое издавна используется в психологии и педагогике: нет детей, которых нельзя перевоспитать, и нет трудностей, которые после их анализа нельзя преодолеть. Этот оптимистический настрой должен быть положен в основу медико-психолого-педагогического и нейродинамического коррекционного воздействия во всех случаях, в том числе и при дисграфии у ребенка. Нельзя не вспомнить рекомендации Л. С. Выготского о необходимости ориентироваться на личность ребенка при решении педагогических задач, при этом надо ориентироваться не на золотники болезни, а на пуды здоровья ребенка, строить работу не на актуальном, а на потенциальном уровне развития, учитывая зону ближайшего развития всех аспектов его личности.

О принципах личностного развития писали Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, М. В. Богуславский, Е. В. Бондаревская, Л. И. Галигузова и многие другие исследователи, отмечая, что личность ребенка формируется в деятельности и общении. А. Н. Леонтьев отмечал, что становление основных личностных механизмов и самообразования происходит в дошкольном возрасте, а при обучении проявляются сформировавшиеся негативные качества личности, которые во многом определяют неуспешность ребенка в том или ином виде деятельности.

Для письменной речи необходимо развитие устной речи в плане восприятия и воспроизведения, достаточная сформированность двигательной сферы по всем компонентам: общей, мелкой и артикуляторной моторики, кинестетических и кинетических компонентов, сенсорики всех видов: зрительной, слуховой, обонятельной, тактильной. Возможно акцентирование на том или ином анализаторе. Дети могут быть слушающие, смотрящие, ощущающие, обоняющие. Необходима сформированность основных мыслительных операций: анализа, синтеза, противопоставления, обобщения. К. Д. Ушинский писал, что сравнение — основа мышления. Важно, чтобы у ребенка была сформирована деятельность по всем компонентам: мотивационная, операциональная и контрольная (контроль текущий, завершающий и планирующий).

Уместно вспомнить учение А. Р. Лурия о трех блоках мозга: энергетическом, сенсорном (прием, анализ и хранение раздражителей всех видов) и регуляции, планирования и контроля.

Все это не может не сказываться при дисграфии у детей. В коррекционной работе необходимо участие родителей, которые помогут оценить пренатальные, натальные и постнатальные особенности ребенка, как они проявляются в деятельности, поведении, коммуникации и с чем они могут быть связаны.

Учитывая личностные особенности каждого ребенка, важно определить индивидуализированные микропрограммы для развития всех видов моторики, сенсорики, речи, деятельности, мыслительных процессов. В одних случаях темп деятельности надо ускорять, в других замедлять. Для развития и коррекции определенных аспектов нервной системы используются воздействия наглядные, практические, словесные. При этом особое внимание обращается на развитие инициативности, исполнительной и контрольной деятельности во всех аспектах: мотивационном, исполнительном и контрольном. Повысить уровень ответственного отношения к выполнению задания поможет применение приемов для активизации, актуализации и обогащения субъективного опыта ребенка.

При этом прогнозирование, проектирование учебно-коррекционного процесса строится на основе личностных особенностей, создании ситуаций успеха. Ребенок стимулируется к выбору типа задания, способов его выполнения. Важно не научить чему-то, а возбудить у ребенка желание научиться — это главное в психологизации любого занятия.

Логопед помогает ребенку осознать себя как личность, выявить, раскрыть возможности каждого, развить самореализацию, самоутверждение. В игровых и учебных занятиях, в деятельности у ребенка накапливаются представления о своих возможностях, которые дополняются отношением к нему других, оценкой взрослого. Именно в деятельности ребенок проявляет свой потенциал, переживает состояние успеха или наоборот дискомфорта при диалоговом коммуникативном взаимодействии. Ребенок должен

ощущать педагогическую поддержку, доверительное отношение к себе без боязни ошибиться. Он должен хотеть быть хорошим и успешным. При этом необходимо отмечать малейшие достижения ребенка, сравнивая его не с другими, а с ним самим собой. Это обеспечит ему эмоциональную поддержку, пополнит опыт его нравственных переживаний.

Развивая самостоятельность и самокритичность у ребенка, ему оказывается помощь: стимулирующая (подумай, постарайся...), разъяснительная (а можно вот так сделать по-другому), наглядная (посмотри), по образцу (репродуктивная).

В нейропсихологии, психологии, психолингвистике разработаны тесты, позволяющие оценить состояние ребенка и подобрать соответствующие коррекционные упражнения. Подробно охарактеризованы разные формы дисграфии, но при каждой из них могут быть личностные особенности, специфические личностные особенности, которые во многом зависят от сочетания биологических и социальных условий развития, связанные с первичным нарушением мозга или с задержкой его постнатального созревания.

Д. Б. Эльконин подчеркивал, что при нормальном развитии ребенок к концу дошкольного детства осознает свои умения и качества, у него появляются осознания своих переживаний, он делает выводы о своих возможностях и достижениях по результатам своей деятельности, учится владеть собой, выполнять задуманное действие, сдерживать импульсивность и необдуманность действий и поступков. У него начинает формироваться адекватная самооценка, стремление повышать свой статус в коллективе сверстников и в глазах педагога.

В случаях дисграфии, при любой ее форме у ребенка может быть нерешительность, замкнутость, замедленное включение в ситуацию общения, снижение психической активности. Многие дети выполняют задания неохотно и не до конца, у них не хватает усидчивости и воли, они не умеют ставить цель, планировать и реализовывать деятельность, не владеют навыками самоконтроля, у них недостаточно развиты произвольное внимание и восприятие всех видов. Они не владеют логическими операциями, аналитико-синтетической деятельностью.

В ряде случаев дети с дисграфией обнаруживают истощаемость процессов внимания, низкий уровень его концентрации и распределения, длительный и неустойчивый период вработываемости, медленный темп деятельности. Может быть низкая продуктивность и точность работы, недостаточная гибкость, динамичность мышления, снижение памяти.

Некоторые дети импульсивны, расторможены, раздражительны при неудачах, они не могут управлять своим поведением, у них не сформированы в нужной мере регулятивные механизмы психики, самоконтроль.

Других детей наоборот характеризует заторможенность в действиях и речи, негативизм, замедленность в процессе усвоения правил и содержания

игр, неумение действовать строго по инструкции. Может быть снижение моторной активности или наоборот гиперактивность. Возможна отвлекаемость, снижение самооценки, неуверенность, чувство неполноценности. У других, независимо от повышенной возбудимости нервной системы или склонности к реакциям тормозного типа, может быть эмоциональная глухота, полное безразличие к оценке своей деятельности.

На личностно ориентированном занятии, педагог помогает ребенку познать себя и самосовершенствоваться, преодолевая или минимализируя негативные качества личности, а не формирует какие-то заданные качества. Задания должны даваться в соответствии с желанием и возможностью ребенка, избегая при этом завышения или занижения требований. Использование проблемных заданий позволяет ребенку самому определить вид и форму работы, проявляя творчество и волю.

Среди личностно ориентированных технологий при работе с ребенком, страдающим дисграфией, рационально использовать арттерапию всех видов: изотерапию, арттерапию, сказкотерапию, песочную и акватерапию, кинезитерапию, мелотерапию, логопедическую ритмику и др. В игровой и учебной деятельности важно предоставлять ребенку отдых до пресыщения, утомления, потери интереса к работе. Для этого используются физкультминутки, минуты шалости, динамические изменения рабочей позы. При этом применяются вербальные и невербальные средства общения: экспресс-мимические (улыбка, мимика), предметно-действенные (позы, жесты) и речевые.

В последнее время вызывает интерес использование элементов нейролингвистического программирования, когда ребенок в ходе диалогического общения с педагогом определяет для себя мегацель и способы ее постепенного достижения.

На основе тесного сотрудничества нейрофизиологов, нейропсихологов, педагогов, нейролингвистов и нейродидактов обеспечиваются поступательные позитивные изменения личностных свойств ребенка и, следовательно, устраняется или минимализируется дисграфия.

### Список литературы

1. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология» / Александр Асмолов. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Смысл : Academia, 2007. — 526 с.
2. Логопатопсихология: учеб. пособие для студ. / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. — М. : ВЛАДОС, 2010. — 462 с.
3. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. — М. : Сентябрь, 2000. — 176 с.

**С. Б. Яковлев**

*(ИДОиР РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

**Е. П. Фур**

*(МКУ ДПО г. Новосибирска Городской центр образования и здоровья «Магистр», г. Новосибирск, Россия)*

## **РАЗВИТИЕ ОПЕРАЦИЙ СМЫСЛОВОГО СИНТАКСИРОВАНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ И СВЯЗНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

Преодоление нарушений овладения синтаксическим компонентом языковой способности является одним из ведущих направлений логопедической работы. Данные проведенного нами исследования указывают на недостаточную сформированность как глубинного, так и поверхностного синтаксирования у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Испытывая затруднения в языковых средствах выражения мысли, младшие школьники с ТНР используют фрагментарные, простые, мало-распространенные предложения с неправильной грамматической связью слов, с неточным выбором и пропусками лексических единиц, что приводит к искажению содержания высказывания.

В настоящее время актуальным стало изучение синтаксического компонента языковой способности с позиции психолингвистики, которая учитывает семантику и скрытые от внешнего взгляда глубинные структуры. Механизм синтаксиса с позиции психолингвистического подхода в виде трех его уровней описала Т. В. Ахутина [1]. Согласно ее точке зрения существует три разноуровневые операции синтаксиса, которые осуществляются с помощью операций выбора элементов из семантико-лексических парадигм соответствующего уровня.

Первый, **смысловый уровень** синтаксиса является первой ступенью внутреннего программирования. Это начальный этап построения «большой» и «малой» программы, на котором осуществляется отбор наиболее существенной, с точки зрения говорящего, информации не одного предложения, а целого высказывания — смысловое синтаксирование и выбор смыслов во внутренней речи. Он связан с ориентировочной реакцией и отражает перемещение фокуса внимания. В поле внимания выделяется фокус и обозначается внутренним словом. Это слово становится представителем всего невыраженного поля внимания.

Синтаксис второго уровня — **семантический**. Это вторая ступень внутреннего программирования высказывания. При создании внутренней речевой, семантической программы высказывания субъективные смыслы, заданные на первом уровне, замещаются объективными языковыми значениями. На этом уровне происходит выделение значимых компонентов высказывания (субъекта, предиката, объекта и т. п.) и «объективизация» их

отношений, что достигается путем наложения общей для говорящего и слушающего «сетки» семантически значимых грамматических категорий. В ходе внутреннего (семантического) программирования связного высказывания между смысловыми блоками, центрами которых являются предикаты, устанавливаются логические отношения. На уровне семантической структуры предложения происходит семантическое синтаксирование и выбор языковых значений слов, а на уровне грамматической структуры предложения происходит структурирование и выбор лексем по форме.

Синтаксис третьего уровня — **уровень формально-грамматического структурирования**. На этом уровне используются синтаксические структуры, свойственные данному языку, ячейки в которых заполняются лексическими единицами. Формально-грамматический синтаксис реализуется через языковое оформление семантических отношений с помощью лексических и грамматических средств языка.

Нарушения языковой способности могут быть связаны с нарушениями синтаксиса на разных его уровнях. Согласно данному описанию механизма синтаксиса, важнейшее значение имеет формирование смыслового уровня синтаксирования в устной и письменной речи.

Теоретической основой логопедической работы являются методические разработки Т. В. Ахутиной [1], А. Н. Корнева [2], Р. И. Лалаевой [3], М. И. Моисеенко [4], Н. В. Серебряковой [3], С. Н. Цейтлин [5], А. М. Шахнаровича [6], С. Б. Яковлева [7].

Работа по развитию смыслового уровня синтаксирования идет в отдельном и связном высказывании. Работа по развитию операций смыслового синтаксирования отдельного высказывания предусматривает реализацию следующих задач:

- 1) развитие понимания простой неречевой ситуации и фразовой речи;
- 2) развитие симультанного восприятия;
- 3) овладение умением осуществлять анализ неречевой ситуации, выделять участников и части ситуации с последующим переводом этих структурных компонентов в единицы универсально-предметного кода.

Формирование в онтогенезе способности употреблять синтаксические единицы возможно только при определенном уровне развития импрессивной речи, так как ребенок сначала учится понимать речь окружающих, соотносить слова с предметами и действиями, а лишь затем говорить. У обучающихся с тяжелыми нарушениями речи наблюдаются трудности понимания семантических отношений в воспринимаемой неречевой ситуации или высказывании, которые препятствуют овладению типами синтаксических конструкций, выражающих эти отношения.

Работа по развитию понимания неречевой ситуации и фразовой речи обучающимися строится с опорой на наглядную конкретную ситуацию. Сначала основное внимание уделяется пониманию коротких предложений, подкрепленных наглядным действием или сюжетной картинкой. С этой целью логопедом используется прием проговаривания ситуаций, в которых

оказывается ребенок во время игры, учебной деятельности или занятий по увлечениям.

В процессе проговаривания логопед называет действующие лица, принимающие участие в ситуации, а также выполняемые ими действия и признаки, характеризующие участников этой ситуации. Он многократно произносит одни и те же предложения, при этом используемые в них слова употребляются в разных формах, отражающих разные взаимоотношения предметов.

Речь является ситуационной по своему содержанию и состоит из вопросов и ответов, обращенных к обучающемуся. Отправной точкой развития структуры предложения является овладение обучающимися категорией предикативности, поэтому знакомство с названиями действий и признаков является ведущим направлением логопедической работы по развитию синтаксического компонента языковой способности.

Названия действий включаются в состав инструкций, выполняемых обучающимися в ходе игры, учебной деятельности или увлечений по интересам. Сначала вниманию обучающихся предлагаются элементарные инструкции типа «распредели», «раздай», «собери» и др. После того как обучающийся научился безошибочно выполнять обращенные к нему просьбы, инструкции усложняются: «Собери рабочие тетради, раздай тетради для творческих работ»; «Сначала прочитай инструкцию к игре, потом раздай фишки»; «Найди того, у кого в руках кружок такого же цвета».

Расширение пассивного глагольного словаря происходит в процессе работы с сюжетными картинками, на которых люди и животные выполняют различные действия. Сначала обучающиеся учатся ориентироваться в названиях действий, данных с указанием на субъект, затем действия даются без обозначения субъектов и объектов: «Покажи, где летит самолет?»; «Покажи, что летит?»

Работа ведется по следующей схеме: сначала отрабатывается понимание неречевой ситуации с указанием на субъект действия, например, «Кто нарисован на картинке? Покажи, кто смеется, а кто плачет?», затем с указанием на объект действия, например, «Что держит мальчик? Кому мальчик дарит цветы?», далее на определение локатива: «Где стоит машина? Куда идут дети?» и с указанием на орудие действия: «Чем мальчик пилит дерево? Чем дети копают землю?».

Ответным действием обучающегося может быть название или показ той части картинки, на которой изображена интересующая часть ситуации.

Возможность осуществлять анализ ситуации обеспечивается достаточной сформированностью симультанных процессов. В этой связи целесообразно включение в методику логопедической работы заданий для развития этих процессов: подобрать недостающие предметные картинки к сюжетным (картинки в приложении); найти предметные картинки с изображениями участников или предметов ситуации, изображенных на сюжетной картинке или описанной предложением (в приложении); подобрать к

сюжетной картинке предметную картинку, изображающую отсутствующий компонент ситуации (субъект, объект или орудие действия).

Работа по установлению последовательности опирается на сохранность сукцессивных процессов, поэтому параллельно предлагаются задания, направленные на их развитие: разложить предметы или предметные картинки в заданной последовательности; выполнить в определенной последовательности действия без предмета (выйди — зайди — сядь); выполнить в определенной последовательности действия с предметами («Передай тетрадь Тане, а учебник положи на стол»); продолжить ряд (2 белых круга, 2 черных круга, 2 белых треугольника, ...).

Проводится работа по развитию понимания высказываний типа «субъект — предикат». Для этого используются ответы на вопросы, заданные по содержанию сюжетной картины: «Кто это? — Мальчик. — Что делает мальчик? — Спасает зайку».

Таким образом, происходит называние субъекта и предиката двусоставного предложения, но пока без объединения в единую конструкцию.

Большое значение приобретает работа по формированию лексической системы языка, формирование предикативного словаря (глаголов, прилагательных и наречий). Расширение глагольного словаря происходит в большинстве случаев за счет наиболее частотных глаголов. Одновременно ведется работа по формированию атрибутивного словаря и словаря наречий. В активную речь обучающихся вводятся прилагательные, притяжательные местоимения.

К концу этого этапа обучающиеся должны уметь понимать предложения, а также обращенные к ним простые инструкции, требующие выполнения последовательности действий, научиться соотносить в пассивном словаре предметы и действия с их словесным обозначением. В активной речи обучающиеся должны уметь выражать свои просьбы, задавать вопросы и отвечать на вопросы посредством простых предложений без выражения грамматической связи между словами.

Работа по направлению развития операций смыслового синтаксирования связного высказывания предусматривает реализацию следующих задач:

- 1) расширение объема понимания неречевой ситуации и связной речи;
- 2) развитие симультанного восприятия;
- 3) овладение умением осуществлять анализ неречевой ситуации, выделять участников и части ситуации с последующим переводом этих структурных компонентов в единицы универсально-предметного кода.

Одним из основных направлений логопедической работы на этапе по развитию смыслового синтаксирования связного высказывания является работа по расширению объема понимания неречевой ситуации и связной речи, которая проводится с использованием тех же методов, что и на предыдущем этапе, но на материале небольших связных высказываний.

Схема работы следующая: сначала отрабатывается понимание каждой картинки с указанием на субъект действия, например, «Кто нарисован на



каждой картинке? Кого увидела девочка? Что случилось с птицей? Что делает девочка?», затем с указанием на последовательность происходящих событий, например, «С чего началась история? Что случилось потом? Чем закончилась история?». Ответным действием обучающегося может быть название или показ той картинки, на которой изображена интересующая часть ситуации.

В данный раздел методики также включены задания по развитию симультанных процессов: нахождение нужной картинки для окончания серии сюжетных картинок из числа картинок, не относящихся к данной серии; определение временной соотнесенности ситуации в ходе раскладывания серии из четырех сюжетных картинок в названной последовательности. Например, обучающимся читается короткий рассказ, состоящий из 4–6 предложений, и предлагается разложить картинки в последовательности, соответствующей сюжету истории. Затем обучающиеся должны самостоятельно определить порядок картинок без опоры на рассказ. Далее подобные задания выполняются в письменной речи.

К концу этого этапа обучающиеся должны уметь понимать причинно-следственную связь серии сюжетных картинок, связные высказывания, а также обращенные к ним сложные инструкции, требующие выполнения последовательности действий, научиться соотносить отдельные сюжетные картинки общей серии с их словесным обозначением. В активной речи обучающиеся должны уметь выражать свои просьбы, задавать вопросы и отвечать на вопросы простыми предложениями без выражения грамматической связи между словами.

### Список литературы

1. Ахутина Т. В. Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т. В. Ахутина. — М. : Либроком, 2017. — 218 с.
2. Корнев А. Н. Системный анализ психического развития детей с недоразвитием речи : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.04 / А. Н. Корнев. — СПб., 2006. — 515 с.
3. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. — СПб. : СОЮЗ, 1999. — 160 с.
4. Моисеенко Е. М. Формирование синтаксической структуры предложения у дошкольников с общим недоразвитием речи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Е. М. Моисеенко. — СПб. : 2002. — 216 с.
5. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. — М. : Владос, 2000. — 240 с.
6. Шахнарович А. М. Проблема формирования языковой способности / А. М. Шахнарович. // Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. — М. : Наука, 1991. — С. 185–202.
7. 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., 1985. — С. 52–55.

# **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ, СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЦ С ОВЗ**

---

*М. В. Арсеньева*

*(ИДОиР РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

*Ю. Ю. Бородулина, Е. С. Жукова, В. А. Морозова*

*(ГБДОУ детский сад № 10, Санкт-Петербург, Россия)*

## **МЕТОД ПРОЕКТОВ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Метод проектов — это педагогическая технология, в основе которой лежит самостоятельная деятельность детей — продуктивная, исследовательская, познавательная. В процессе проектной деятельности ребенок познает окружающий мир, приобретает знания и умения, воплощая новые знания в реальные продукты. Опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к действительности формируется в ходе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий. В основе метода проектов лежит идея о направленности познавательной деятельности дошкольников на результат, который достигается в совместной работе педагога и детей над определенной практической проблемой или темой [2, 3].

Обозначим особенности педагогической направленности метода проектов. Данный метод позволяет сформировать у детей собственный опыт взаимодействия с окружающим миром, является педагогической технологией, идущей от детских потребностей и интересов, возрастных и индивидуальных особенностей каждого ребенка. Метод проектов — один из немногих методов, выводящих педагогический процесс из стен образовательной организации в окружающий мир, в природную и социальную среду. Он также способствует актуализации знаний, умений и навыков ребенка, их практическому применению во взаимодействии с окружающим миром, стимулирует потребность ребенка в самореализации, в самовыражении в значимой для дошкольника деятельности. Метод проектов реализует принцип сотрудничества детей и взрослых, позволяя сочетать коллективное и индивидуальное в педагогическом процессе, являясь технологией, обеспечивающей развитие личности ребенка, позволяя фиксировать это развитие, вести ребенка по ступеням роста. Метод проектов предполагает использование разнообразных средств и приемов обучения [2].

Обобщив опыт разработки метода проектов, можно выделить следующие основные этапы:

*Первый этап* — выбор темы, постановка цели. Педагог вместе с детьми выбирает тему для более глубокого изучения, составляет план познавательной деятельности. Проводится диалог с детьми, в ходе которого выясняются актуальные знания по теме (Что знаю?), планируемые результаты (Что хочу узнать?), способ достижения результата (Как узнать?). Это помогает ребенку выбрать наиболее актуальную и посильную для него задачу на определенный отрезок времени. Решаются вопросы, к кому можно обратиться за помощью (педагогу, родителю, сверстнику), в каких источниках можно найти информацию, какие представления, понятия, окружающую среду использовать, с какими предметами научиться работать и т. п.

*Второй этап* — реализация проекта. Основной задачей педагогов является создание условий для осуществления плана работы. Реализация проектов происходит в различных видах деятельности.

*Третий этап* — презентация результатов проектной деятельности. Важно, чтобы в основу презентации был положен материальный продукт, имеющий ценность для детей. В ходе создания продукта раскрывается творческий потенциал дошкольников, находят применение сведения, полученные в процессе реализации проекта. Задачей педагога на этом этапе является создание условий для того, чтобы дети имели возможность рассказать о своей работе, испытать чувство гордости за достижения, осмыслить результаты своей деятельности.

*Четвертый этап* — рефлексия, подведение итогов, определение задач для новых проектов [1].

При выборе направлений и содержания проектной деятельности в дошкольной организации учитывается:

- характер контактов: внутригрупповой или межгрупповой;
- участники проекта: воспитатели, музыкальные руководители, инструкторы по физической культуре, педагоги-психологи, учителя-дефектологи, учителя-логопеды, дошкольники, родители;
- тип проекта: исследовательский, экологический, ролевоигровой, информационный, познавательный, практикоориентированный, творческий;
- сроки реализации проекта: долгосрочный (1, 2, 3 года), несколько месяцев, 1 месяц, несколько недель, 1 неделя, 1 день.

Нами был разработан проект, который направлен на ознакомление детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с детской художественной литературой. Цель проекта — формирование интереса к чтению художественной литературы детей и их родителей. В процессе изучения произведений художественной литературы экологической направленности дети познают окружающий мир, у них формируются нравственные качества, развивается восприятие художественного слова. Проект предполагает

использование произведений детской художественной литературы, музыкальных произведений, живописи.

Проект получил название «Береги природу». Его цель: сформировать у детей с ОВЗ ответственное отношения к природе; систематизировать правила поведения в природе, расширить кругозор детей; развить связную речь и навыки общения; воспитать любовь к природе, сострадание ко всему живому при изучении произведений К. Д. Ушинского; развивать у детей творческие и познавательные способности в процессе разрешения специально моделируемых проблемных ситуаций.

Представим краткое описание проекта. Он включает в себя несколько блоков, внутри которых проводится работа по развитию у детей с тяжелыми нарушениями речи бережного отношения к живой природе. Предлагается проводить работу в структуре нескольких взаимосвязанных блоков: первый блок называется «Эти прекрасные цветы!», второй блок — «Наши пернатые друзья», третий блок — «Лесные жители», четвертый блок — «Неживая природа и природные явления».

В процессе реализации проекта проводится работа по ознакомлению детей с текстами литературных произведений К. Д. Ушинского «Грядки гвоздики», «Пчелки на разведках», «Ласточка», «Жалобы зайки», «Утренние лучи», по развитию связной речи, обогащению словарного запаса, грамматического строя речи. При этом используются методы и приемы по развитию эмоционально-волевой сферы, такие как метод «пластического моделирования», метод «танцующий карандаш», метод «цветового моделирования». Педагоги проводят консультации для родителей на тему экологического воспитания детей семье. Совместно с родителями дети выполняют задания «Мое любимое растение» (в виде рисунков, коллажей и др.), «Мой любимый цветок». Проводится украшение ваз, тарелок с использованием техники витражей, изготовление витражей разной тематики. Дети учатся наблюдать за отдельными процессами окружающего мира и природы, задавать вопросы, искать ответы на них и углублять свои знания об окружающем мире: сажать луковицы тюльпанов, ухаживать за растениями и описывать их рост, наблюдать за птицами во время прогулки, кормить их.

Продуктами совместной деятельности детей и педагогов являются различные рисунки и аппликации, энциклопедия «Азбука выживания в лесу», книги-самodelки «Заяц в лесу», книги-эмоции, видеофильм с использованием персонажей и декораций, вылепленных из пластилина (пластилиновый мультфильм), выставка детских картин на тему «Весна», декорации к спектаклям, игровым залам, комнатам релаксации, созданные с помощью витражной техники.

Таким образом, метод проектов в работе с детьми с ОВЗ будет способствовать развитию поисковой деятельности детей, их способности к

определению задач на основе определенной проблемы, умению планировать этапы своих действий и аргументировать свой выбор.

### Список литературы

1. *Евдокимова Е. С.* Технология проектирования в ДОУ / Е. С. Евдокимова. — М. : ТЦ Сфера 2006. — 64 с.
2. Проектная деятельность с дошкольниками в группах различной направленности. Из опыта работы ГБДОУ детского сада № 5 Невского района Санкт-Петербурга в условиях ФГОС ДО : метод. пособие / Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова, В. Е. Демина и др. ; под общ. ред. И. Г. Вечкановой. — СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2014. — 208 с.
3. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения : пособие для руковод. и практ. работн. ДОУ / авт.-сост.: Л. С. Киселева, Т. А. Данилина, Т. С. Лагода, М. Б. Зуйкова. — М. : АРКТИ, 2011. — 96 с.

***Е. С. Будникова***

*(МАОУ СОШ № 73 г. Челябинска, ЮУрГГПУ, г. Челябинск, Россия)*

## **ОЦЕНКА ПРЕДМЕТНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**

Для оценки достижений планируемых результатов учащихся с задержкой психического развития (ЗПР), разрабатываемых в рамках Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС) необходимо педагогическое сопровождение, в процессе которого отслеживаются все универсальные учебные действия, которыми должны овладеть учащиеся в процессе обучения [5].

Для этого специалистами МАОУ СОШ № 73 г. Челябинска были проведены диагностические работы по русскому языку, математике и литературному чтению для учащихся и на их основе разработана программа педагогического сопровождения. В реализации этой программы принимали участие педагог класса, учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед и законные представители учеников. Основная нагрузка на реализацию разработанной программы ложилась на учителя-дефектолога. Повторно педагогами школы были проведены итоговые работы в конце обучения в начальной школе и определена динамика обученности учащихся с ЗПР за 4 года реализации специально разработанной программы педагогического сопровождения. Особенностью содержания данных работ стала ориентация на оценку овладения учащимися с ЗПР предметными универсальными учебными действиями, полученными ранее в различных учебных ситуациях [4].

В нашем исследовании принимали участие обучающиеся, имеющие рекомендации к обучению по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования (АООП НОО) в соответствии с ФГОС для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) (задержкой психического развития) [6].

Начальный диагностический срез был сделан в первые две адаптационные недели пребывания первоклассников в школе. Результаты выполнения этих контрольных работ стали отправной точкой для планирования сопровождения детей, основанного на индивидуальном подходе и дифференцированной работе, а также с учетом сформированных базовых элементов, практического опыта, приобретенного учениками ранее [1].

Анализируя контрольные работы, учитель-дефектолог дифференцированно проверил и оценил работы каждого ученика с ЗПР. Для выставления отметок были условно определены уровни выполнения работ. Оценка знаний, умений и навыков осуществлялась согласно пятиуровневой шкале: высокий — выполнено все задание без ошибок; выше среднего — выполнено  $\frac{3}{4}$  задания со стимулирующей помощью (1–2 наводящих вопроса), отметка «5»; средний — выполнено верно не менее  $\frac{1}{2}$  задания с организующей помощью педагога (до 5 наводящих вопросов учителя), отметка «4»; ниже среднего — не выполнено больше половины задания с обучающей помощью учителя, отметка «3»; низкий уровень — работа не выполнена или не справился после оказанной помощи, отметка «2» [2, 4].

Таким образом, уровень подготовки учащихся «группы риска» к обучению в общеобразовательной школе на момент первоначального обследования был на уровнях «ниже среднего» и «низкий».

Контрольно-диагностические работы, предлагаемые учащимся в конце каждой четверти, помогли учителю-дефектологу проанализировать, насколько осознанно ребенок овладел образовательной программой, удалось ли сформировать навыки самоконтроля, каковы результаты развития познавательной деятельности, каково продвижение ребенка в его общем развитии, а также увидеть сбои в формировании умственных действий и операций с целью построения мотивированного «обходного пути» для коррекции имеющихся нарушений в познавательной сфере ребенка [1].

По итогам входных и ежеквартальных диагностических работ была разработана программа педагогического сопровождения с учетом индивидуальных особенностей и познавательных возможностей учащихся. Использование данных материалов позволяет учителю-дефектологу совершенствовать педагогическое сопровождение школьников младшего школьного возраста с ЗПР. Результатом сопровождения в общеобразовательной школе является максимальная компенсация дефекта развития, исходя из возраста, возможностей и особенностей ребенка, отмена особых требований к усвоению образовательной программы. Правильный выбор содержания программы, контроль и анализ работы, четкость ор-

ганизации коррекционно-образовательного процесса учителем являются залогом успешного сопровождения учащихся с ЗПР младшего школьного возраста.

Проанализируем входные срезы и итоговые контрольные работы с целью определения результативности реализации программы педагогического сопровождения учащихся младшего школьного возраста с ЗПР на период окончания 4 класса. Изменились показатели уровня усвоения образовательной программы по русскому языку, математике и литературному чтению. Показатели уровня «ниже среднего» остались на прежнем уровне по математике. Имеют тенденцию к стабильности показатели уровня «выше среднего». Тенденцию увеличения отмечаем у показателей «среднего» уровня усвоения образовательной программы по математике.

По русскому языку в конце первого года обучения мы имели показатели «низкого» уровня, «ниже среднего», «среднего». К концу четвертого года обучения после реализации программы педагогического сопровождения показатели усвоения образовательной программы по русскому языку изменились в сторону увеличения: отсутствует показатель «низкий» уровень, показатель «ниже среднего» увеличился, возрос показатель «среднего» уровня, появился показатель «высокий» уровень.

После внедрения программы сопровождения, анализируя данные усвоения образовательной программы по литературному чтению, отсутствует показатель «низкий» уровень, отмечаем тенденцию к снижению показателя «ниже среднего», выявили показатели «выше среднего» и «высокий», что подтверждает необходимость и успешность реализации разработанной педагогической программы сопровождения учащихся младшего школьного возраста с ЗПР.

Положительные тенденции в усвоении образовательных программ по предметам свидетельствуют о необходимости составления для каждого ученика программы сопровождения учителем-дефектологом в образовательном процессе.

Положительные отметки за выполнение учениками с ЗПР контрольно-диагностических работ стимулируют детей к общению, так как, общаясь с нормально развивающимися сверстниками, у которых приоритетным на стадии начального обучения является оценочный критерий успешности, дети с ЗПР демонстрируют свои положительные достижения, достигнутые ими при выполнении контрольных работ. Одинаковые отметки («5» и «4»), но полученные учениками при дифференцированном обучении, помогают обучающимся с ЗПР чувствовать себя успешными среди одноклассников. Это становится возможным благодаря реализации программы педагогического сопровождения. В результате и родители удовлетворены качеством обучения своих детей и их результатами усвоения образовательных программ [3].

## Список литературы

1. Будникова Е. С. Разработка инструментария для организации итоговой оценки достижений учащихся с особенностями развития в рамках реализации ФГОС / Е. С. Будникова // Психология и педагогика: актуальные вопросы и тенденции развития. — Новосибирск : СибАК, 2013. — С. 9–14.
2. Екжанова Е. А. К вопросу об итоговой оценке знаний обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в системе общего образования / Е. А. Екжанова // Равные возможности — новые перспективы: материалы городской межвузовской научно-практической конференции / ред. кол. О. Г. Приходько, Е. В. Ушакова, Г. В. Парамонова, Е. В. Контакова. — М. : Изд-во МПГУ, 2009. — С. 201–211.
3. Князева Т. Н. Индивидуальный образовательный маршрут ребенка как условие осуществления психолого-педагогической коррекции младших школьников с задержкой психического развития / Т. Н. Князева // Коррекционная педагогика. — 2005. — № 1(7). — С. 62–67.
4. Контрольно-диагностический инструментарий по русскому языку, математике и чтению для учащихся начальной школы (к программам С(К)ОУ VII вида) / Е. А. Екжанова, С. А. Полинова, Е. В. Резникова, М. Б. Хабибуллина, О. А. Шаламова. — Челябинск : Образование, 2008. — 105 с.
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] : приказ МОиН РФ от 19.12.2014 № 1598 // Информационно-правовое обеспечение «Гарант»: [сайт]. — Режим доступа : <http://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>
6. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития / сост. О. А. Бондарчук, А. В. Бабурин. — М. : Просвещение, 2018. — 152 с.

**Е. Ф. Войлокова**

*(ИДЮиР РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

**М. А. Перелыгина, Н. С. Соковикова,**

**О. В. Косовская**

*(ГБДОУ детский сад № 19 Центрального района,  
Санкт-Петербург, Россия)*

## **РАННЯЯ ПРОФОРИЕНТАЦИЯ ДЕТЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ: ВИДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ**

Специальные условия для развития детей с интеллектуальной недостаточностью должны создаваться не только в образовательной организации, но и в семье. Это, с одной стороны, позволит родителям понять и принять ребенка и проблемами в интеллектуальном развитии, с другой — обрести жизненные ориентиры, самоуважение, смысл собственной жизни и уверенность в будущем своего малыша. Социализация дошкольника с интеллектуальной недостаточностью является важнейшей обязанностью



родителя. Ранняя профориентация выступает при этом проявлением ответственности за его судьбу [1].

Проблема приобщения дошкольников к труду не является новым в отечественной и зарубежной общей и специальной педагогике. В классических и современных исследованиях Т. И. Бабаевой, Н. Е. Веракса, А. Г. Гогоберидзе, С. А. Козловой, Т. С. Комаровой, М. В. Крулехт, В. И. Логиновой, А. С. Макаренко, Е. И. Тихеевой, К. Д. Ушинского, А. Ш. Шахмановой и др. рассматривались различные аспекты трудового воспитания детей дошкольного возраста [2, 3, 4].

В составленных педагогами и родителями списках важных качеств, которые нужно воспитывать у детей, совпадают первые шесть: трудолюбие, хорошие манеры, чувство ответственности, уверенность в своих силах и честность, толерантность, терпимость и уважение к другим людям.

Дошкольникам необходимо показать ценность труда, помочь ориентироваться в мире профессий, определиться с приоритетами в выборе будущего пути. Раннее профессиональное образование предполагает пробу ребенком своих сил в разных видах деятельности в игровой форме, формирование представлений дошкольников о труде и профессиях, о труде взрослых, профессиях родителей. Инициация движения Бэби Абилимпикс требует поднять актуальный уровень осведомленности родителей о трудовом воспитании детей с ОВЗ в ДОО и степень готовности родителей включиться в работу по раннему профориентированию детей.

Мы провели исследование, участниками которого стали 10 семей, воспитывающих детей с ОВЗ (дети посещают группу «Особый ребенок», 10 мальчиков с умственной отсталостью в возрасте 5–7 лет, РАС, нарушениями ОДА, миопией, поведенческими расстройствами, соматическими проблемами).

Характеристика семей, принимавших участие в исследовании, может быть представлена следующим образом: 90% семей являются полными; 10% семей многодетные; 20% имеют одного ребенка; среднее специальное или высшее образование имеют 80% родителей; 90% трудоустроены. Таким образом, в исследовании принимали участие благополучные семьи, с достаточно высоким социокультурным уровнем.

Родителям была предложена анкета, вопросы которой позволяли получить сведения о том, является ли трудовое воспитание значимым для современных родителей; какие именно виды элементарной трудовой деятельности, по мнению родителей, могут составлять содержание трудового воспитания дошкольников с проблемами в развитии.

Анализ данных, полученных в результате исследования, показывает, что единственный вопрос, в ответе на который все участники оказались единодушны, касался необходимости *вырабатывать в современных детях потребность трудиться* — 100% родителей ответили на него утвердительно.

На вопрос «*Что, по-вашему мнению, может включать трудовая деятельность вашего ребенка?*» из предложенных ответов по 90% респондентов выбрали *самообслуживание и уборку игрушек*. Позиции «*посильная помощь в домашних делах (мыть посуду, вытирать пыль и пр.)*» и «*уход за комнатными растениями, домашними питомцами*» выбрали 80% родителей. При этом пункт «*выполнение поделок*» в качестве доступного и желаемого вида трудовой деятельности для дошкольников со сложной структурой дефекта был выбран только 70% опрошенных родителей. Среди собственных ответов родителей (их предложили 40% участников анкетирования) только в 10% случаев мы получили конкретный ответ: «*Уметь приготовить еду и пришить пуговицу. Для мальчиков еще и чисто мужские умения*». Остальные родители отвечали неконкретно, например: «*Все, что ему посильно и по возможностям*».

На вопрос «*Думали ли вы о будущей профессии своего ребенка?*» утвердительный ответ дали лишь 20% опрошенных. При этом 30% указали конкретные профессии или виды деятельности, 30% отметили, что будут ориентироваться на собственный выбор ребенка, затруднялись ответить на этот вопрос 20% опрошенных.

Родители, которые задумывались о возможной профессиональной деятельности своего ребенка, дали следующие ответы: «*Я думала о профессии дипломата, архитектора, но М. проявляет интерес к машинам, тракторам, автобусам, хочет быть спортсменом и президентом. Время покажет...*»; «*Гуманитарий или врач*»; «*Что-то творческое...*»; «*В которой себя видит ребенок...*».

Не было единого мнения у опрошенных родителей относительно ответа на вопрос «*С какого возраста, по Вашему мнению, нужно начинать знакомить детей с профессиями?*» Самыми распространенными были ответы с 3-х и с 5-ти лет — по 30%. Также равное количество респондентов (по 10%) определили целесообразный возраст для ознакомления с профессиями как «*ранний (2–3 года)*» и с 10-ти. При этом среди участвовавших в исследовании были и такие, кто «*не думал об этом*» или «*затруднялся ответить*» — по 10%.

Таким образом:

- все родители понимают необходимость трудового воспитания, но многие не знают, какие именно виды труда доступны их детям;
- большая часть родителей не задумывалась о будущей профессиональной деятельности малыша, и адекватных представлений о доступных видах деятельности для лиц с ОВЗ они пока не имеют;
- $\frac{2}{3}$  родителей поддерживают раннее начало знакомства детей с профессиями.

Это дает основание говорить о возможности и необходимости ранней профориентационной работы с дошкольниками с ОВЗ при активном включении в эту деятельность родительского сообщества для решения всех основных задач:

- привитие любви к трудовым усилиям (формирование привычки трудиться);
- формирование интереса дошкольников к труду;
- формирование элементарных трудовых умений в некоторых областях трудовой деятельности;
- ознакомление детей с профессиями (в соответствии с возможностями и особенностями каждого ребенка).

В настоящее время целевые установки и содержание этой работы отражается в АООП ДО и в рабочей программе, разрабатываемой на учебный год. Так, воспитатели осуществляют работу по трудовому воспитанию в четырех взаимосвязанных направлениях: самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, труд в природе и ручной труд. Занятия проходят в индивидуальной, групповой, подгрупповой форме; проводятся также бинарные занятия со специалистами (дефектолог/психолог/логопед).

Самообслуживание — первое направление работы — это труд ребенка, направленный на обслуживание самого себя. На занятиях, в совместной деятельности и в режимных моментах педагоги формируют навыки аккуратного и бережного обращения с вещами личного пользования (замечать неполадки в одежде: расстегнулась пуговица, завернулся воротничок, вылезла рубашка из брюк и т. п. — и самостоятельно их устранять или обращаться за помощью к взрослым); учат складывать вещи на стул/в шкаф; формируют навыки культуры еды (мыть руки перед едой, садиться за стол в опрятном виде, соблюдать тишину, убирать за собой посуду); приучают соблюдать санитарно-гигиенические процедуры.

Следующий вид доступного для дошкольников труда — хозяйственно-бытовой труд, направленный на поддержание чистоты и порядка в помещении и на участке, помощь взрослым при организации режимных моментов. В дошкольном возрасте педагоги формируют элементарные навыки: учат помогать накрывать на стол; приводить в порядок игрушки, убирать их на свои места, вытирать стол, подметать и т. д.

Третье направление — труд в природе — благотворно влияет на воспитание нравственных чувств, закладывает основы экологического образования. В дошкольной образовательной организации детей приучают ухаживать за цветами, поливать их; подметать дорожки на участке детского сада; делать кормушки для птиц и кормить их.

Ручной труд является важной составляющей трудового воспитания дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. В содержание коррекционно-развивающих занятий входит изготовление поделок из природного и бросового материала, бумаги, картона, ткани, дерева, что предполагает умение пользоваться различными инструментами. Этот вид труда развивает мелкую моторику, способствует воспитанию выдержки, умению доводить дело до конца. На занятиях дети учатся изготавливать поделки и украшать ими помещение, дарить их своим близким.

Таким образом, элементарная трудовая деятельность должна быть регулярной, посильной, приобщить к ней необходимо каждого ребенка, даже с самыми скромными интеллектуальными и физическими возможностями. Весь процесс трудового воспитания детей в дошкольной образовательной организации может и должен быть организован так, чтобы они научились понимать пользу и необходимость труда для себя и для других людей. При этом взрослый всегда принимает активное участие в трудовой деятельности, помогает, подсказывает, как правильно надо сделать. В дошкольном возрасте дети приобретают навыки и умения, которые им пригодятся в дальнейшей самостоятельной жизни. Вот почему мы должны стремиться не просто привить детям трудовые навыки, но и помочь им увидеть результат своего труда, пользу от него.

Раннее профессиональное образование подразумевает пробу ребенком своих сил в разных видах деятельности в игровой форме. Такая работа осуществляется, прежде всего, учителем-дефектологом на специально организованных занятиях и в ходе совместной деятельности. Это располагает ребенка к труду и пробуждает интерес к миру профессий. Формирование представлений дошкольников о труде взрослых, профессиях родителей — необходимая и целенаправленная работа, проводимая специалистами на коррекционно-развивающих занятиях, эффективность которой определяется многими факторами. Дошкольникам следует показать ценность труда, его результатов, помочь ориентироваться в мире профессий, чтобы в дальнейшем определиться с приоритетами в выборе будущего пути. Следует отметить, что совместная работа педагогов и родителей дошкольников с интеллектуальной недостаточностью должна вестись не только в направлении традиционно понимаемого обучения и воспитания, но и в направлении их социализации и ранней профориентации.

### Список литературы

1. *Ткачева В. В.* Работа с родителями обучающихся с ОВЗ: профориентация и социализация / В. В. Ткачева. — URL: <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-9/9-2/>
2. *Иванова Н. В.* Теоретические и практические аспекты ранней профориентации детей дошкольного возраста / Н. В. Иванова, М. А. Виноградова // Ярославский педагогический вестник. — 2019. — № 3 (108). — С. 38–46.
3. *Кот Т. А.* Ранняя профориентация воспитанников дошкольных образовательных организаций / Т. А. Кот // Гуманитарные науки. — 2019. — № 3(47). — С. 34–37.
4. *Обухова А. В.* Взаимосвязь стиля семейного воспитания с представлениями дошкольников о профессии / А. В. Обухова, Е. И. Рогов // Мир науки. Педагогика и психология. — 2018. — № 5. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-stilya-semeynogo-vospitaniya-s-predstavleniyami-doshkolnikov-o-professii>

*Е. А. Гайдукевич*

*(ИДОиР РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

## **ПУТИ КОРРЕКЦИИ НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ ТИПОВ ВКД ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

Благополучие психосоциального развития детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в значительной степени обусловлено их внутренней картиной дефекта (ВКД). ВКД — это комплекс представлений и переживаний субъекта по поводу имеющегося нарушения развития, определяющий специфику его личностной активности. Различные варианты ВКД обуславливают личностное своеобразие индивида и могут привести как к формированию комплекса неполноценности, заниженным самооценке и уровню притязаний, осложняющим общие достижения в психическом развитии, так и к возникновению компенсаторной активности, являющейся условием успешного развития [2].

Осуществленное нами исследование личностной реакции на дефект подростков с ДЦП выявило своеобразие их ВКД.

В данной нозологической группе часто встречающимся вариантом личностной реакции на дефект является **астенический тип ВКД** (31%). Он формируется в условиях чрезмерной фиксированности сознания учащихся с ДЦП на имеющемся нарушении развития, которая приводит к гипертрофированным представлениям о собственном дефекте, сопровождается чрезмерно острыми эмоциональными переживаниями моторной недостаточности и ее негативных социальных последствий, к болезненной реакции на внешние проявления дефекта. Подростков с данным типом ВКД отличает общая неудовлетворенность собой, самонеприятие, низкая оценка собственных возможностей, отсутствие жизненных перспектив. Негативное самовосприятие и самоотношение учащихся с астеническим типом ВКД обуславливают пассивность их жизненной позиции, неуверенность в собственных силах, нежелание преодолевать трудности, стремление к социальной изоляции.

Наиболее благополучным вариантом личностного реагирования на имеющееся нарушение развития является **компенсаторный тип ВКД**, который встречается у 20% обучающихся с ДЦП. Подростки с данным типом ВКД характеризуются четкими и адекватными представлениями об имеющемся дефекте и реалистичной оценкой его социальных последствий, а также собственных компенсаторных возможностей. Таким школьникам свойственна достаточно спокойная эмоциональная реакция на нарушение развития. Общая самоудовлетворенность и позитивное самоотношение подростков с компенсаторным типом ВКД определяет активность их жизненной позиции, проявляющуюся в стремлении преодолеть имеющиеся проблемы.

У ряда подростков с ДЦП (18%) нами был верифицирован вариант личностной реакции на дефект, сочетающий в себе признаки двух описанных выше типов ВКД (астенического и компенсаторного), который получил соответствующее название — **астено-компенсаторный тип ВКД**. Смешанный характер данного типа ВКД проявляется в сочетании выраженных негативных эмоциональных переживаний по поводу имеющихся моторных недостатков с достаточно высокой деятельностной активностью по их преодолению.

Проведенное нами исследование показало, что в качестве одного из механизмов формирования ВКД выступает психологическая защита личности. У значительного количества подростков с ДЦП (21%) личностная реакция на имеющееся нарушение развития возникает под влиянием действия защитных механизмов отрицания и гиперкомпенсации, что приводит к формированию **гиперкомпенсаторного типа ВКД**. Демонстративно отрицая дефект, доказывая его незначительность, такие подростки занимают активную позицию по его преодолению, стремятся справиться с негативными социальными последствиями дефекта, что, безусловно, способствует решению имеющихся проблем. В то же время переоценка собственных возможностей, чрезмерность ожиданий относительно результативности собственной деятельности при возникновении ситуаций неуспеха, жизненных неудач приводят к резким разочарованиям. Как следствие возникают острые астенические реакции, переходящие в депрессивные состояния, сопровождающиеся резким снижением активности, отказом от деятельности.

Формирование **ВКД по типу вытеснения** обусловлено выраженным действием защитного механизма вытеснения. Такой тип личностной реакции на дефект встречается у 10% подростков с ДЦП. Психологическая защита, вытесняя из сферы сознания травмирующий фактор, искажает представления подростков о себе, что проявляется в игнорировании ими самого факта наличия двигательного дефекта, отрицании его социальных последствий, в завышенной оценке собственных возможностей и нереалистичном восприятии перспектив развития. При данном типе личностной реакции на дефект роль психологической защиты не является однозначно положительной. С одной стороны, она оказывается своеобразным способом стабилизации «Я», снимая внутреннюю напряженность и тем самым предохраняя личность от потери самоуважения. С другой стороны, психологическая защита, искажая представления подростков о себе, блокирует их компенсаторные возможности и оказывается серьезной помехой для адекватной социализации [3].

Осуществленное нами исследование показало, что компенсаторный тип ВКД является наиболее благополучным для гармоничного личностного развития и успешной социальной адаптации учащихся с ДЦП. Следовательно, психолого-педагогическое сопровождение процессов воспитания и обучения детей с нарушением опорно-двигательного аппарата должно быть нацелено на изначальное формирование у них именно такого типа личностной реакции на имеющееся нарушение развития. Подросткам, у

которых уже сформировались неблагополучные типы ВКД, требуется психологическая помощь, направленная на формирование у них позитивной витальной установки и гармонизацию личности в целом. Очевидно, что психологическое воздействие должно иметь целостный характер, оказывая позитивное влияние не только на ВКД подростков, но и на их личность. В то же время своеобразие каждого типа ВКД требует структурированного подхода к определению направлений их коррекции. Реализация данного подхода предполагает активное психологическое воздействие на все структурные компоненты неблагополучных типов ВКД (когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий).

Основной целью коррекционно-развивающей работы с учащимися, у которых выявлен **астенический тип ВКД**, является сглаживание остроты их эмоциональных переживаний по поводу имеющегося двигательного дефекта и повышение их компенсаторной активности.

Коррекция когнитивного компонента астенического типа ВКД у подростков с ДЦП предполагает: ослабление фиксированности сознания подростков на имеющихся нарушениях развития путем смещения фокуса их внимания на собственные компенсаторные возможности; расширение их представлений о собственных положительных качествах; развитие способности к самоанализу своего поведения и деятельности, который бы позволил разорвать патологическую причинно-следственную связь между возникающими неудачами и имеющимся дефектом.

Коррекция эмоционально-ценностного компонента астенического типа ВКД у подростков с ДЦП включает: сглаживание негативных эмоциональных переживаний по поводу имеющегося нарушения развития и его социальных последствий; нормализацию общего психоэмоционального состояния школьников, купирование депрессивных состояний, возникающих вследствие трудностей и неудач в деятельности и общении, обусловленных двигательным дефектом; коррекцию повышенной тревожности и страхов, связанных с прогнозируемой подростками собственной неуспешностью в реализации планов; повышение уровня общей самооценки, самоуважения и ощущения собственной значимости.

Коррекция поведенческого компонента астенического типа ВКД у подростков с ДЦП имеет целью повышение их социальной и деятельностной активности и предполагает: развитие их уверенности в своих возможностях и повышение их ожидаемой самоэффективности путем получения позитивного опыта в разрешении проблемных ситуаций, в том числе связанных с наличием дефекта; повышение стремления подростков к саморазвитию путем снятия сформированных в их сознании (из-за гипертрофированного самовосприятия дефекта) излишних ограничений на доступные им в реальности виды деятельности; повышение социальной активности подростков путем формирования коммуникативных навыков, расширения сферы общения; коррекцию дезадаптивных стратегий поведения, обусловленных действием непродуктивных защитных механизмов, проявляющих-

ся в стремлении к социальной изоляции, эгоцентричности, склонности к регрессу, в агрессивном поведении и др.

Психокоррекционная работа с подростками с **астено-компенсаторным типом ВКД** должна сохранять ту же направленность, что и работа с учащимися с астеническим типом ВКД, но фокус оказываемой подросткам помощи должен быть смещен в сторону коррекции эмоционально-ценностного компонента их ВКД в связи с наличием у таких учащихся выраженных негативных переживаний по поводу дефекта. Когнитивный и поведенческий компоненты астено-компенсаторного типа ВКД отличаются достаточной сбалансированностью.

Подросткам с **гиперкомпенсаторным типом ВКД** требуется психологическая помощь, направленная на коррекцию всех структурных компонентов их личностной реакции на имеющийся дефект.

Коррекция когнитивного компонента гиперкомпенсаторного типа ВКД предполагает: целенаправленную работу по разрушению легковесной (некритичной) установки подростков на то, что их моторный дефект ни в коей мере не может служить причиной нежелательных социальных последствий; формирование у учащихся реалистичных представлений о собственных компенсаторных возможностях и путях самореализации; коррекцию завышенного уровня притязаний.

Коррекция эмоционально-ценностного компонента гиперкомпенсаторного типа ВКД у подростков с ДЦП предполагает: формирование эмоционального опыта, развитие способности осознавать и выражать свои переживания, в том числе связанные с имеющимся нарушением развития; развитие у учащихся способности принимать и любить себя даже при условии реалистичного восприятия двигательного дефекта и признания определенной ограниченности собственных возможностей; купирование депрессивных состояний, возникающих вследствие трудностей и неудач в деятельности и общении, обусловленных двигательным дефектом и его внешними проявлениями.

Коррекция поведенческого компонента гиперкомпенсаторного типа ВКД у подростков с ДЦП предполагает: изменение дезадаптивных стратегий поведения подростков, которые переоценивают собственную эффективность в различных видах деятельности (вследствие отрицания негативных последствий дефекта) и предъявляют завышенные требования к ее результативности, а несоответствие этим требованиям вызывает у них болезненные эмоциональные реакции; развитие самоконтроля и произвольности поведения, формирование умения рационально распределять собственные силы (избегая чрезмерного физического и психического перенапряжения) при планировании и осуществлении собственной деятельности, направленной на коррекцию нарушенных функций и саморазвитие в целом; закрепление и стимулирование компенсаторных поведенческих реакций, свойственных подросткам с гиперкомпенсаторным типом ВКД.

**ВКД по типу вытеснения** является, с одной стороны, достаточно благополучным вариантом личностной реакции на дефект, так как вслед-



ствие действия защитных механизмов, она уберегает подростков от травмирующего их психику факта наличия моторного дефекта, обеспечивая им эмоциональный комфорт. С другой стороны, такое состояние психологического комфорта ослабляет потребность подростков в саморазвитии и тем самым снижает их компенсаторную активность («Зачем мне стараться, напрягаться если у меня и так все хорошо?»). Кроме того, скрытый и неосознаваемый подростками до поры внутренний конфликт, возникающий у них благодаря вытесненной в подсознание проблеме наличия дефекта, при определенных жизненных обстоятельствах может «прорваться» в их сознание, причиняя при этом острую боль и приводя к деструктивным формам поведения. Такое своеобразие проявлений ВКД по типу вытеснения требует особого подхода к его коррекции, основной целью которой будет активизация компенсаторной деятельности подростков, повышение их стремления к саморазвитию при сохранении эмоционального комфорта и позитивности их самовосприятия. Основные направления коррекционно-развивающей работы с подростками с ВКД по типу вытеснения будут аналогичны тем, которые реализуются с подростками с гиперкомпенсаторным типом ВКД, но со смещением коррекционного акцента на поведенческий и когнитивный компоненты ВКД [1].

Отсутствие своевременной психологической помощи подросткам с ДЦП, у которых сформированы неблагоприятные типы ВКД, может привести к развитию стойких патохарактерологических типов личности, к социальной дезадаптации.

#### Список литературы

1. *Гайдукевич Е. А.* Внутренняя картина дефекта подростков с ДЦП / Е. А. Гайдукевич // Национальное здоровье. — Краснодар, 2019. — № 3 (сентябрь). — С. 84–91.
2. *Гайдукевич Е. А.* Проблема внутренней картины дефекта в специальной психологии / Е. А. Гайдукевич // Известия РГПУ им. А. И. Герцена : научный журнал. — СПб., 2011. — № 132. — С. 331–335.
3. *Гайдукевич Е. А.* Специфика внутренней картины дефекта подростков с ДЦП / Е. А. Гайдукевич // Вестник психофизиологии : междунар. науч. журнал». — 2018. — № 2. — С. 45–50.

***Н. В. Горбатенко, А. А. Елистратова, И. А. Какурина***  
(СПб ГАДОУ детский сад № 53 Фрунзенского района,  
Санкт-Петербург, Россия)

### **РОЛЬ ТЬЮТОРА ВО ВКЛЮЧЕНИИ РЕБЕНКА С РАС В ГРУППУ КОМБИНИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

Одним из приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере педагогики на современном этапе является инклюзивное образование. В Федеральном законе «Об образовании в РФ» введено понятие «инклюзивное образование», подразумевающее обеспечение равного доступа к образованию всех обучающихся с учетом особых

образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. В Федеральном государственном образовательном стандарте говорится о том, что реализация индивидуальных учебных планов детей с ограниченными возможностями здоровья сопровождается поддержкой тьютора образовательного учреждения [1].

В нашей образовательной организации тьюторы реализуют индивидуальное сопровождение детей с расстройством аутистического спектра (РАС).

Дети с РАС испытывают трудности в общении и социализации в группе сверстников, могут демонстрировать нежелательное поведение. Тем не менее доказано, что все дети с расстройствами аутистического спектра могут учиться. Наилучших результатов в развитии социальных навыков ребенок с РАС может достичь, находясь в группе нейротипичных сверстников, при грамотной поддержке со стороны педагогов. Для успешной инклюзии в образовательную среду и полноценного участия в жизни общества детям с РАС необходима индивидуализированная программа поддержки и обучения, адаптированная к их персональным потребностям. Тьютор оказывает поддержку подопечному не только на занятиях (помощь при восприятии инструкции, выполнении заданий, купирование эпизодов нежелательного поведения), но и в перерывах (поддержка в процессе общения со сверстниками, при необходимости сопровождение во время перемещений по детскому саду) [2].

Так что же входит в основные обязанности тьютора дошкольного образовательного учреждения?

Тьютор:

- сопровождает ребенка в режимные моменты и на занятиях;
- участвует в реализации образовательного маршрута и планировании, организации и проведении мероприятий с участием детей с РАС;
- поддерживает обратную связь между всеми участниками образовательного процесса (родителями, воспитателями, педагогами дополнительного образования, специалистами и куратором группы);
- оказывает ребенку с РАС помощь в осуществлении коммуникации, в том числе посредством ААК;
- формирует толерантное отношение детей к ребенку с РАС, помогает ему включиться во взаимодействие со сверстниками.

Таким образом, тьютор — это человек, который помогает обучающемуся социализироваться в постоянно меняющейся окружающей среде, а также способствует формированию жизненных компетенций.

Мы работаем по системе АВА (прикладной анализ поведения). Прикладной анализ поведения — это научная дисциплина, которая изучает поведение и использует ряд базовых принципов для изменения поведения в лучшую, социально приемлемую сторону [3].

Прикладной анализ поведения дает возможность всесторонне изучить поведение ребенка, объективно измерить и описать его, определить причину проблемного поведения и составить обоснованный план коррекции.

Исходя из этого, в функции тьютора в нашей организации входит сбор данных о нежелательном поведении. На его основании служба сопровождения составляет план поведенческого вмешательства. Для достижения положительной динамики в работе с поведением необходимо, чтобы все, кто взаимодействует с ребенком, следовали этому плану.

Важной составляющей нашей работы является поиск, подбор и оценка мотивационных стимулов, так как наилучшие результаты дает позитивное подкрепление.

Чаще всего у детей с РАС преобладает развитие визуального восприятия. По этой причине воспитателям и тьюторам следует интенсивно использовать различные виды визуальной поддержки во время любой деятельности. При переходе от одной деятельности к другой, в режимные моменты, при отработке навыков самообслуживания тьютор обучает ребенка пользоваться визуальными расписаниями. Это помогает снизить зависимость ребенка от вербальной инструкции, увеличить степень его самостоятельности, снижает тревожность.

Для тьютора и воспитателя важна отлаженная работа в команде. Заранее совместно обсуждается тема, форма, продолжительность каждого вида деятельности. На каком этапе и на какое время может быть включен ребенок с РАС, так как необходимо обеспечить его успешность. Это может быть полное или частичное участие (начало — конец или только конец занятия). В случае частичного участия необходимо подобрать материалы для индивидуальной работы в соответствии с темой группового занятия и возможностями ребенка. Четкое взаимодействие с тьютором при проведении групповых занятий может значительно облегчить задачу педагога.

Время свободной деятельности (игра, прогулка) посвящается работе с коммуникативными навыками и обучению взаимодействию со сверстниками. Работа над коммуникацией является приоритетной и должна осуществляться всегда, когда уместно взаимодействие со сверстником или со взрослым. Для невербальных детей или детей, использующих речь нефункционально, мы применяем методы альтернативной коммуникации (карточки PECS, коммуникативная доска, скрипты).

Основная цель, к которой должен постоянно стремиться тьютор в своей работе, заключается в максимальном снижении необходимой поддержки и в отдельных случаях полное и успешное участие ребенка в жизни группы без сопровождения.

Благодаря кропотливой работе тьютора, который может организовать обучающемуся комфортные условия для обучения и развития, дети с ограниченными возможностями здоровья могут достичь значительных резуль-

татов. У каждого ребенка с РАС есть право на эффективное обучение, и наша обязанность как педагогов поддерживать его и бороться за его продвижение.

### Список литературы

1. Педагог: профессиональная деятельность и совершенствование : П. 24 : сборник нормативных документов. — М. : Национальное образование, 2016. — 160 с.
2. Довбня С. В. Дети с расстройством аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью / С. В. Довбня, Т. Ю. Морозова — СПб.: Сеанс, 2018. — 202 с.
3. Делани Т. Развитие основных навыков у детей с аутизмом : эффективная методика игровых занятий с особыми детьми / Т. Делани. — Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2016. — 272 с.
4. Мелешкевич О. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями развития / О. Мелешкевич, Ю. Эрц — Самара : Бахрах-М, 2017. — 208 с.

***Е. А. Грабарь***

*(ГБОУ школа № 439, Санкт-Петербург, Россия)*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ МЕТОДОВ КОММУНИКАЦИИ НА УРОКАХ «РАЗВИТИЕ РЕЧИ» И «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» С ДЕТЬМИ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

Общение составляет основу социальной жизни человека. В общении реализуется возможность донести другому человеку свои мысли, желания, выразить просьбу. Дети с ограниченными возможностями здоровья подчас лишены возможности полноценно устанавливать связь с окружающим миром, общаться со взрослыми и сверстниками. У большинства из них, по мнению О. А. Сеницыной, отсутствуют навыки разговорной речи. При общении они используют свою собственную «речь», которую не понимают окружающие. Вербальное общение таких детей не может выступать в качестве ведущего средства социальной коммуникации, поэтому достаточно остро стоит вопрос о необходимости использования специальных средств общения, которые были бы доступными для их окружения [2].

Система альтернативной коммуникации включает в себя множество разнообразных средств, помогающих обучающимся с умеренной умственной отсталостью выражать свои мысли и эффективно общаться. Как считает А. А. Магутина, актуальность использования альтернативных средств коммуникации обусловлена тем, что в настоящее время растет количество детей с интеллектуальной недостаточностью, у которых речь либо отсутствует, либо представлена отдельными вокализациями [1]. Как показывает практика, использование в работе с обучающимися альтернативных мето-

дов коммуникации способствует развитию возможности ребенка выражать свои мысли с помощью символов, а также умению пользоваться ими в процессе социального взаимодействия.

На примере работы в классе «Особый ребенок» школы № 439 Петродворцового района Санкт-Петербурга хочу поделиться опытом использования средств альтернативной коммуникации на уроках «Развитие речи и окружающий мир».

Детям с умеренной умственной отсталостью на освоение функции общения требуется много времени и усилий. При выборе методов альтернативной коммуникации, для работы на уроке, мы учитывали уровень коммуникативных возможностей обучающихся и наличие навыков соотнесения реального объекта и изображения.

Предмет «Развитие речи и окружающий мир» предполагает обучение учащихся указанной категории по следующим разделам:

- Развитие общих речевых навыков.
- Развитие навыков общения, диалогической и связной речи.
- Окружающий предметный мир и профессии людей.
- Окружающий природный и социальный мир.

Предмет позволяет познакомить детей не только с окружающим миром, но и научить их общаться со взрослыми и сверстниками, развивать речь, внимание, память разных модальностей, мыслительные процессы.

При организации образовательного процесса на уроке развитие «Речи и окружающий мир», мы применяем следующие методы альтернативной коммуникации.

Использование жестов в игровой форме помогает обучающимся лучше понять их значение и в дальнейшем пользоваться ими в общении. Игра с жестами всегда доступна по содержанию и движениям, позволяет решать задачи коррекционного обучения и воспитания, она интересна детям.

Опишем приемы работы с отдельными графическими символами.

Использование фотографий помогает создать условия для социального, эмоционального и интеллектуального развития каждого ребенка. Например, перед началом уроков, каждое утро для создания атмосферы доверия, дружеского и благоприятного общения, проводится игра «Утренний круг». Дети под руководством учителя выстраивают алгоритм жизнедеятельности на целый день или на время проведения уроков для всего класса и отдельно каждого ученика. Использование фотографий позволяет отметить присутствующих в классе, определить дежурных.

Применение пиктограмм значительно оптимизирует развитие речи, способствует формированию элементарных представлений и понятий. Пиктограммы представляют собой стилизованные рисунки: белый силуэт на черном фоне. В начале каждого урока детям предлагается показать пиктограмму, обозначающую данный учебный предмет. В конце урока карточку с предметом перекладывается в специально отведенное место на информационной доске. Ребенок видит, сколько уроков прошло и сколько

еще предстоит. Во время урока используются несколько упражнений с пиктограммами. Например, детям предлагается соединить стрелкой пиктограмму, изображающую предмет, с пиктограммой, отражающей действие, которое можно производить с этим предметом (*сок — пить, кукла — играть, яблоко — есть, скакалка — прыгать*). После правильного выполнения задания детям предоставляется возможность выполнить то действие, которое обозначает изображение на пиктограмме: попрыгать со скакалкой, поиграть с куклой, выпить сок, съесть конфету.

Среди определенного множества пиктограмм отбираются только те, которые относятся к одной тематической группе (например, к одежде, животным, посуде).

Школьникам предлагается найти и исправить ошибку в парах пиктограмм, соединив стрелкой соответствующие друг другу (*уши — смотреть, глаза — слушать*).

По заданию педагога дети соотносят пиктограммы с иллюстрациями природных объектов, животных, растений.

Во время игры «Не зевай, нужную пиктограмму поднимай» педагог читает рассказ, а ребенок поднимает ту пиктограмму, которая соответствует определенному герою текста.

Использование на уроке картинок-символов позволяет обсудить с детьми правила поведения на уроке (на уроке сидеть тихо, слушать учителя, поднимать руку, не кричать, сидеть правильно). В дальнейшем, визуальное напоминание о правиле (соответствующем изображению) позволяет учителю не прерывать урок на объяснение ребенку того, что он делает в данный момент неправильно.

Картинки-символы используются и при ознакомлении обучающихся с определенным предметом. Дети учатся различать и обобщать предметы по существенным признакам, а также обозначать слова, выражающие видовые (названия отдельных предметов) и родовые отношения (фрукты, ягоды, овощи, продукты питания).

Для ознакомления детей с временными представлениями, их признаками используется учебное пособие «Календарь». Обучающиеся на основе глобального чтения (использования картинок-символов) имеют возможность находить и обозначать с помощью изображения время года, месяц, дату, день недели и состояние погоды.

Использование коммуникатора с синтезатором речи помогает детям «заговорить»: ответить на вопросы, выразить свои чувства, желания. Коммуникатор выполняет функции речевого тренажера, является средством для элементарной речевой коммуникации и обратной связи. В качестве картинок используются пиктограммы, фотографии, рисунки, соответствующие теме урока, которые понятны детям.

Приведенные выше методы и средства альтернативной коммуникации помогают детям с умеренной умственной отсталостью понять обращенную речь, слова, обозначающие предметы и действия, освоить навык глобаль-

ного чтения. Альтернативная коммуникация является важной составляющей процесса обучения детей с указанной патологией. Благодаря ей у обучающихся происходит успешная адаптация и интеграция в общество.

### Список литературы

1. Магутина А. А. Альтернативные средства общения, используемые в коррекционной работе с неговорящими детьми /А. А. Магутина // Актуальные вопросы современной педагогики: матер. VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). — Уфа : Лето, 2015. — С. 188–190.

2. Сеницына О. А. Формирование коммуникативной деятельности у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью /О. А. Сеницына, Е. А. Савина // Теория и практика образования в современном мире: матер. VI Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). — СПб. : Заневская площадь, 2014. — С. 269–271.

*А. Б. Жукова, Э. С. Савичева*

*(СПБ ГБ СУСО ДДИ № 1, Санкт-Петербург, Россия)*

## **ТЕХНОЛОГИЯ АДАПТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИКТ**

Актуальность использования информационно-коммуникативных и адаптивных технологий в образовательной среде определяется стратегией развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 гг.; национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 г.; стратегическими задачами развития системы образования в рамках реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда». Цифровая образовательная среда (ЦОС) образовательной организации для обучающихся с интеллектуальными нарушениями предполагает набор ИКТ-инструментов, использование которых должно носить системный порядок, способствовать достижению обучающимися планируемых результатов обучения. Кроме того, цифровая образовательная среда должна стать единым пространством коммуникации для всех участников образовательных отношений, инструментом управления качеством реализации образовательных программ, работой педагогического коллектива. ЦОС должна обеспечить решение следующих задач:

- информационно-методическую поддержку образовательного процесса;
- планирование образовательного процесса и его ресурсное обеспечение;
- мониторинг хода и результатов образовательного процесса;
- современные процедуры создания, поиска, сбора, анализа, обработки, хранения и представления информации;
- дистанционное взаимодействие всех участников образовательного процесса (обучающихся, их родителей (законных представителей), педаго-

гов, органов управления, общественности), в том числе в рамках дистанционного образования;

— дистанционное взаимодействие образовательного учреждения с другими организациями социальной сферы.

Современный уровень развития науки и техники, современные системы обучения, образовательные технологии и средства обучения, позволяют решать эти проблемы и обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию образовательного процесса. К таким технологиям относится адаптивная технология обучения.

Адаптивное обучение представляет собой подход, который максимально учитывает индивидуальные возможности обучающегося, его особые образовательные потребности, а также предполагает интеграцию информационных и педагогических технологий, обеспечивающих интерактивность и продуктивность взаимодействия всех участников процесса [7].

Адаптивная технология обучения отличается тем, что центральное место при ее реализации занимает ученик с его индивидуальными особенностями: биологическими задатками и способностями, спецификой мыслительного процесса, уровнем активности и самостоятельности в практической и познавательной деятельности, а также его работоспособностью.

Таким образом, адаптивное обучение это не просто другой подход к формированию учебного процесса, учитывая заинтересованность и вовлеченность обучающихся в этот процесс, он обеспечивает более высокие результаты обучения, измеримые количественно и качественно.

Развитие ИКТ-компетентности у детей с интеллектуальными нарушениями является одной из задач коррекционно-развивающего обучения. Особую остроту эта проблема приобретает в условиях введения дистантных форм обучения, так как на этот период ряд ИКТ-компетентностей и базовых учебных знаний обучающихся становятся основополагающими условиями успешности образовательного процесса в целом.

Особенности познавательной деятельности у детей с умственной отсталостью, дефицит высших психических функций, обуславливающая низкую способность к переработке перцептивной информации, слабость аналитико-синтетической деятельности, стереотипность мышления, инертность волевых процессов оказывают отрицательное влияние на развитие речи, усвоение языковых закономерностей, формирование языковых обобщений и в целом на уровень понимания речевого высказывания [5].

Сложная структура речевых нарушений у детей с нарушениями интеллекта определяет необходимость проведения планомерной системной коррекционной работы с опорой на сохраненные виды восприятия. Оптимальному решению данной задачи способствуют компьютерные технологии, которые позволяют оптимизировать процесс коррекционно-логопедической работы, индивидуализировать обучение детей с нарушениями умственного развития и значительно повысить его эффективность.



Основными целями логопедической работы с данной категорией детей на начальных этапах являются развитие речевой инициативы, создание мотивации к речевой деятельности одновременно с обогащением внутреннего и внешнего лексикона, формирование у ребенка способности к созданию внутреннего плана [3].

Компьютерные ресурсы дают возможность: использовать различный стимульный материал; работать на разных уровнях сложности; одновременно с логопедической работой осуществлять коррекцию восприятия, внимания, памяти, мышления ребенка. Все это позволяет незаметно для ребенка осуществить переход от игровой деятельности к учебной.

Визуализация основных компонентов устной речи в виде доступных для ребенка образов активизирует компенсаторные механизмы на основе зрительного восприятия. Этому способствует и совместная координационная работа моторного, слухового и зрительного анализаторов [2].

ИКТ активно используются на занятиях (фронтальных, подгрупповых и индивидуальных), в дидактических логопедических играх, в проектной деятельности, на логопедических праздниках и досугах.

Для реализации задач логопедической работы с безречевыми детьми используются следующие информационные технологии:

- специальные коррекционные логопедические программы;
- адаптированные развивающие и обучающие программы, компьютерные игры для дошкольников;
- учебные авторские презентации с логопедических сайтов интернета и собственные разработки;
- фотоальбомы, анимационные заставки, картинные пособия;
- отдельные слайды, специально подготовленные к занятию.

Преимущества интеграции информационных технологий в логопедическую практику:

- систематизация процесса обучения: средства ИКТ позволяют логопеду обобщить и проанализировать собранный материал, что помогает значительно повысить качество обучения;
- самостоятельная работа: в процессе занятий дети могут самостоятельно выполнять различные упражнения на компьютере, что позволяет вовлекать их в коррекционный процесс;
- привлекательная форма коррекции: детям легче запомнить какую-либо информацию или что-либо усвоить, когда занятия проходят в игровой и непринужденной форме. Когда ребенок получает одобрение со стороны компьютера в виде разных картинок-призов, он испытывает больше положительных эмоций.

ИКТ-технологии позволяют работать над всей функциональной речевой системой в комплексе: звукопроизношением, просодическими компонентами устной речи, фонематическими процессами, лексическими и грамматическими средствами языка, артикуляционной моторикой, мелкой моторикой пальцев рук (работа с манипулятором «мышь», клавиатурой),

слуховым и зрительным восприятием, вниманием, вербальной и зрительной памятью, эмоционально-волевой сферой.

ИКТ становятся неотъемлемой частью работы современного логопеда, поскольку это существенно повышает эффективность обучения и качество формирующихся знаний и умений. Грамотное использование ИКТ и адаптивных технологий обеспечивает вовлеченность детей в процесс обучения как в индивидуальных, так и групповых формах работы, положительно влияет на личностное развитие обучающихся с интеллектуальными нарушениями, их социализацию и формирование навыков самостоятельной деятельности.

#### Список литературы

1. Буданова Л. Б. Построение модели инновационного образовательного учреждения для детей с ограниченными возможностями здоровья : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Б. Буданова — М., 2007. — 22 с.
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. Грибова О. Е. Что делать, если ваш ребенок не говорит / О. Е. Грибова. — М. : Айрис-пресс, 2004. — 48 с.
4. Никитенко А. В. Приемы активизации речевой деятельности у неговорящих детей / А. В. Никитенко, Е. А. Фролова. — Текст: непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования : матер. VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). — Пермь : Меркурий, 2015. — с. 218–222.
5. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «Дефектология» / С. Я. Рубинштейн. — 3-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 1986. — 192 с.
6. Русских Г. А. Адаптивный подход в обучении школьников / Г. А. Русских // Фундаментальные исследования. — 2004. — № 6. — С. 37–39.
7. Царев Р. Ю. Адаптивное обучение с использованием ресурсов информационно-образовательной среды / Р. Ю. Царев, С. В. Тынченко, С. Н. Гриценко // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 5. — С. 219–227.

**А. А. Ильянок**

(ГБОУ школа № 439, Санкт-Петербург, Россия)

### **ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИКИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПЛАНИРОВАНИЯ НА УРОКАХ «РЕЧЬ И АЛЬТЕРНАТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ» В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

Проблема включения людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в реальную жизнь общества является актуальной во всем мире. Наиболее сложной категорией детей с ОВЗ для включения в образовательное пространство и социум являются дети с умеренной умственной отсталостью. Это дети с выраженными нарушениями интеллекта, почти не владеющие вербальной речью, что усложняет общение с ними.

О. А. Синицына считает, что особенность таких детей состоит в том, что большинство из них не имеют навыков разговорной речи или во время общения используют свою собственную «речь», которая часто является непонятной для окружающих. Таким образом, вербальное общение часто не может выступать в качестве ведущего в социальной коммуникации данной категории детей. Поэтому достаточно остро стоит вопрос о необходимости использования таких средств общения, которые были бы доступными для них и понятными для их окружения [2].

В настоящее время такие дети учатся по адаптированной основной общеобразовательной программе образования (АООП) для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальные нарушения), разработанной в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). На основе АООП для каждого ученика составляется специальная индивидуальная программа развития (СИПР), в которой учитываются все особенности ребенка.

Сегодня необходимо искать наиболее эффективные пути усовершенствования методов, приемов, способов повышения мотивации обучающихся к получению новых знаний. На своих уроках мы используем современные образовательные методики, формируя при этом личность умственно отсталого ребенка.

«Личностно ориентированное обучение — это такое обучение, где во главу угла ставится личность ребенка... Субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования» [1. С. 38]. Это в полной мере относится к школам, где обучаются дети с умеренной умственной отсталостью, потому что наши обучающиеся более всего нуждаются в выработке этих механизмов. Мы адаптировали методику личностно ориентированного планирования и внедрили ее в практическую работу на уроках, так как у детей с нарушениями умственного развития возможности проявить себя ограничены.

Цель личностно ориентированного планирования — «заложить в ребенке механизмы самореализации, саморазвития, адаптации».

Основная задача личностно ориентированного обучения, считает И. С. Якиманская, состоит в том, чтобы помогать каждому ученику с учетом имеющегося у него опыта совершенствовать свои индивидуальные способности, развиваться как личность [3].

Для реализации проекта по внедрению элементов методики личностно ориентированного планирования в рамках предмета «Речь и альтернативная коммуникация», мы каждому обучающемуся предлагаем специальный альбом. Содержание предмета «Речь и альтернативная коммуникация» представлено и разделами: «Коммуникация», «Развитие речи средствами вербальной и невербальной коммуникации», «Чтение и письмо».

Работа с альбомом включает три этапа: пропедевтический, основной, заключительный. Материал, для каждого этапа подобран по разделам предмета в соответствии с АООП от простого к более сложному.

С помощью альбома на каждом этапе создаются лично ориентированные тематические карты по лексическим темам. Все задания выполняются на основе выбора самого обучающегося. Ребенок принимает непосредственное участие в составлении карт, он чувствует, что учитывается его мнение и он — главное действующее лицо. Обучение происходит через творчество самого ребенка. Он может показать какими знаниями и умениями владеет при составлении карт. Обучая, мы всегда воспитываем личность ребенка.

**I этап (пропедевтический).** Обучение мы начинаем со знакомства с реальным объектом. С целью привлечения внимания ребенка к любимому предмету учитель заменяет объект карточкой с изображением этого предмета. Вначале вводятся имена существительные. Постепенно задания усложняются: нужно к цветной картинке подобрать черно-белую, а потом пиктограмму.

На этом этапе происходит:

- знакомство с графическим изображением букв;
- обучение ученика отличать букву от картинки;
- соотнесение звука с буквой.

В конце урока каждый обучающийся оценивает свою работу с помощью картинок «эмоций».

На первом этапе ребенок вместе с учителем создает карты «Я узнаю себя и свое имя», «Я узнаю предмет на картинке». При составлении карты, мы учим вначале находить свою фотографию с именем (прием глобального чтения) и прикреплять ее в центр карты. После этого ученик с помощью картинок составляет карту.

**II этап (основной).** Мы начинаем вводить карточки с глаголами и учимся составлять короткие фразы из двух слов с помощью карточек, например, «Я играю», «Я иду» и т. д. Обучающемуся надо не только найти нужную картинку, фотографию, пиктограмму, но и поработать с ней, например, приклеить ее в рабочую тетрадь.

На этом этапе учимся:

- по внутренним трафаретам обводить предметы, животных и т. д.;
- раскрашивать предмет; проводить линии горизонтальной и вертикальной штриховки (допускается выход за контур);
- по точкам обводить линии, круги, пройденные буквы; находить и узнавать буквы в слоге (слове).

На втором этапе обучающийся вместе с учителем создает карты: «Я знаю буквы», «Я хочу», «Я научился», «Я умею».

**III этап (заключительный):** учим отвечать при помощи карточек на простые вопросы: «Что ты хочешь?», «Что ты видишь?» и др. Задавая вопросы, учитель готовит ребенка к составлению простого предложения.

Обучающийся уже сам выбирает, находит, обрывает, вырезает понятные ему картинки, пиктограммы, стараясь разместить и наклеить их на

лист. Ученик подбирает, списывает названия картинок. При этом используется прием глобального чтения.

На этом этапе учимся:

- по внешним трафаретам обводить предметы, транспорт и т. д.;
- по образцу рисовать простой рисунок;
- раскрашивать рисунок не «выезжая» за контур;
- проводить линии штриховки под наклоном;
- самостоятельно писать элементы букв, списывать букву с образца, писать свое имя.

На третьем этапе обучающийся вместе с учителем создает карты: «Я умею», «Я читаю слова», «Я знаю героев сказки», «Я знаю овощи» и др.

На примере карты «Я знаю овощи», мы хотим показать, как включаются элементы методики личностно ориентированного планирования в материал урока по теме: «Овощи. Собираем урожай».

Первоначально ребенок находит и прикрепляет в центр карты свою фотографию. Мы предлагаем ученику сделать выбор из серии разных картинок, найти только овощ, который ему нравится, например помидор, и поместить его на карту. Далее обучающийся с помощью картинок характеризует овощ («где растет?», цвет, размер, форма, «что можно приготовить?»). Для выполнения практического задания мы подводим ребенка к выбору, что он может сделать сам: нарисовать помидор или обвести по трафарету, раскрасить, заштриховать, оборвать, приклеить, подобрать название. Используя картинки, обучающийся составляет фразу, а потом простое предложение со словом «помидор». С помощью карты ученику легче показать, какими знаниями и умениями он владеет. По мере необходимости учитель предлагает, помогает, корректирует и направляет его деятельность.

На всех этапах происходит формирование базовых учебных действий, которые помогают обучающимся овладеть содержанием АООП.

Обучение использованию новой для ребенка системы это сложный и долгий труд, который требует постоянной поддержки мотивации к общению и правильной организации учебной деятельности на уроке.

После составления карт у детей появляется возможность общаться, выражать свои чувства и переживания. Применение методики личностно ориентированного планирования на уроке «Речь и альтернативная коммуникация» показывает, что с помощью составления карт у детей активно развивается коммуникация, обогащается пассивный и активный словарь, появляется возможность рассказать о себе, своем окружении, знаниях об окружающем мире, своих умениях, желаниях, потребностях.

Методика личностно ориентированного планирования дает возможность развивать личность ученика, формировать знания, умения и навыки, соответствующие требованиям программы (АООП). Она помогает включать обучающихся с умеренной умственной отсталостью в систему полноценных социальных отношений еще в период школьного обучения, не до-

жидаясь его окончания. При таких условиях происходит определенное содержательное совпадение обучения и социальной ситуации развития ребенка.

### Список литературы

1. *Мажаренко С. В.* Личностно-ориентированный подход как основа реализации ФГОС в деятельности дошкольной организации / С. В. Мажаренко // Молодой ученый. — 2017. — № 3.1. [137]. — С. 38–40. — URL <https://moluch.ru/archive/137/38303/>.

2. *Синицына О. А.* Формирование коммуникативной деятельности у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / О. А. Синицына, Е. А. Савина // Теория и практика образования в современном мире : матер. VI Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). — СПб. : Заневская площадь. 2014. — С. 269–271. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/145/6810/>

3. *Якиманская И. С.* Развивающее обучение / И. С. Якиманская. — М.: Педагогика, 1979. — 144 с.

***В. А. Калягин***

*(ИДОиР РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

### **АФФЕКТ ГЛАЗАМИ И. П. ПАВЛОВА И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В ЛОГОПЕДИИ**

«...Слить, отождествить физиологическое с психологическим, субъективное с объективным, что, по моему убеждению, составляет важнейшую современную научную задачу».

*И. П. Павлов* Ответ физиолога психологам

Аффект — это состояние, при котором мы можем не совершать какое-либо действие, но при этом не можем его не совершать. Аффект относят к категории неуправляемых эмоций, но сам термин в варианте «аффективная сфера личности» может употребляется для обозначения любых проявлений эмоций. Специальный термин «патологический аффект» обозначает болезненное состояние, когда человек оказывается неспособным контролировать свои эмоции и сознательно ими управлять. В других случаях аффект может выполнять охранительную функцию, способствуя достижению полезной цели в сложной ситуации. Аффективные состояния могут проецироваться на речь по-разному. Например, не будучи включены в процесс речи, они могут мешать полноценному участию в ее коррекции человека, у которого она нарушена. В самой речи они могут проявляться в стереотипиях, в частности, в виде обедняющих ее эмболов или устойчивых многократно повторяющиеся стереотипов. Для правильного распознавания и обращения с аффектами в процессе логопедии необходимо опираться на их физиологические механизмы, чему и посвящена настоящая публикация.

Несмотря на то что И. П. Павлов не употреблял в своих работах термин «аффект», его суждения об этом явлении можно представить на основании отдельных высказываний, допускающих соответствующее содержание, а также сопоставляя интерпретируемые им факты со сходными фактами, относимыми к категории аффектов. И. П. Павлов придавал большое значение исторической преемственности в развитии науки. Примером может служить экспериментально установленная им типология нервной системы, о которой он писал так: «Таким образом, все наши животные распределяются в четыре определенные группы: две группы краевых — возбуждаемых и тормозимых животных и две — центральных уравновешенных животных, но, однако, разных; одних — очень спокойных и других — чрезвычайно оживленных. Мы должны считать это точным фактом.

Можно ли это перенести на человека? Почему же нет? Я думаю, что не может считаться обидой для человека, если у человека окажутся общими с собаками основные характеры нервной системы. Мы настолько уже теперь биологически образованы, чтобы кто-либо мог против этого сопоставления протестовать. Мы с полным правом можем перенести установленные на собаке типы нервной системы (а они так точно характеризованы) на человека. Очевидно, эти типы есть то, что мы называем у людей темпераментами. Темперамент есть самая общая характеристика каждого отдельного человека, самая основная характеристика его нервной системы, а эта последняя кладет ту или другую печать на всю деятельность каждого индивидуума.

В вопросе о темпераментах общечеловеческий эмпиризм, во главе с гениальным наблюдателем человеческих существ — Гиппократом, как кажется, всего ближе подошел к истине.

Это — древняя классификация темпераментов: холерический, меланхолический, сангвинический и флегматический» [7. С. 321–322]. А поскольку темперамент большинством его исследователей рассматривается как сплав эмоций и поведения, его можно отнести к одному из факторов аффекта.

Теперь обратимся к истории представлений об аффекте, которая дает нам некоторый ключ к установлению связи представлений об аффекте с именем И. П. Павлова. Общепринято возводить разработку этой темы к работам Аристотеля [1] и стоиков [8]. Для обозначения того, что мы называем аффектом, они использовали слово патос (πάθος), но не менее важным для них был и его антоним — апатия (ἀπάθεια), которая стоиками рассматривалась как добродетель и которую более корректно переводить как невозмутимость, а не как безразличие. Термин «патос» может быть переведен как страсть, т. е. чрезмерно проявляемое чувство. Ни Аристотель, ни стоики не отрицали чувств и не предлагали с ними бороться, но, рассматривая их как средство управления поведением, предлагали регулировать степень их проявления, дабы избежать неадекватного ситуации поведения, которым невозможно управлять. При наличии

множества определений аффекта отметим некоторые наиболее часто встречающиеся. Например, К. К. Платонов утверждал, что аффект это «стремительно и бурно протекающая, наиболее сильная эмоция взрывного свойства, неподконтрольная сознанию и способная принять форму А. патологического, делающего человека неподсудным» [9. С. 13]. В «Большом толковом психологическом словаре» под редакцией А. Ребера подчеркивается, что это «общий термин, часто используемый наравне с некоторыми другими терминами, например, эмоции, эмоциональность, чувство, настроение и т. д.» [3. С. 78].

К. Ясперс проводит разграничение *болезней, обусловленных аффективными причинами (Gemutskrankheiten), и психических заболеваний, отмечая следующее*: «Наиболее глубокий характер имеет различие того, что понятно и допускает эмпатию с нашей стороны, и того, что в определенном смысле недоступно нашему пониманию (последнее относится к психической жизни в условиях настоящего "помешательства", шизофрении — даже при отсутствии бредовых идей). Патологическую психическую жизнь первого типа мы можем представить как преувеличенную или преуменьшенную степень выраженности известных явлений и как возникновение этих явлений в отсутствие обычных, нормальных оснований и мотивов. Патологическая психическая жизнь второго типа не может быть адекватно постигнута подобным же образом. Вместо этого мы обнаруживаем изменения самого общего рода, по отношению к которым мы не способны испытать эмпатию, но которые можем каким-то образом сделать понятными, так сказать, извне» [11. С. 698].

*Теперь обратимся к интерпретации И. П. Павловым поведения собаки в экспериментах В. Келера*: «Другой пример беру из книги В. Келера («Intelligenzprüfungen an Menschenaffen») тоже относительно собаки. Собака находится в большой клетке, расположенной на открытом пространстве. Две противоположные стенки клетки сплошные, через которые ничего не видно. Из других двух противоположных стенок одна решетчатая, через которую видно свободное пространство, другая имеет открытую дверь. Собака стоит в клетке перед решеткой, а вдали от нее перед клеткой кладется кусок мяса. Как только собака видит это, она поворачивается назад, проходит в дверь, огибает клетку и забирает мясо. Но если мясо лежит совсем около решетки, то собака тщетно толчется около решетки, стараясь достать мясо через решетку, а дверь не пользуется. Что это значит? Келер не пробует решать этот вопрос. С условными рефлексам в руках мы легко понимаем дело. Близлежащее мясо сильно раздражает запаховый центр собаки, и этот центр по закону отрицательной индукции сильно тормозит остальные анализаторы, остальные отделы полушарий, и таким образом следы двери и обходного пути остаются заторможенными, т. е. собака, выражаясь субъективно, временно забывает о них. В первом случае, в отсутствие сильного запахового раздражения, эти следы остаются мало или совсем незаторможенными и ведут собаку



более верно к цели. Во всяком случае такое понимание дела вполне подлежит и заслуживает дальнейшей точной экспериментальной проверки. В случае подтверждения его опыт воспроизводил бы механизм нашей задумчивости, сильного сосредоточения мысли на чем-нибудь, когда мы не видим и не слышим, что происходит перед нами, или, — что то же, — воспроизводил бы механизм так называемого ослепления под влиянием страсти» [6. С. 302–303]. В этом примере очевидно, что у В. Келлера, охваченная страстью собака, не вызвала эмпатии. Вместе с тем приведенное В. Келлером наблюдение дает повод говорить об опасности в результате чрезмерных переживаний перестать себя понимать и в результате потерять контроль за своими действиями.

И. П. Павлов неоднократно подчеркивал в своих работах, что неврозы и психозы могут иметь сходные физиологические механизмы. Очевидно, что это касается и эмоциональной сферы, а также ее взаимодействия с поведением. К сожалению, управляющая роль эмоций по отношению к поведению, которой придавали столь большое значение уже Аристотель и стоики часто уступает рассмотрению эмоций только как некоторого средства выразительности, почти украшения. Преобладают исследования, посвященные именно этой стороне эмоций.

Говоря о темпераменте, И. П. Павлов относил холериков (безудержных) и меланхоликов (слабых) к крайним типам нервной системы, называя поставщиками неврозов, по-видимому, в силу их предрасположенности к сильным переживаниям. Но он указывал также на другой источник нарушений высшей нервной деятельности — изменение, особенно резкое, привычного образа жизни или динамического стереотипа. Под руководством И. П. Павлова проводились многочисленные исследования закономерностей становления и функционирования условнорефлекторных стереотипов, обобщению и разработке которых посвящена монография Н. П. Муравьевой [4]. Автору настоящей публикации удалось показать, что различные изменения, вносимые в уже выработанный и упроченный стереотип, помимо специфических их эффектов, приводят либо к улучшению дифференцировки раздражителей, либо к ухудшению. Объяснить причину таких противоположных эффектов долгое время не представлялось возможным пока не удалось проследить динамику качества дифференцировок на протяжении нескольких месяцев. В результате оказалось, что оно носило циклический характер, и получаемый в результате изменений стереотипа эффект зависел от фазы этих фоновых изменений.

Сам И. П. Павлов и его ученики обращали внимание на сходство понятий «динамический стереотип» и «доминанта», второе из которых было экспериментально обосновано А. А. Ухтомским [10]. Феноменология проявлений динамической стереотипии и доминантности очень близка к проявлениям аффекта, но конечный результат определяется не столько их механизмами, сколько адекватностью вызываемого ими поведения ситуации, в которой находится человек. Об этом свидетельствуют следующие слова

И. П. Павлова: «Мне думается, есть достаточные основания принимать, что описанные физиологические процессы в больших полушариях отвечают тому, что мы субъективно в себе обыкновенно называем чувствами в общей форме положительных и отрицательных чувств и в огромном ряде оттенков и вариаций, благодаря или комбинированию их, или различной напряженности. Здесь — чувство трудности и легкости, бодрости и усталости, удовлетворенности и огорчения, радости, торжества и отчаяния и т. д. Мне кажется, что часто тяжелые чувства при изменении обычного образа жизни, при прекращении привычных занятий, при потере близких людей, не говоря уже об умственных кризисах и ломке верований, имеют свое физиологическое основание в значительной степени именно в изменении, в нарушении старого динамического стереотипа и в трудности установки нового» [5. С. 431].

В заключение еще раз подчеркнем значимость в обсуждаемой теме именно управляющей поведением функции эмоций, включая такое крайнее их проявление, как аффект, в том числе на речевое поведение, о чем свидетельствуют слова лингвиста Ш. Балли: «Таким образом, соприкасаясь с реальной жизнью, объективные, на первый взгляд, идеи пропитываются аффективностью; речь каждого человека постоянно пытается передать субъективность мысли, и бывает так, что узус закрепляет эти аффективные обороты» [2. С. 31].

#### Список литературы

1. *Аристотель. О душе* / Аристотель. — СПб. : Питер, 2002. — 224 с.
2. *Балли Ш. Язык и жизнь* / Ш. Балли. — М. : Едиториал УРСС, 2003. — 232 с.
3. *Большой толковый психологический словарь* / пер. с англ. Ребер Артур. — М. : АСТ ; Вече, 2001. — Т. 1. (А — О) — 592 с.
4. *Муравьева Н. П. Условнорефлекторные стереотипы в норме и патологии* Н. П. Муравьева. — М. : Медицина, 1976. — 200 с.
5. *Павлов И. П. Динамическая стереотипия высшего отдела головного мозга* / И. П. Павлов // Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. — М. : Наука, 1973. — С. 429–432.
6. *Павлов И. П. Ответ физиолога психологам* / И. П. Павлов // *Избранные труды*. — М., 1954. — С. 277–303.
7. *Павлов И. П. Физиологическое учение о типах нервной системы, темпераментах тож* / И. П. Павлов // Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. — М. : Наука, 1973. — 316–324.
8. *Пильюччи М. Как быть стойким: Античная философия и современная жизнь* / Массимо Пильюччи ; пер. с англ. — М. : Альпина нон-фикшн, 2018. — 279 с.
9. *Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий* / К. К. Платонов. — М. : Высшая школа, 1984. — 174 с.
10. *Ухтомский А. А. Доминанта* / А. А. Ухтомский. — СПб. : Питер, 2002. — 448 с.
11. *Ясперс Карл* *Общая психопатология* : пер. с нем / Карл Ясперс. — М. : Практика, 1997. — 1056 с.

**С. Ю. Кондратьева**

(ИДЮиР РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

## **РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМИ СТАРТОВЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**

На современном этапе важны не только образованность личности, ее интеллект, но и умение генерировать новые мысли, идеи и находить нестандартные пути решения проблем. Этот навык помогает достичь высоких результатов во время учебы и положительно влияет как на взаимодействие с людьми, так и на построение профессиональной карьеры.

Что такое креативность? Креативность, или творческие способности, — это умение нестандартно мыслить, находить новые, порой необычные, пути решения, генерировать идеи. Краткая формула креативности — интеллект плюс воображение. Благодаря интеллекту человек способен размышлять, думать, анализировать информацию, понимать причинно-следственные и временные связи, строить планы, делать выводы и умозаключения. Воображение позволяет выйти за рамки привычных шаблонов, отбросить стереотипы, увидеть новые пути и способы решения арифметических, творческих, конструктивных, жизненных задач.

Американский психолог и исследователь креативности Эллис Пол Торренс выделил составляющие творческого мышления, по уровню развития которых можно судить о степени креативности конкретного человека (*Torrance E. P. Understanding Creativity: Where to Start? / Psychological Inquiry, Vol. 4, № 3. (1993), pp. 232–234.*

Беглость — способность с большой скоростью выдавать максимальное количество разнообразных идей. Как указывает автор, при высоких показателях беглости человек способен за минуту придумать двадцать способов использования какого-либо предмета, например, обычного карандаша.

Для развития беглости мышления детям дошкольного возраста можно предложить ряд игр, например, «На что похоже?». Педагог предлагает посмотреть на геометрическую фигуру и назвать как можно больше предметов, которые по форме похожи, например, на треугольник (*косынка, морковь, пирожное, мороженое в рожке...*). Следующая игра «Разнообразные решения». Представьте, что вы попали на необитаемый остров. Мимо проплывает корабль. Каким способом можно привлечь к себе внимание, чтобы люди заметили и пришли на помощь?

Следующий критерий креативности — гибкость, т. е. способность оценивать проблему с разных сторон и применять разнообразные стратегии при ее решении. Гибкость помогает устанавливать закономерности, находить общее в самых разных вещах и событиях. В данном случае в работе с дошкольниками целесообразно применять технологии изотерапии, например, задание «Волшебные кляксы» или игру, которую можно пред-

лагать детям раннего возраста, «Дорисуй ладошку». Подобные игры, используемые в домашних условиях, развивают не только креативность, но и способствуют укреплению семейных отношений. В условиях образовательной организации на основе таких рисунков можно провести конкурс на самую смешную картину или самую загадочную... Следующая игра «На что похожа?». Например, мы просим ребенка потрогать еловую шишку и задаем вопрос: шишка на ощупь, какая? Шишка колючая, как еж. А еще, как что? Как нож, вилка, иголка, шип, шило, кнопка, карандаш, шприц, сосулька, жало, заноза, клык, гвоздь, осколок, спица, кактус, указка. Количество ответов зависит от опыта ребенка, чем он шире, тем больше сравнений представит ребенок.

Следующий критерий креативности — оригинальность, т. е. способность генерировать нестандартные или неожиданные идеи, отступать от общепринятого шаблона. Оригинальность способствует умению с успехом выходить из нестандартных ситуаций, предлагать свои решения.

Для развития оригинальности мышления мы предлагаем детям игры, например, «Покажи, что обозначает слово, которое ты услышишь (*веселый, большой, ужас...*)? Данное задание можно предлагать во время проведения подвижных игр, на музыкальном или физкультурном занятиях, на прогулке, на логопедическом занятии при выполнении артикуляторной или мимической гимнастики. В игре «Сочинитель» ребенку предлагаются три слова, например, *машина, яблоко, полка*. Необходимо придумать предложения, используя все три слова сразу. Игру «Безумство архитектора» можно использовать в свободной деятельности, на занятиях с психологом, и, конечно же, дома. Ребенку нужно придумать несколько любых существительных, например, *мандарин, вода, помидор* и т. д., и нарисовать дом, замок, т. е. то что хотел заказчик, выполняя его пожелания: мандарин — оранжевые стены; вода — пусть перед домом будет фонтан; помидор — пусть шторы будут красные и т. д.

Следующий критерий креативности — разработанность, т. е. способность не просто генерировать идеи, но и углублять, детализировать их. Известно, что высокий уровень детализации отличает художников, скульпторов, изобретателей и конструкторов.

В данном направлении можно использовать игру «Веселые картинки». Педагог предлагает ребенку найти связь между картинками (например, ведро, пол, вода, швабра) и суметь ее детально объяснить. В игре «Гномик» у дошкольников развиваются умения моделировать, конструировать, работать со схемой, планом, умение ориентироваться в пространстве и отражать это умение в речи. Игрушка «гном» подвешивается над столом, полом. Дети получают план-схему того, что увидел гном сверху. Предлагается найти такое место в группе, на улице, на столе и т. д. Подобные игры можно рекомендовать для использования дома, что позволит развивать совместную деятельность, творчество, воображение, взаимопомощь, усидчивость, чувство ответственности, волевые усилия, что так необходимо

для подготовки ребенка к школьному обучению. Все то, о чем говорилось выше, необходимо как фундамент для обучения ребенка чтению, счету и письму. И если этот фундамент будет крепким, основательным, то и обучение в школе будет более стабильным. Главное научить ребенка учиться!

Следующий критерий креативности — сопротивление замыканию, т. е. умение постоянно воспринимать новую информацию, не ограничиваясь какой-то одной ее стороной или аспектом, даже если он кажется самым главным. Данный критерий способствует расширению кругозора и накоплению полезных данных для придумывания оригинальных решений.

Дошкольникам предлагается игра, которая хорошо знакома каждому взрослому — «Крокодил», или игра «Придумай сказку», которую очень любят дети старшего дошкольного возраста. Ее можно проводить на занятиях с логопедом, в работе над связной речью, в свободной деятельности, при проведении сюжетно-ролевой игры «Мы идем в театр», на музыкальном занятии, в свободной деятельности при работе с природными материалами. Игру можно проводить с детьми дома, предлагая им придумать, как провести выходные. Это позволит родителям прислушаться к интересам ребенка.

Высокий уровень креативности делает человека более успешным, позволяет достичь высоких результатов в любой сфере деятельности. В 2016 г. на Всемирном экономическом форуме в Давосе были сформулированы десять гибких навыков будущего, которые к 2020 г. понадобятся специалисту в любой профессии: умение решать комплексные задачи; критическое мышление; творческое мышление; умение управлять людьми; умение работать в команде; способность распознавать свои и чужие эмоции, управлять ими; умение формировать суждения и принимать решения; клиентоориентированность; ведение переговоров; переключение с одной задачи на другую. Как мы можем видеть, творческое мышление находится на третьем месте.

Упражнения для развития креативности помогают активизировать работу мозга и настроиться на эффективное решение проблем. Однако умение генерировать новые идеи и делать неожиданные ходы — это еще и привычка, которую может выработать в себе каждый. Для этого необходимо ежедневно ставить перед собой творческие задачи, искать новые варианты решения интеллектуальных и бытовых вопросов — и креативность мышления станет привычной и естественной.

Все сказанное в полной мере относится и к детям с разными стартовыми возможностями, с той лишь разницей, что их развитие требует адекватных форм и технологий обучения. Первоначально считалось, что развивать креативность можно только у одаренных детей, но оказалось, что творческое мышление можно развивать у всех. Это связано с тем, что в играх и заданиях по развитию креативного мышления не существует «неправильных ответов». Собственный опыт ребенка, его переживания и основные формы деятельности являются главными факторами его развития.

Множество необычных идей дети генерируют во время обычной прогулки, и в наших силах помочь им в этом. Рассматривайте облака и придумывайте, на кого они похожи. Аналогично: что напоминает форма лужи, снежный сугроб, листья, фигура из песка и т. д.

Творческий человек находит удовольствие не только в достижении результата, но и в процессе продвижения к цели.

*Л. В. Лопатина*

*(ИДЮиР РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА**

В лингвистике, психологии, коррекционной педагогике существуют разные определения понятия «фонематический слух». В логопедическом и психологическом словарях термин «фонематический слух» определяется как «способность человека к анализу и синтезу речевых звуков, т. е. обеспечивающий восприятие фонем данного языка» [13. С. 356]. А. Р. Лурия рассматривает фонематический слух как способность к обобщению в отдельные группы различных звучаний, используя существенные признаки и игнорируя случайные [10]. По мнению Т. Е. Егорова, фонематический слух — это способность к речезвуковому анализу и синтезу речи [4]. А. И. Воскресенская [2], М. Ф. Фомичева [16] фактически отождествляют фонематический слух со звуковым анализом слов, трактуя его как способность слышать и выделять каждый отдельный звук среди других звуков слова. Т. Б. Филичева и Т. В. Туманова определяют фонематический слух как способность ребенка к практическим обобщениям понятий о звуковом и морфологическом составе слова [15].

При описании порождения речи К. В. Комаров характеризует понятие «фонематический слух» следующим образом: «Чтобы произнести слово, человек предварительно должен представить его фонемный состав [какие звуки и в какой последовательности должны быть выражены], то есть создать внутреннюю фонемную модель, после чего реализовать ее работой артикуляционных органов вовне, произнести слово по заранее построенной модели. При этом на этапе создания внутренней модели слова [по представлению] и на этапе произнесения слова собственно артикулирование [внутреннее и внешнее] будет обеспечиваться руководящей, следящей, контролирующей ролью слуха. Речевой слух, выступающий в такой функции, называют фонематическим [обеспечивающим дифференциацию и образование звуков как фонем]» [8. С. 36]. Мы склонны согласиться с мнением Л. А. Пиотровской, что в данном определении фонематический слух описывается через характеристику его функций: дифференциация звуков как фонем и образование звуков как фонем [12. С. 48].

Различая два вида речевой деятельности: процессы ее восприятия и порождения, мы принимаем следующее определение: «Фонематический слух — это способность ребенка различать в речи окружающих его людей звуки, выполняющие смыслоразличительную функцию...» [12. С. 48].

В некоторых работах понятия «фонематический» и «речевой» слух отождествляются. Мы придерживаемся другой точки зрения, в связи с чем остановимся на разграничении этих понятий. Под «речевым слухом» понимается способность воспроизводить отдельные звуки и определять их последовательность в словах [3, 5, 6]. Е. В. Язовицкий к этой способности добавляет и умение различать самые разнообразные оттенки в звучании, в произношении различных сочетаний, предложений [18].

Речевой слух — основа формирования речи ребенка, он устанавливает отношения слов во фразе на основе грамматических правил языка [1]. Ф. А. Сохин выделяет в речевом слухе: слуховое внимание (умение на слух определять то или иное звучание и его направление); фонематический слух; способность воспринимать темп и ритм речи [14].

В данных исследованиях рассматривается только воспринимающая, перцептивная функция речевого слуха. В теоретических источниках представлен и другой подход к определению речевого слуха. А. Ф. Ломизов характеризует его, с одной стороны, как способность слушающего через ударения (словесные и логические), паузы различного характера и длительности, повышение и понижение голоса, темп речи и тембр голоса точно и полно улавливать, воспринимать мысли и чувства говорящего. С другой стороны, — как способность говорящего полно и ярко передавать мысли и чувства слушающему через те же элементы речевой интонации [9]. А. И. Максаков указывает на важную роль речевого слуха при овладении детьми голосовыми возможностями: дети с развитым речевым слухом правильно улавливают изменения голоса и точно воспроизводят тонкости фонематического оформления звучащей речи [11].

Опираясь на данные психолингвистических исследований механизмов речи Н. И. Жинкина, С. В. Иванова определяет речевой слух как психолингвистическую способность человека при восприятии речи улавливать слухом и одновременно воспроизводить во внутренней речи все фонологические средства языка, артикулируя и интонируя слышимую речь [7]. Автор выделяет компоненты речевого слуха: физический слух (способность воспринимать звучащую речь в данных диапазонах громкости); фонематический слух (способность различать и воспроизводить все звуки речи, соотнося их с «решеткой фонем» данного языка); звуковысотный слух (способность ощущать и воспроизводить в речи темп и ритм, предлагаемые в каждой конкретной ситуации).

Рассматривая сущность речевого слуха, ученые называют не только его воспринимающую, но и воспроизводящую функцию.

Разграничивая два вида речевой деятельности и признавая необходимость различения двух аспектов перцептивных возможностей ребенка

слышать речь окружающих людей и собственную, мы считаем, что для определения этапов формирования фонетического компонента языковой способности можно использовать понятие «фонетический слух» (способность ребенка дифференцировать в собственной речи звуки, представляющие собой реализацию разных фонем родного языка), которое может быть использовано для характеристики процесса порождения речи.

Понятие «речевой слух» включает и понятие «фонематический слух». При овладении языком у ребенка сначала формируется фонематический слух, обеспечивающий возможность понимать обращенную к нему речь окружающих взрослых, затем — фонетический (когда ребенок начинает слышать самого себя), обеспечивающий сравнение своего произношения и произношения другого человека.

Таким образом, понятие «фонематический слух» рассматривается по-разному. Ученые сходятся во мнении, что фонематический слух формируется рано (в возрасте до 2-х лет) и становится основой общеречевого развития ребенка. Достаточная степень его развития — необходимая предпосылка начала продуцирования речи.

По степени акустической противопоставленности фонетические группы согласных располагаются в следующей порядке.

Наиболее грубо акустически противопоставленными являются свистящие и шипящие. Несколько менее грубо противопоставлены твердые и мягкие согласные. Сонорные и шумные по степени акустической противопоставленности занимают третье место. Затем следуют твердые звонкие и глухие. Наконец, самыми акустически близкими являются взрывные и фрикативные.

По месту артикуляции наиболее акустически далекими являются губные и переднеязычные, менее далекими — переднеязычные и заднеязычные.

Свистящие звуки являются акустически очень близкими. Близость шипящих между собой выражена меньше. Среди шипящих звуков лучше других распознается звук [Ч]. Из группы сонорных звуков лучше всего различается звук [Р], который имеет яркую, четкую акустическую характеристику и акустически близок с мягкими согласными, как шумными, так и сонорными.

Н. Х. Швачкин провел анализ стадий становления фонематического слуха и выявил закономерности восприятия фонем [17]. При восприятии гласных первым в процессе онтогенетического развития формируется противопоставление по подъему языка, затем по ряду. При развитии восприятия согласных фонем сначала осознается различие между наличием (отсутствием) согласного, затем — между сонорными и шумными, твердыми и мягкими, глухими и звонкими и, наконец, между свистящими и шипящими. Вслед за различением твердых и мягких шумных согласных возникает различения сонорных.



Переднеязычные и заднеязычные дифференцируются после того, как ребенок овладеет различием внутри взрывных и фрикативных согласных. Дифференциация глухих и звонких согласных возникает поздно. Еще позже возникает различие свистящих и шипящих, плавных [Р], [Л] и [Й].

Сонорные звуки очень рано начинают отличаться от шумных. Среди твердых и мягких значительно позже различаются те согласные, которые и в произношении дифференцируются позже. Как правило, плавные сонорные ребенок четко дифференцирует уже тогда, когда он еще ими не владеет в произношении. Плавные и звук [Й] различаются позже, потому что акустически и артикуляторно они менее резко противопоставлены.

В рамках дискуссии о причинах позднего различения свистящих и шипящих многие авторы отмечают, что акустически эти звуки грубо противопоставлены. Вместе с тем, они очень близки артикуляторно. Свистящие, шипящие входят в одну группу фрикативных переднеязычных и отличаются тонкими движениями кончика и передней части спинки языка в процессе их произношения. Несмотря на резкую акустическую противопоставленность, эти звуки поздно начинают различаться детьми. На первых ступенях различения фонем преобладающую роль играет слух [17]. На последующих же этапах фонематического развития на процесс дифференциации фонем начинает оказывать влияние речедвигательный анализатор, т. е. артикуляция звуков. Согласованность в последовательности восприятия фонематических различий между звуками и порядком их усвоения в собственной речи наблюдается лишь для гласных звуков и не наблюдается для согласных.

Знание онтогенетических закономерностей фонематического развития ребенка является основой для построения коррекционной работы в случаях его нарушения.

#### Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев — М. : Наука, 2000. — 277 с.
2. *Воскресенская А. И.* Грамота в детском саду / А. И. Воскресенская. — М. : Просвещение, 1965. — 74 с.
3. *Гвоздев А. Н.* Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. — 471 с.
4. *Егоров Т. Г.* Очерки психологии усвоения грамоты / Т. Г. Егоров. — М. : Учпедгиз, 1956. — 108 с.
5. *Жинкин Н. И.* Интеллект, язык, речь / Н. И. Жинкин // Нарушение речи у дошкольников. — М. : Просвещение, 1972. — С. 9–31.
6. *Запорожец А. В.* Формирование восприятия у дошкольников / А. В. Запорожец. — М. : Просвещение, 1968. — 278 с.
7. *Иванова С. В.* Речевой слух и культура речи / С. В. Иванова. — М. : Просвещение, 1970. — 96 с.
8. *Комаров К. В.* Обучение слабослышащих грамоте / К. В. Комаров. — М. : Просвещение, 1983. — 103 с.

9. Ломизов А. Ф. О развитии речевого слуха учащимися в процессе обучения русскому языку / А. Ф. Ломизов // Уч. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена. — Т. 224. — Л., 1961. — С. 17–24.
10. Лурия А. Р. Речь и развитие психических процессов у ребенка / А. Р. Лурия. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. — 94 с.
11. Максаков А. И. Звуковая культура речи / А. И. Максаков, М. Ф. Фомичева // Развитие речи у детей дошкольного возраста / под ред. А. Ф. Сохина. — М. : Просвещение, 1976. — С. 50–90.
12. Пиотровская Л. А. Разграничение понятий фонематического и фонетического слуха / Л. А. Пиотровская // Речевая деятельность в норме и патологии. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. — С. 44–49.
13. Понятийно-терминологический словарь логопеда // под ред. В. И. Селиверстова. — М. : Владос, 1997. — 398 с.
14. Сохин Ф. А. Обогащение речи старшего дошкольника / Ф. А. Сохин, О. С. Ушакова // Подготовка детей к школе в семье / под ред. Т. А. Марковой, Ф. А. Сохина. — М. : Просвещение, 1986. — С. 64–83.
15. Филичева Т. Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием: воспитание и обучение / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. — М. : ГНОМ-ПРЕСС, 2000. — 80 с.
16. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения / М. Ф. Фомичева. — М. : Просвещение, 1981. — 240 с.
17. Швачкин Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем детстве / Н. Х. Швачкин // Изв. АПН РСФСР. — 1948. — Вып. 13. — С. 101–133.
18. Язовицкий Е. В. Говорите правильно. Эстетика речи / Е. В. Язовицкий. — М. : Просвещение, 1969. — 302 с.

***А. А. Никитенко***

*(СГУ им. Н. Г. Чернышевского, г. Саратов, Россия)*

***С. В. Бубнова***

*(ГБОУ СО школа-интернат АОП № 1, г. Саратов, Россия)*

## **ЗНАЧЕНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПРИ КОРРЕКЦИИ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Одним из центральных понятий, характеризующих современное образование, является его доступность, предполагающая возможность получения полноценного образования всеми категориями детей с ограниченными возможностями здоровья. В последнее время нарушение речевой деятельности у детей дошкольного возраста становится особо распространенным явлением.

Речь является главным средством и основным инструментом человеческих отношений. Очевидно, что возможность человека жить полноценной жизнью и быть успешным в обществе напрямую зависит от его коммуникативных возможностей. Человеку важно внятно выражать свои мысли, владеть способностью легко вступать в диалог и поддерживать его.

Правильная речь — один из показателей готовности ребенка к обучению в школе, залог успешного овладения навыками письма и чтения. Поэтому особенно важно к окончанию дошкольного периода устранить или по возможности минимизировать расстройства речевой деятельности ребенка [1].

Отечественные исследователи давно выявили тесную связь между уровнем развития речи и функционированием основных психических проявлений: познавательной, личностной и поведенческой сфер. Речевое расстройство неизбежно приводит к нарушению перечисленных сфер.

У детей с нарушением речевой деятельности отмечается снижение познавательной активности, вызванное нарушением мнестических процессов, неравномерностью распределения внимания, его быстрым истощением. Характеризуя особенности эмоционально-волевой сферы, типичные для дошкольников недостатки речевого развития, можно отметить наличие у большинства детей отрицательных эмоций, повышенную склонность к стрессовым состояниям. Практический опыт показывает, что можно выделить две группы дошкольников в зависимости от аффективного состояния: дети, в поведении которых преобладает возбудимость, гиперактивность, суетливость, склонность к повышенному фону настроения, не критичность к имеющемуся речевому дефекту, и дети, поведение которых прямо противоположно — характеризуется сниженной активностью, преобладанием тормозимости процессов высшей нервной деятельности, речевым негативизмом, замкнутостью, стеснительностью, робостью.

Перечисленные особенности развития делают необходимым с особым вниманием подойти к вопросу организации взаимодействия специалистов дошкольного учреждения в процессе коррекционно-развивающей образовательной деятельности. Благодаря грамотно выстроенным действиям специалистов вокруг ребенка с нарушением речи создается единое коррекционно-образовательное пространство. В этом случае, очевидно, что эффективность коррекционной помощи в дошкольном возрасте зависит от уровня оказания не только логопедической, но и психологической помощи в дошкольном учреждении. Взаимодействие специалистов в данном случае реализует принцип оказания комплексной психолого-педагогической помощи детям, имеющим речевые нарушения [2].

Взаимодействие учителя-логопеда и педагога-психолога предполагает сотрудничество по следующим направлениям:

1. Диагностическая работа.

Целью работы по данному направлению является своевременное выявление детей с речевыми нарушениями и связанными с ними психологическими особенностями, определение сторон развития, требующих особого внимания.

Содержание деятельности специалистов в рамках данного направления заключается в подборе валидных методов исследования, в проведении комплексного обследования, результатом которого является оценка уровня

речевого и психического развития, в составлении характеристики ребенка (указывая его сильные и слабые стороны), в проведении промежуточной и итоговой диагностики уровня развития дошкольника.

## 2. Коррекционно-развивающая работа.

Цель — устранить или максимально минимизировать отклонения в речевом и психическом развитии детей дошкольного возраста. Данное направление взаимодействия предполагает оказание помощи в освоении образовательной программы, создании условий для комфортной адаптации и социализации ребенка.

В рамках данного направления специалисты с учетом выявленных в ходе комплексной диагностики особенностей развития планируют работу на год, составляют план каждого занятия и проводят коррекционно-развивающие занятия по развитию речи, постановке и автоматизации звуков, по формированию познавательной и эмоционально-волевой сфер.

## 3. Консультативное направление.

Целью работы специалистов по данному направлению является оказание консультативной помощи воспитателям и родителям ребенка в вопросах воспитания и образования дошкольника с речевой недостаточностью и обеспечение непрерывного сопровождения дошкольника и его семьи.

Содержание работы специалистов при этом заключается в проведении консультаций для всех участников образовательного процесса по вопросам речевого и психического развития детей с нарушением речи.

## 4. Просветительское направление.

Цель — повышение профессиональной компетентности участников образовательного процесса в вопросах воспитания и обучения детей с речевыми нарушениями.

В рамках данного направления специалисты предоставляют информацию об индивидуальных особенностях развития детей, возможных факторах риска и способах коррекционного воздействия на семинарах, тренингах, методических объединениях, делятся опытом успешного преодоления трудностей во взаимодействии с воспитанниками. Особенно популярной формой работы в рамках просветительского направления является посещение занятий специалистов дошкольного учреждения и оформление информационно-методических выставок и уголков.

## 5. Аналитическое направление.

Цель — отслеживание результатов совместной коррекционно-развивающей работы.

Работа специалистов включает в себя выявление и анализ динамики развития детей, оценку положительных и отрицательных сторон взаимодействия [3].

Повышение результативности взаимодействия учителя-логопеда и педагога-психолога зависит от выполнения ряда условий, к которым относятся совместное планирование направлений коррекционно-развивающей работы, верное и четкое распределение задач каждого специалиста, осу-

шествление преемственности в работе и способность специалистов придерживаться единства требований, предъявляемых ребенку.

Следует помнить, что результативность коррекционно-развивающего процесса невозможна без включения в работу родителей детей. Вовлеченность родителей в воспитательно-образовательный процесс посредством обучения их конкретным игровым приемам, инновационным развивающим технологиям, действенным формам оказания помощи ребенку многократно увеличивают шанс его речевого развития [4].

Таким образом, грамотно организованное взаимодействие учителя-логопеда и педагога-психолога позволяет более эффективно построить коррекционно-развивающую работу с детьми, учитывая не только их речевые, но и индивидуально-личностные особенности. Согласованность в работе специалистов позволяет оптимизировать процесс коррекции речевых нарушений, подготавливая прочную основу для дальнейшего обучения в начальной школе.

#### Список литературы

1. *Степанова О. А.* Организация логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении / О. А. Степанова. — М. : ТЦ Сфера, 2003. — 112 с.
2. *Поваляева М. А.* Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов / М. А. Поваляева. — Ростов н/Д : Феникс, 2002. — 352 с.
3. *Червякова Е. С.* Модель взаимодействия учителя-логопеда и педагога-психолога в ДОУ : метод. реком. / Е. С. Червякова. — Ярославль, 2014. — 52 с.
4. *Баркина О. Ю.* Опыт взаимодействия учителя-логопеда со специалистами ДОУ и родителями в процессе коррекционной работы / О. Ю. Баркина // Преемственность в образовании. — 2019. — № 22. — С. 522–527.

***А. В. Николаева***

*(ГБОУ ОДОД № 13, Санкт-Петербург, Россия)*

#### **РАБОТА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ-АУТИСТАМИ**

Расстройство аутистического спектра (РАС) — самое часто встречающееся нарушение психического развития. Эти слова иногда угрожающе, иногда пугающе можно слышать от воспитателей, врачей, родителей. По данным Американского центра по контролю и профилактике заболеваний, РАС встречается у одного из 68 детей. Похожие данные были получены и в других странах [2].

В конце XX столетия проблема аутизма привлекла внимание и российских ученых. В конце 1970-х годов при НИИ дефектологии усилиями советского и российского детского психиатра и дефектолога К. С. Лебединской была сформирована группа ученых (1978 г.) с целью изучения этой проблемы и разработки вопросов оказания комплексной медико-психолого-педагогической помощи детям с аутизмом. Ею было предложено создать специальные образовательные учреждения, призванные стать базой для изучения детей с РАС с перспективой на разработку мето-

дических и психолого-педагогических приемов оказания таким детям квалифицированной помощи. Но эта важная инициатива так и не была реализована [5].

Вопросы, касающиеся помощи ребенку с аутизмом, являются крайне важными и актуальными для миллионов семей в разных странах мира. Такие дети остаются вне социума. Большинство детей с РАС обучается дома, не получают квалифицированную помощь специалиста и не имеют возможности посещать групповые занятия. Такие дети, попадая в детский сад, нуждаются в комплексном психолого-педагогическом сопровождении их развития разными специалистами (дефектолог, психолог, врач). Важно иметь в виду, что в этот период родители детей с аутизмом должны получать грамотно выстроенную консультацию, призванную согласовывать и закреплять усилия всех специалистов во внеурочное время. Родители, специалисты, педагоги-психологи и, если нужно, медики должны выступать единой командой.

Ежегодно публикуется масса различных книг, статей и исследований об аутизме, и родители и педагоги, которые работают с такими детьми, сталкиваются с огромным потоком информации, касающейся специфики их поведения и условий их психолого-педагогического сопровождения. Часто эта информация разрозненна и не систематизирована, отражает некоторые общие тенденции, связанные с особенностями внутреннего мира аутичных детей и их взаимодействия с внешним миром. В этой связи возникает потребность постоянного наращивания и систематизации научных данных о феномене аутизма.

Аутизм рассматривается как комплексное нарушение развития, включающее проблемы ребенка с социальным взаимодействием, освоением языка и целым рядом эмоциональных, когнитивных, двигательных и сенсорных способностей. А самое главное со своеобразным сочетанием отставания в развитии определенных способностей и одновременно выраженным стремлением к освоению специфических видов активности, с характерной для такой активности вычурностью и необычностью поведения. К примеру, дети стереотипно осуществляют вращение вокруг своей оси, неутомимо выстраивают игрушки в ряд, увлекаются бесцельным и бессмысленным повторением слов. Язык, мышление и социальные навыки у ребенка с аутизмом или расстройством аутистического спектра варьируются в зависимости от того, к какой части спектра относятся его расстройства.

Аутизм и расстройство аутистического спектра характеризуются тремя ключевыми, или первичными, симптомами. Эти симптомы открываются, если задать следующие вопросы: *Легко ли ребенок вступает в близкие и теплые отношения? Ищет ли он общества тех взрослых, с которыми ему по-настоящему комфортно, например, родителей или тех, кто о нем заботится? Если да, то демонстрирует ли он удовольствие от близких отношений?*

*Общается ли ребенок с помощью жестов и эмоциональных выражений? Вовлечен ли он в постоянный поток взаимных эмоциональных сигналов вроде улыбок, нахмуриваний, кивков и иных обоюдных жестов?*

*Когда ребенок начинает говорить, произносит ли он слова целесообразно и осмысленно? Насыщенны ли эти слова эмоциями и проявлениями желаний?*

Существуют вторичные симптомы, которые были упомянуты выше, такие как склонность к навязчивому повторению одних и тех же действий (например, постоянное выстраивание предметов в линию), хлопанью в ладоши или самостимуляции (вроде неотрывного взора, направленного, к примеру, на вентилятор, бесконечного протирания одного и того же пятнышка на полу). Повторение написанных фраз или воспроизведение наизусть целых книг, которые читались ребенку, или телепередач, которые он смотрел, — тоже примеры вторичных признаков аутистических расстройств. Поскольку аналогичные симптомы наблюдаются при многих других видах нарушений развития и, стало быть, не специфичны для аутизма, они не должны быть основными критериями при постановке диагноза [2].

Данное расстройство внесено в международную классификацию болезней МКБ-10 и квалифицируется именно как расстройство (а не как заболевание) под шифром F84.0 — «Детский аутизм». Этот диагноз ставится детям после трех лет врачом психиатром.

Причины увеличения случаев этого расстройства, как и причины возникновения самого аутизма, неизвестны. Многие исследователи указывают на роль генетических факторов (например, подобное нарушение будет скорее наблюдаться одновременно у однойцевых близнецов, чем у разнояйцевых). Сложилось мнение, что генетические (или, шире, биологические) факторы выступают в качестве причин, обуславливающих порождение совокупности симптомов, связанных с признаками аутизма или расстройствами аутистического спектра. Кроме того, принято считать, что имеют значение и факторы, связанные с иммунной системой, обменом веществ и состоянием окружающей среды. Тем не менее единой причины, вызывающей это расстройство, до сих пор выявить не удалось [5].

В работе с детьми-аутистами, несмотря на внешнее сходство их поведенческих особенностей, важно учитывать, что каждый ребенок индивидуален. Следовательно, эту работу необходимо начинать с постановки правильного диагноза. На первом этапе целесообразно обследование каждого ребенка психиатром, неврологом с тем, чтобы исключить проблемы, связанные с органическим поражением головного мозга.

Работа с ребенком-аутистом предполагает выдержку и терпение. Эту работу можно назвать «работой с хрустальной вазой». Налаживать взаимодействие с ребенком-аутистом следует с предельной осторожностью, преодолевая его постоянное стремление избавиться от вашей инициативы на взаимодействие с ним. Важно помнить, что прежде чем ребенок привыкнет к специ-

алисту и начнет реагировать на его инициативу, может пройти не одно занятие. Психолог должен принимать ребенка с его особенностями, реализуя поставленную цель при работе с ним. Всю свою работу с таким малышом психолог должен продумывать до мелочей, начиная от времени и места самого занятия и заканчивая планом работы на продолжительный период.

Использование арт-терапии в работе с аутистами достаточно эффективно. Для детей с РАС искусство может быть идеальным средством их самовыражения. Вербальное общение не дает им необходимой гибкости, чтобы показать партнерам по общению, как они видят окружающий мир. Арт-терапия может влиять на сглаживание поведенческих проблем у детей с аутизмом в определенных областях, включая социальное коммуникативное поведение, гибкость и самооценку. Ребенок становится более общительным, спокойным, успешнее начинает реализовать свой творческий потенциал. С помощью данной техники специалист может лучше понять возможности ребенка, развивается моторика, координация движений. Занятия можно проводить как в группе, так и индивидуально[3].

*ТЕАССН* (Лечение и образование детей с аутизмом и связанными с ним коммуникативными проблемами) — программа для аутичных детей, имеющих сложности в общении. ТЕАССН был разработан в Университете Северной Каролины (UNC) в начале 1970-х годов Эриком Шоплером и его коллегами. Это программа, основанная на структурированном обучении, в которой упор делается на адаптацию задач и условий для поддержки самостоятельности, обучения и участия ребенка.

Используя наследственно обусловленные сильные стороны и интересы ребенка, программа ТЕАССН фокусируется на развитии навыков общения, навыков самопомощи, на развитии моторики, когнитивных и игровых навыков, навыков социализации.

В 1983 г. американский психиатр Марта Уэлч разработала метод холдинг-терапии, в котором ставка делалась на установление эмоционального контакта с ребенком, позволяющего налаживать живое общение с ним.

При проведении терапии родственник, обычно мать, очень крепко держит ребенка таким образом, чтобы обеспечить зрительный контакт между ними, разговаривая при этом в успокаивающей манере. Родитель не может ослабить крепкие объятия до тех пор, пока ребенок не «сдастся» и не посмотрит ему в глаза.

Сенсорная интеграция — это термин, используемый для описания процессов в головном мозге, которые позволяют принимать, синхронизировать и согласовывать информацию, полученную от пяти органов чувств ребенка, систематизировать ее и соответствующим образом реагировать. Данный метод, кроме того, нацелен на развитие его вестибулярного чувства (равновесия), которое «говорит» ребенку, как расположить тело и голову, а также проприоцептивное чувство (осознание тела в пространстве), которое помогает понять, что происходит с суставами, мышцами и связками.



У детей с расстройством аутистического спектра дефицит сенсорной обработки вызывает трудности, влияющие на поведение и жизненные навыки. В результате у некоторых детей может быть повышенная или пониженная чувствительность к раздражителям из окружающей среды. Например, громкая музыка может вызывать сильный дискомфорт, в то время как яркие лампы, беспокоящие других, могут приковывать внимание некоторых детей с РАС. Терапия сенсорной интеграции, разработанная в 1970-х годах Джин Эйрес, предназначена для того, чтобы помочь детям с проблемами сенсорной обработки (в том числе с РАС) справиться с трудностями, которые они испытывают при обработке сенсорной информации. Сеансы терапии ориентированы на игру и могут включать использование такого оборудования, как качели, батуты и горки. Представители сенсорной интеграции также используют такие приемы воздействия, как глубокое давление, чистка щеткой, утяжеленные жилеты и качели. Эти методы способны успокоить тревожного ребенка. Кроме того, считается, что сенсорная интеграционная терапия повышает порог способности ребенка терпимо переносить среду, богатую внешними раздражителями, делает переходы менее тревожными и усиливает позитивное поведение.

*Прикладной анализ поведения (АВА)* нацелен на поощрение позитивного поведения и препятствует негативному поведению.

АВА-терапия основана на мысли, что желаемому поведению можно научить с помощью системы вознаграждений и последствий [4]. АВА можно рассматривать как применение поведенческих принципов к поведенческим целям с установкой на осуществление тщательного измерения результатов. В основе АВА-терапии лежит понимание взаимосвязи поведения и среды [1].

Необходимо отметить, что каждый психолог выбирает свой метод работы с детьми-аутистами с учетом их индивидуальных особенностей. Методы выбираются, учитывая результаты диагностики, наблюдения и поставленный диагноз.

Что еще может использовать в работе с детьми педагог-психолог? Игры-хороводы, игры с соблюдением правил, сюрпризные моменты, например, мыльные пузыри, игры с песком и водой, обязательно игры на развитие мелкой моторики.

В своей работе педагог-психолог использует картинки, схемы, чтобы ребенку была понятна последовательность действий. Пространство взаимодействия с детьми должно быть приспособлено к условиям игровых ситуаций в нем. Взаимодействие должно осуществляться поэтапно от простого к сложному.

Работая с «детьми дождя», а именно так поэтично называют людей с диагнозом «аутизм», специалист должен помнить, что для этих детей каждый день — подвиг. Дети, у которых мозаичное восприятие, никогда не смогут воспринимать себя частью окружающего их мира. Совместная работа учителей и родителей с такими детьми позволяет развивать у них це-

лостное мировосприятие. Работая одной командой, мы должны бороться за каждый жест, улыбку на лице ребенка, взгляд и слово. Для ребенка это такие крохотные, но важные победы.

### Список литературы

1. *Барбера М. Л.* Вербально-поведенческий подход в АВА-терапии / М. Л. Барбера. — Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2019. — 262 с.
2. *Гринспер С.* На ты с аутизмом / С. Гринспер, С. Уидер. — М. : Теревинф, 2019. — 542 с.
3. *Коэн М.* Визуальная поддержка. Система действенных методов для развития навыков самостоятельности у детей аутистов / М. Коэн. — Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2019. — 264 с.
4. *Малешкевич О.* Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (АВА) / О. Малешкевич. — М. : Самара Бахрах, 2018.— 208 с.
5. *Роджерс С. Дж.* Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом / С. Дж. Роджерс. — Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2019. — 416 с.

*М. А. Парфентьева, М. А. Савелова*  
(ГБОУ школа № 3 Красногвардейского района,  
Санкт-Петербург, Россия)

## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

До введения федеральных государственных стандартов (ФГОС) второго поколения в школах для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) иностранный язык не изучали, поскольку существовала возможность негативного влияния языковой интерференции на речевое развитие обучающихся. Сейчас изучение английского языка осуществляется с 5 по 9 класс. Однако обучение детей с речевыми нарушениями иностранному языку требует учета своеобразия языковой патологии (степень и выраженность нарушения), специфических особенностей развития высших психических функций.

В настоящее время в педагогической практике нет опыта обучения детей с ТНР иностранному языку, что определяет актуальность представленной работы, основной целью которой стало выявление особенностей освоения предметной области «Иностранный язык» обучающимися с ТНР на ступени основного общего образования.

В своем исследовании мы ставили следующие задачи:

- определить уровень готовности обучающихся с ТНР к освоению английского языка;
- выявить специфические трудности, препятствующие освоению детьми с ТНР иностранного языка;
- подобрать методы и приемы обучения учащихся с ТНР английскому языку с учетом индивидуальных особенностей их развития.

Изучение английского языка с психологической точки зрения — это сложный процесс формирования в коре головного мозга новой речевой системы, которая начинает сосуществовать и постоянно взаимодействовать с уже выработанной системой родного языка, испытывая на себе ее интерферирующее влияние. Ряд психолого-педагогических и психофизиологических особенностей детей с ТНР заставляет искать те методы и приемы работы, которые позволят более эффективно организовывать учебный процесс на уроках иностранного языка в образовательных учреждениях, реализующих адаптированные основные образовательные программы.

В современном мире иностранный язык становится неотъемлемой частью жизни и необходимым инструментом для полноценного развития и мироощущения личности. Целью овладения иностранным языком в первую очередь является, конечно, коммуникация, но также знание языка — это инструмент, который обеспечивает выпускникам конкурентоспособность и более широкий выбор профессиональных учебных заведений, помогает адаптироваться на рынке труда.

С проблемой влияния родного языка на иностранный при его изучении сталкивается каждый обучающийся и каждый учитель. В практике преподавания иностранного языка в школе накоплен огромный опыт по выявлению, преодолению и предупреждению ошибок, связанных с интерференцией родного языка на иностранный. Однако при обучении детей с ТНР эта проблема становится особенно важной и требует тщательной разработки и подбора методов обучения с учетом специфики обучающихся. Значимость работы значительно возросла в последние годы в связи со спросом на данные знания, так как приходится согласиться с тем, что количество детей с ТНР постоянно растет.

В соответствии с лингвистическим энциклопедическим словарем слово «интерференция» происходит от латинского «inter», обозначая то, что находится между собой (взаимно), а также слова «ferio», которое в переводе означает «касаюсь» или «ударяю». Понятие обозначает взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языков, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонении от нормы и системы второго языка под влиянием родного [2].

Интерференция может проявлять себя на разных уровнях освоения языка. В связи с этим выделяют следующие ее виды: фонетическую, лексическую, грамматическую, графическую, семантическую, стилистическую и другие [1].

Рассмотрим некоторые виды интерференции, наиболее актуальные на ступени основного общего образования, которые вызывают трудности и часто встречаются у детей с ТНР, поскольку в старших классах у них еще остаются некоторые проблемы, связанные с недостаточностью речемыслительной деятельности, страдает процесс формирования языковых умений и навыков, с трудом формируются обобщенные представления о языковых

единицах различных уровней и особенностях их функционирования: фонемах, лексемах, грамматических формах и конструкциях, закономерностях построения высказывания.

*Фонетическая интерференция* вызывает большие сложности. Чаще всего встречаются такие примеры влияния родного языка на изучаемый (английский), как оглушение звонких согласных на конце слова, палатализация согласных, нехарактерная для английского языка, замена губно-зубных и губных согласных, межзубных и шипящих согласных. Такие ошибки могут привести к неудачной коммуникации, так как меняют смысл высказывания. С точки зрения освоения произношения и восприятия гласных звуков особую трудность представляет долгота и краткость звуков, также имеющая в английском языке смыслообразительную функцию. Эти проблемы связаны с нарушением фонематического восприятия у обучающихся с ТНР.

Для предупреждения и коррекции трудностей, связанных с фонетической интерференцией, мы используем такие методы работы, как ведение «цветного» словарика, где учащиеся вместе с учителем на уроке на этапе разбора новых лексических единиц помечают цветом буквы/буквосочетания, передающие звуки, которые выполняют смыслообразительную функцию или могут быть искажены, сопоставляют смысловые пары, выполняют фонетический разбор слов. На этапе отработки лексических единиц применяются разнообразные методические пособия: лото в картинках, когда для карточек подбираются слова, которые близки по звучанию и могут вызвать трудности у обучающихся (тогда дети называют слово, показывают одноклассникам картинку, те в свою очередь проверяют правильность произнесения слова и подбирают жетон с буквенным эквивалентом); домино, когда совмещаются жетоны с изображением предмета/понятия и написанием слова; словарики в картинках. Это, безусловно, требует больших временных затрат для групповой работы, чем на уроке в массовой школе, но это необходимо для успешного освоения лексических единиц детьми с ТНР. Подобного рода работа ведется с первых уроков, так как наша цель как можно быстрее приучить обучающихся к выполнению тех действий, которые в дальнейшем обеспечат успешное освоение учебного материала и помогут компенсировать такие особенности детей, как нарушения внимания, восприятия, речи, памяти, повышенную утомляемость.

*Графическая интерференция* заслуживает отдельного внимания, и в нашем исследовании ей отведено значительное место в связи с тем, что обучающиеся с ТНР очень часто и грубо нарушают нормы изучаемого языка на письме и при чтении. В работе с учащимися мы наблюдаем замены при чтении и на письме букв изучаемого языка на графические символы родного языка, «зеркальное» написание схожих букв, перенос дисграфии в родном языке на изучаемый, трудности в различении омофонов, которые не являются омографами.

В работе с письменной речью используются прописи, раздаточные материалы, которые можно назвать «алфавитом в картинках», где каждая буква английского алфавита представлена в виде рисунка и даны примеры слов (также с картинками), в которых эта буква встречается. При написании словарных диктантов часто практикуется взаимопроверка, что тренирует у детей произвольное внимание к написанию и прочтению слов.

*Грамматическая интерференция* тоже оказывается достаточно распространенной. Повсеместно встречается влияние грамматического строя русского языка, для которого характерен свободный порядок слов, на строго фиксированный порядок слов в английском предложении. Также в русском языке часто опускается глагол-связка, что невозможно при построении английского предложения. Проблемы возникают и при освоении безличных односоставных предложений, так как при переводе недостаточно употребить только прилагательное или глагол, а обучающиеся забывают использовать безличное подлежащее и сказуемое. Особенности сложности вызывает освоение грамматической системы из 12 времен в английском языке, в то время как в русском языке три времени (настоящее, прошедшее и будущее).

При изучении грамматических правил мы широко применяем разнообразные схемы, которые либо составляются совместно с обучающимися по мере прохождения материала, либо выдаются им и по мере освоения темы заполняются, раскрашиваются, подписываются отдельные элементы. Для отработки мы применяем упражнения, в которых необходимо заполнить лексикой грамматический шаблон, собрать из элементов целостную структуру (словосочетание/фразу/предложение), переставить, дополнить или убрать элементы «конструктора», чтобы изменить предложение в соответствии с задачей (из утвердительного предложения получить вопросительное или отрицательное, повелительное наклонение), найти и исправить ошибку.

*Семантическая интерференция* обусловлена тем, что в словарном составе языков имеется определенное количество слов, похожих в произношении и/или написании. Встречая такое слово в тексте, обучающиеся не пользуются словарем и переводят его ассоциативно, что часто приводит к искажению смысла высказывания.

Из нашего опыта работы с детьми с ТНР мы можем предположить, что уровень А-2 (Pre-Intermediate) по международной шкале уровней владения английским языком является верхней планкой освоения языка для обучающихся с ТНР. Этот уровень предполагает умение относительно свободно общаться в повседневных жизненных ситуациях, понимание несложных текстов, узнавание некоторых конструкций на слух и умение писать личные письма и краткие изложения. Владение навыками и умениями устной речи на данном уровне посылно большинству обучающихся в 5–9 классах, однако восприятие речи на слух и письменные работы могут

представлять трудности для некоторых учащихся, обусловленные выраженностью речевой патологии.

В данной статье мы обозначили часть наиболее часто встречающихся и распространенных трудностей в обучении иностранному (английскому) языку учащихся с тяжелыми нарушениями речи. Предстоит серьезная работа по созданию методических рекомендаций для педагогов, преподающих иностранный язык детям с ограниченными возможностями здоровья.

#### Список литературы

1. Карлинский А. Е. Типология языковой интерференции / А. Е. Карлинский // Зарубежное языкознание и литература. — Алма-Ата, 1972. — Вып. 2. — С. 9–16.
2. Лингвистический энциклопедический словарь.  
<http://slovar.cc/rus/lingvist/1465836.html>

*Л. А. Позднякова, Е. М. Голубева, Е. В. Балакирева*  
(ГБДОУ № 87, Санкт-Петербург, Россия),  
*Г. А. Османова,*  
(ЛГУ им. А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Россия)

#### **ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА «ЭКСПРЕСС-ДЕТСКИЙ САД» В РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОВЗ**

Важнейшим направлением социальной политики Российской Федерации в настоящее время является улучшение качества жизни и образования подрастающего поколения. В связи с этим очень важно обеспечить условия для развития дошкольников, в том числе с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), по всем основным образовательным областям.

Исходя из этого, в апреле 2020 г. был создан долгосрочный сетевой проект «ЭКСПРЕСС-детский сад» (далее — Проект) с целью оказания педагогической и психологической помощи семьям дошкольников в период пандемии. Этот принципиально новый продукт взаимодействия педагогов и родителей был создан оперативно в ситуации, когда группы детских садов одномоментно закрылись в связи с распространением коронавирусной инфекции. В самоизоляции семьи оказались в условиях ограничения общения, эмоциональной депривации, столкнулись с трудностями обеспечения непрерывности дошкольного образования и развивающего досуга для своих детей, поэтому нуждались в разносторонней поддержке.

Основной целью Проекта стало создание интернет-ресурса для виртуального общения педагогов и родителей и решения различных образовательных и воспитательных задач. Проект направлен на оказание разно-

ронней дистанционной помощи в организации образования и развивающего досуга семьям дошкольников 3–7 лет педагогическим сообществом Красногвардейского района. Проект решал новую важную задачу — пропагандировать правила безопасности среди детей и взрослых в условиях распространения коронавирусной инфекции, разъяснять важность соблюдения рекомендаций по проведению санитарно-гигиенических и изоляционных мероприятий. Проект способствовал созданию положительного психологического настроения участников, формированию доверия к мерам государственного обеспечения здоровья граждан в этот период.

Проект позволил оперативно объединить большое количество (более 1,5 тысяч человек) различных специалистов и педагогов дошкольного образования для оказания помощи семьям дошкольников в условиях пандемии и необходимости соблюдения режима самоизоляции. В настоящее время в группе Проекта [https://vk.com/express\\_detskiy\\_sad](https://vk.com/express_detskiy_sad) 5,1 тысячи человек.

С самого начала существования Проекта подписчикам группы ежедневно предоставляются материалы, систематизированные модераторами по пяти основным образовательным областям в соответствии с ФГОС ДО: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие.

Дети с ОВЗ оказались наиболее пострадавшей в период пандемии группой, так как прервалась коррекционно-образовательная работа, и дошкольники не прошли полный коррекционный курс обучения. Но в рамках Проекта, в котором активное участие приняли учителя-логопеды Красногвардейского района, у родителей дошкольников с ОВЗ появилась возможность получать консультации различных специалистов по основным направлениям коррекции. Проект ежедневно предлагает полезные материалы, игры, упражнения для развития речевых и неречевых психических функций, автоматизации и дифференциации звуков, формирования лексико-грамматического строя речи и развития связной речи. В Проекте предложен инновационный способ стимуляции общественной активности педагогов и семей дошкольников в период пандемии — путем проведения онлайн-фестивалей педагогических и творческих идей.

В год празднованию 75-летия Великой Победы в группе Проекта более 500 педагогов и 650 дошкольников смогли проявить свои таланты и приобщиться к этому всенародному празднику, предлагая видеоматериалы со стихами и рассказами детей о своих героических предках, а также различные уникальные продукты творческой деятельности. Группа Проекта в социальной сети ВКОНТАКТЕ стала первой онлайн-площадкой в Санкт-Петербурге для инновационного пути проведения районного фестиваля детской поэзии в рамках ежегодного городского конкурса юных чтецов «Разукрасим мир стихами». Этот фестиваль позволил дошкольникам разных возрастов, в том числе детям с ОВЗ, проявить свои таланты и выступить в формате «онлайн». Предложенные формы работы способствовали не только росту социальной

активности семей с детьми с ОВЗ, но и развитию связной речи детей, в том числе ее интонационной выразительности.

В настоящее время Проект предоставляет собой интернет-площадку, доступную всем педагогам и специалистам, желающим поделиться полезным и методически обоснованным опытом с родителями дошкольников и коллегами. Укрепляется сетевое взаимодействие учреждений (в проекте принимают участие более 60 дошкольных образовательных организаций Красногвардейского района). Растет активность и интерес к публикациям, среди активных подписчиков группы — не только представители Красногвардейского района, но и других районов Санкт-Петербурга, а также разных городов России и зарубежья. Инновационным является наличие всех развивающих материалов проекта в свободном доступе, их ежедневная обновляемость в различных разделах группы Проекта. Важной особенностью работы является наличие обратной связи с участниками, которые получают консультации логопедов — модераторов группы, могут оперативно задавать вопросы и получать ответы и рекомендации педагогов и специалистов.

Повышение уровня и качества образования — одна из главных задач системы образования. Инновационный проект «ЭКСПРЕСС-детский сад» соответствует требованиям ФГОС ДО, позволяет развивать детей с ОВЗ в направлениях, указанных в документе, решает задачи в пяти образовательных областях. Проект разносторонне решает задачи взаимодействия с семьями воспитанников, обеспечивает право на равные возможности и условия образования для всех категорий детей и семей.

Анализ эффективности Проекта показывает, что семьи с детьми с ОВЗ стали более активно взаимодействовать со специалистами и педагогами из разных дошкольных образовательных учреждений района, улучшился эмоциональный фон, повысился познавательный интерес, возросли потребности в общении с другими людьми. Важным результатом реализации Проекта является педагогическое просвещение семей и обеспечение непрерывности дошкольного образования, организация развивающего досуга в семьях, привлечение внимания родителей к образовательным потребностям детей. Благодаря Проекту осуществляется обмен передовым опытом работы педагогов и различных специалистов в условиях сетевого взаимодействия различных дошкольных образовательных организаций, достигается повышение квалификации педагогов и специалистов дошкольного образования в результате работы с применением дистанционных технологий, укрепляются партнерские взаимоотношения и сетевое взаимодействие между образовательными организациями района.

Таким образом, опыт работы над Проектом подтверждает актуальность использования инновационных путей взаимодействия специалистов в работе с семьями дошкольников с ОВЗ, необходимость и важность обучения дошкольников всеми доступными способами общения для улучшения качества их образования и жизни.



**Т. Н. Привалова**

*(ИДОиР РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия;  
Лаборатория образования и комплексной абилитации детей  
с нарушениями зрения ИКП РАО, г. Москва, Россия)*

## **ТИФЛОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ И ДЦП**

В последнее время значительно возросло количество детей, имеющих сочетанные нарушения развития. Данные статистики свидетельствуют о повышении числа детей с инвалидностью ежегодно на 2 тысячи человек, при этом у каждого десятого ребенка-инвалида имеется нарушение опорно-двигательного аппарата. Наиболее часто встречается детский церебральный паралич (ДЦП), который представляет собой группу симптомокомплексов двигательных нарушений, возникающих вследствие поражения мозга в перинатальном периоде. Двигательные нарушения при ДЦП выражаются в поражении верхних и нижних конечностей в виде нарушения тонуса мышц, патологических рефлексов, наличия гиперкинезов (насильственных движений), несформированности актов координации и равновесия, в нарушении мелкой моторики рук, которые сочетаются с нарушениями зрения, слуха, дефектами речи, интеллектуальной недостаточностью. ДЦП часто проявляется в совокупности с особенностями развития высших психических функций, к одной из которых относится зрительное восприятие.

Проблемой изучения специфики лечения и обучения детей с ДЦП занимались такие ученые, как К. А. Семенова, И. Ю. Левченко, И. И. Мамайчук, Е. М. Мастюкова, Е. Ф. Архипова [7, 9]. Они отмечают, что наряду с нарушением опорно-двигательного аппарата у детей имеется своеобразие развития зрительного восприятия, обусловленное нарушениями зрения: частичной атрофией зрительных нервов (ЧАЗН), косоглазием, астигматизмом.

Научные исследования по развитию зрительного восприятия у детей с ДЦП, имеющих нарушения зрения, малочисленны. Поэтому имеются сложности в понимании специфики содержания и подбора методов развития зрительного восприятия у детей данной категории. Отсутствие в современной педагогической практике программы по развитию зрительного восприятия детей с ДЦП, имеющих нарушения зрения, подтверждает актуальность темы исследования.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет говорить, что в настоящее время в тифлопедагогике уделяется достаточное внимание проблеме развития зрительного восприятия. В качестве ключевых направлений выступают разработка педагогических путей и коррекция зрительного восприятия (Л. П. Григорьева, Е. В. Замашнюк, Л. И. Плаксина, Е. Н. Подколзина, Л. И. Солнцева, В. А. Феоктистова, Л. В. Фомичева) [5, 6, 8].

На основе проведенных в тифлопсихологии и тифлопедагогике исследований, и изучив данные АООП НОО для слабовидящих, можно выделить особенности зрительного восприятия детей с нарушением зрения:

- зрительное восприятие при снижении остроты зрения, нарушении светоощущения, ограничении полей зрения отличается от восприятия нормально видящих по степени полноты, точности и скорости отображения;
- обедненность предметных представлений, снижение уровня чувственного опыта приводит к затруднениям в предметно-пространственной и практической ориентировке, выделении сенсорных эталонов;
- возникает необходимость сочетания зрения и осязания в деятельности;
- нарушение зрения вызывает отклонения в развитии двигательной сферы, снижение двигательной активности, трудности зрительно-двигательной ориентации, пространственной ориентировки;
- имеют место сложности в формировании представлений о расстоянии, местоположении, глубине, величине, объеме, трудности пространственного восприятия;
- нарушение эмоционально-волевой сферы, проявляющееся в неуверенности, скованности, снижении познавательного интереса, проявлении беспомощности в различных видах деятельности, социальной коммуникации, отказ от выполнения задания при неуспешности ранее.

Нами было проведено анкетирование специалистов, работающих с дошкольниками с ДЦП, и родителей, воспитывающих детей с данной патологией. По результатам опроса более 80% оппонентов испытывают трудности в отношении развития зрительного восприятия у детей с ДЦП.

По мнению Б. Г. Ананьева [1], процесс зрительного восприятия основывается на комплексной реализации его механизмов — функционального, операционного и мотивационного.

Рассмотрим более подробно трудности формирования каждого из отдельных компонентов у детей с нарушением зрения и ДЦП.

Нарушения зрительного восприятия у детей с ДЦП возникают по причине ограниченного движения глаз. В. П. Зинченко [3] в своих исследованиях роли движения глаз в формировании зрительного образа показал, что посредством движений глаз устанавливаются взаимодействия между наиболее значимыми для формирования адекватного смысла элементами и структурами. Свободные движения глаз необходимы для решения следующих задач:

- фиксации взгляда на неподвижном объекте;
- прослеживания движущихся объектов;
- определения информационной сложности объекта;
- обозначения уровня сформированности познавательных действий;
- определения уровня развития зрительных функций на разных стадиях онтогенеза;

– исполнения отдельных этапов практической деятельности.

Нарушение моторики глаз возможно при всех видах ДЦП. При ограничении движений глаз затруднено наведение глаза на объект и центрация образа; манипулирование образом и соотнесение его с выработанными критериями адекватности оптического и феноменального полей; и наконец, установка глаза и удержание его в позиции, обеспечивающей такое соответствие.

По мнению В. А. Барабанщикова [2], направленность движения взора обеспечивают адекватные условия восприятия. Нахождение ребенка с ДЦП в горизонтальном положении в течение долгого времени приводит к ограничению функционального поля зрения, что влияет на восприятие предметов. Ребенок использует ограниченное поле зрения, что отражается на формировании адекватных предметных образов, они оказываются фрагментарными, неточными.

Поражение двигательной сферы у детей с ДЦП затрагивает мышечный аппарат глаз, нет согласованных движений рук и глаз. Дети часто не могут следить за своими движениями, у них нарушена зрительно-моторная координация, отсутствует единство поля зрения и поля действия, что препятствует формированию адекватных перцептивных образов, образа собственного тела, развитию манипулятивной деятельности. Невозможность следить за действиями своих рук, координировать движения руки и глаза приводит к недостаточной организации произвольного двигательного акта.

Нарушения зрительного восприятия при ДЦП, такие как снижение четкости зрения, сужение полей зрения, затрудняет узнавание перечеркнутых, «зашумленных», наложенных друг на друга предметных изображений. Наблюдается нечеткость восприятия картинок: одно и то же изображение предмета дети могут узнавать по-разному. Некоторые дети из-за паралитического косоглазия не могут смотреть в определенную сторону. При попытке посмотреть в какую-то сторону развивается диплопия (двоение в глазах). Дети вынужденно поворачивают голову в сторону, чтобы картина была четкой. Например, если нарушена моторика мышц правого глаза, то голову ребенок поворачивает в правую сторону. Так картинка попадает на центральную область сетчатки глаза, и изображение считается условно правильным. Поэтому часто у детей с ДЦП присутствует специфический наклон головы.

Итак, с позиции функционального механизма зрительного восприятия основные проблемы в его развитии как процесса у детей с ДЦП связаны с нарушением моторики глаз, единства поля зрения и поля действия, со спецификой зрительно-моторной координации.

Отдельной серьезной проблемой в развитии ребенка с ДЦП является нарушение операционного механизма зрительного восприятия. Это проявляется в трудностях восприятия сенсорных эталонов, пространства, в котором двигательный анализатор играет основную роль. Дети затрудняются в ориентировке на себе, на плоскости, в определении направлений низ и

верх. Это связано с несформированностью понимания схемы тела, которая не обладает целостностью, единством, неясна самому ребенку, что отражается на формировании навыков самообслуживания, ручного труда. Наблюдается ряд особенностей при овладении системой сенсорных эталонов: изменяется процесс формирования образа, возникают трудности выделения и дифференцировки размеров фигур.

При всех видах ДЦП наблюдается нарушение восприятия пространства. Исследования И. И. Мамайчук, А. А. Добронравовой, Н. В. Симоновой [8] свидетельствуют о сложностях развития восприятия объемных изображений, пространственно-временных отношений.

Разные формы ДЦП характеризуются различными видами нарушений пространственного восприятия. Для гемиплегии характерно нарушение боковой ориентации, для диплегии — ориентации по вертикали, при тетраплегии — ориентации в направлении спереди-назад. Искажения пространственного восприятия при последней форме обладают наибольшей выраженностью. У детей с ДЦП отмечается недостаточность объемных представлений, что приводит к затруднению соотнесения изображения объекта на картинке с объемным прототипом, к трудности сопоставления объемного предмета с его проекцией на плоскость.

У детей с выраженной спастичностью обнаруживается наиболее выраженное нарушение ориентации в пространстве, сопровождающееся чувством страха, возникающим при первом знакомстве с объемными предметами, а затем при развитии объемных представлений.

Тяжесть нарушения двигательных функций верхних конечностей, в результате которой происходит рассогласование сенсорных и исполнительных действий, препятствует адекватному восприятию графических изображений предметов, а также отрицательно влияет на качество осязательного восприятия фигур. У детей с ДЦП часто отсутствует устойчивая связь между словом и сенсорным образом, что в значительной степени тормозит соотнесение усвоенных наименований с предметом в процессе решения перцептивных задач.

Формирование зрительных образов носит полимодальный характер. Приняв во внимание нарушение моторного развития детей при ДЦП и изучив исследования взаимодействия осязания и зрения (С. В. Кравкова, Л. А. Шифман и др.), можно предполагать наличие специфичности предметного восприятия дошкольниками с ДЦП.

Таким образом, при исследовании операционного механизма зрительного восприятия у детей с ДЦП обнаруживаются проблемы восприятия сенсорных эталонов формы, величины, пространства и пространственно-временных соотношений, более медленный темп формирования образов.

Потребность в видении, познавательные интересы ребенка оказывают регулирующее влияние как на функциональные, так и на операционные механизмы. Однако в связи с особенностями двигательной сферы формирование психических процессов у детей с ДЦП, развитие данного мотивационно-

го механизма в значительной степени тормозится. Мотивация зрительного восприятия является фактором индивидуального развития ребенка.

Подводя итоги вышесказанного, можно сделать вывод, что в тифлопедагогике разработаны основы развития зрительного восприятия у детей с нарушением зрения, которые должны учитываться при организации занятий с детьми с ДЦП.

Следует выделить следующие направления развития зрительного восприятия у данной группы детей:

1. Работа с функциональными механизмами зрительного восприятия предполагает использование специальных приемов (упражнений), оказывающих влияние на развитие функциональных возможностей зрения и путем создания офтальмо-гигиенических условий помогающих активизировать потребность восприятия.

2. Формирование или развитие уже имеющихся операционных механизмов зрительного восприятия путем проведения занятий по изучению сенсорных эталонов, предметно-пространственных представлений, использования зрительных умений для установления причинно-следственных связей.

3. Организация значимой для ребенка зрительной деятельности, мотивированной ситуациями успеха.

#### Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. — М. : Наука, 2001. — 280 с.
2. *Барабанщиков В. А.* Айтрекинг в психологической науке и практике / В. А. Барабанщиков. — М. : Когито-Центр, 2015. — 410 с.
3. *Зинченко В. П.* Движения глаз и формирование образа / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. — 1958. — № 5. — С. 63–67.
4. *Литвак А. Г.* Психология слепых и слабовидящих : учеб. пособие / А. Г. Литвак. — СПб., 1998. — 271 с.
5. *Никулина Г. В.* Зрительное восприятие. Диагностика и развитие : учеб.-метод. пособие / Г. В. Никулина, И. Н. Никулина, Л. В. Фомичева, Е. В. Замашнюк, Е. Б. Быкова. — М., 2013. — 188 с.
6. *Плаксина Л. И.* Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения : учеб. пособие / Л. И. Плаксина. — М., 1999. — 118 с.
7. *Семенова К. А.* Клиника и реабилитационная терапия детских церебральных параличей / К. А. Семенова, Е. М. Мастюкова, М. Я. Смуглин. — М. : Книга по Требованию, 2013. — 328 с.
8. *Фомичева Л. В.* Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения: офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения : учеб.-метод. пособие для студ. высших учеб. завед. / Л. В. Фомичева. — СПб. : КАРО, 2007. — 249 с.
9. *Шипицына Л. М., И. И.* Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. — М. : ВЛАДОС, 2004. — 368 с.: ил. — (Коррекционная педагогика).

**О. М. Самарина**  
(ГБОУ школа № 522, Санкт-Петербург, Россия)

## **ТЕХНОЛОГИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ: СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА НАГЛЯДНОСТИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА**

Каждое новое поколение — это продукт определенной эпохи, формирующийся под влиянием экономических и политических факторов, ценностной и социокультурной матрицы, утвердившейся в обществе. Современные школьники — это так называемые «цифровые аборигены», они родились и растут в век цифровизации и визуализации информации. Новейшие компьютерные технологии, Интернет, СМИ формируют у учащихся новый способ восприятия, при котором визуальным образам отводится главное место. Для большинства сегодняшних школьников свойственна избирательная память, фрагментарное восприятие, отсутствие глубокого эмоционального отклика на увиденное, речевая бедность и «клиповое» мышление [1]. Школьники с задержкой психического развития (ЗПР) отличаются быстрой утомляемостью и потерей интереса к занятиям, несформированностью высших психических функций и эмоционально-волевой сферы, незрелостью мыслительных процессов, общей моторной неловкостью, нарушениями развития устной и письменной речи.

Одним из ведущих принципов в обучении и развитии младших школьников с задержкой психического развития является принцип наглядности. С учетом особенностей восприятия современных школьников с ЗПР и технических возможностей реализация данного принципа в процессе коррекционного обучения приобретает новые черты.

Со времен Я. А. Коменского средства наглядности и технические средства обучения значительно продвинулись вперед, но сама идея наглядности не потеряла своего значения и продолжает оставаться неизменным условием успешного обучения и развития детей. Применение педагогических идей Я. А. Коменского в инновационном обучении предполагает использование личностного подхода, творческого начала, синтеза технической и гуманитарной культур и новейших информационных технологий. Для учебного процесса это означает, что привычные наглядные материалы стремительно теряют актуальность. На смену им приходит хорошо структурированный, интерактивный и функциональный образовательный контент.

Технология изобразительной информации, которая легла в основу логопедической работы с младшими школьниками с ЗПР, является новым взглядом на традиционную наглядность. Чтобы использование наглядных пособий превратилось в технологию обучения, необходимо отойти от их иллюстративности. Каждый визуальный компонент, который составляет дидактическую единицу технологии зрительной информации, должен ак-

тивизировать сам процесс обучения, а средства наглядности выступают лишь медиаторами взаимодействия слова и наглядности [3].

Термин «изобразительная информация» заимствован из области полиграфии, маркетинговых исследований и исследований в области рекламы. Современная маркетинговая наука активно изучает закономерности и особенности восприятия информации [2]. Технология изобразительной информации — это визуальное представление информации в форме, доступной для понимания каждому ребенку, в ней сочетаются вербальные и невербальные элементы, дополняющие друг друга. В дидактическое обеспечение технологии входит весь визуальный контент, который предлагается детям на логопедических занятиях: иллюстрации, условные обозначения, символы, схематические рисунки, пиктограммы, слоговые нейротаблицы, инфографика, компьютерные и настольно-печатные развивающие игры, анимации, видеоролики, оптические иллюзии.

Включение всех перечисленных элементов в процесс обучения способствует познавательной мотивации, расширению представлений об окружающем мире, развитию творческого начала и фантазии, и главное, эти элементы становятся инструментом достижения целей и задач в области логокоррекции — исправление звукопроизношения, формирование навыков звукового анализа и синтеза слов и представлений о структурных единицах языковой системы (звук — слово — предложение — текст), формирование грамматических категорий, расширение и актуализация словарного запаса, формирование связной речи, профилактика и коррекция дисграфии и дислексии. Как отмечает И. В. Прищепова, у детей с ЗПР наиболее нарушенным является мотивационный уровень познавательной деятельности, особенно в области языковых явлений [6]. Поэтому основная цель применения данной технологии — это активизация и интенсификация деятельности учащихся на коррекционно-развивающих занятиях с учителем-логопедом.

Технология изобразительной информации отвечает ряду требований. Прежде всего, данная технология является универсальной и вариативной, так как все ее элементы могут быть использованы в работе с учащимися разных классов и при различных логопедических заключениях. Детям с ОВЗ важна последовательность, структурированность и определенные правила работы. Поэтому ключевые элементы технологии, такие как «визуальное расписание», условные обозначения артикуляторных единиц, пиктограммы упражнений, механика игр остаются одинаковыми для учащихся всех классов. По сути, меняется только акцент коррекционной работы и наполнение самих заданий, речевой материал.

По мнению Ю. Н. Климова, человек запоминает только 10% из услышанного, 20% — из прочитанного, но 80% — из увиденного и сделанного [5]. Исходя из этого одной из основных характеристик представляемой технологии будет являться функциональность и интерактивность. Крайне важно, чтобы дети, погруженные в виртуальный мир, как можно больше взаимодействовали с реальными объектами, получали полисенсорный

опыт, развивали моторику, поэтому все компоненты технологии изобразительной информации имеют подвижные детали, дополнительные элементы, задействуют сразу несколько анализаторов. Интерактивность данной технологии, достигаемая в том числе за счет современных средств визуализации информации, способствует ускорению процесса понимания, усвоения и применения знаний при решении детьми практических задач [4].

Неотъемлемой частью технологии является геймифицированность, включающая в себя и настольно-печатные пособия, и компьютерные игры-презентации. Многократное повторение одного и того же речевого материала утомляет любого ребенка, тем более ребенка с ОВЗ. Более того, для некоторых логопедических тем дидактический и речевой материал весьма ограничен. С использованием игрофикации многократное повторение и усвоение даже сложного материала происходит без нервного перенапряжения, ребенок незаметно для себя решает ту или иную коррекционную задачу. В данной технологии используется порядка 10 различных игровых механик, которые помогают замаскировать рутинные повторения, без которых работа логопеда неэффективна. Любая технология основана на идее полного управления процессом, и в этом смысле геймификация логопедической работы с четкими правилами, последовательностью действий, ориентацией на достижение результата позволяет говорить о зрительной информации именно как о технологии.

Внимание младших школьников в большей степени привлекается ярким, образным материалом. Поэтому технология визуальной информации обладает такой характеристикой, как эстетичность. Качественная, в меру насыщенная наглядность формирует в учениках чувство прекрасного и бережное отношение к окружающему. Узнаваемые герои мультфильмов и компьютерных игр, а также незнакомые, но забавные персонажи вызывают сильный эмоциональный отклик у учащихся с ЗПР, что способствует более быстрому усвоению речевого материала и упрочнению формируемых коммуникативных навыков.

Таким образом, применение технологии изобразительной информации на занятиях учителя-логопеда позволяет качественно решать ряд коррекционно-развивающих задач, дополняя традиционные методы и приемы логопедической работы и выводя их на новый, современный уровень.

#### Список литературы

1. *Гиренок Ф. И.* Клиповое сознание / Ф. И. Гиренок. — М. : Проспект, 2016. — 256 с.
2. *Глибенко Н. В.* Психология дизайна рекламы и средств ее распространения / Н. В. Глибенко, С. Н. Басова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2012. — № 8 (43). — С. 259–267. — URL: <https://moluch.ru/archive/43/5212/>
3. *Занков Л. В.* Наглядность и активизация учащихся в обучении / Л. В. Занков. — М. : ГУПИ МП РСФСР, 1960. — 312 с.
4. *Калиниченко А. В.* Интерактивные электронные дидактические средства с когнитивной визуализацией / А. В. Калиниченко // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. — 2017. — Т. 17, № 2. — С. 359–364.



5. *Климов Ю. Н.* Принцип 80/20 и информатика / Ю. Н. Климов // Межотраслевая информационная служба. — 2007. — № 1. — С. 38–40.
6. *Прищепова И. В.* Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи : моногр. / И. В. Прищепова. — М. : Юрайт, 2019. — 201 с.

***Т. Ю. Сунько***

*(ФГБОУ ВО МГППУ, г. Москва, Россия)*

***И. А. Аганина***

*(ГБОУ школа № 1321 «Ковчег», г. Москва, Россия)*

## **ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИССЛЕДОВАНИЕ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

Отношение общества к людям с ограниченными возможностями здоровья в историческом аспекте менялось и проходило несколько этапов. С одной стороны, общество не принимало, сторонилось и презирало людей, имеющих различные нарушения в развитии, с другой — пренебрежительное отношение к людям, которые имеют дефекты в развитии, начало постепенно изменяться с пониманием прав, свобод, ответственности любого человека.

Инклюзивное образование вошло в образовательную практику педагогов, специалистов образовательных организаций. В настоящее время осуществляется не только включение в образовательный процесс детей с ограниченными возможностями здоровья, но и обеспечивается создание специальных условий получения ими образования: разрабатываются адаптированные основные общеобразовательные программы, реализуется психолого-педагогическое сопровождение, оказывается логопедическая помощь по коррекции устной и письменной речи. Поэтому основным направлением в развитии инклюзии сегодня становится определение критериев и подходов к оценке инклюзивного процесса через инклюзивную политику, инклюзивную практику, инклюзивную культуру и на международном, и на национальном уровнях [6].

С целью реализации поставленных нами задач в феврале 2021 г. на базе ГБОУ школа № 1321 «Ковчег» (г. Москва) было проведено экспериментальное исследование нарушений письма у младших школьников инклюзивного 2«Б» класса. В исследовании приняли участие 19 обучающихся (6 девочек и 13 мальчиков), среди которых 3 ученика получают образование по адаптированной основной образовательной программе (вариант 8.1) начального общего образования и 16 человек — по основной образовательной программе начального общего образования. Возраст обучающихся на момент проведения исследования — 8–9 лет. Младшим школьникам, осваивающим адаптированную основную образовательную программу, предоставляется специальная психолого-педагогическая помощь в виде

индивидуальных и групповых занятий с педагогом-психологом и учителем-логопедом [3, 4].

В ходе изучения письма младших школьников использовался логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму И. А. Смирновой [1, 2]. Обучающимся предлагались задания, включающие слуховой диктант, списывание с печатного и рукописного текстов, самостоятельное письмо. При анализе полученных результатов эмпирического исследования учитывалось количество и качество как дисграфических, так и орфографических ошибок на письме. Обработка результатов проводилась на основе контент-анализа. Был проведен качественный и количественный анализ полученных данных. Их обобщение позволило определить симптоматику и механизмы нарушений письма [7].

Были выделены следующие типы стойких специфических ошибок: замена букв, обозначающих согласные звуки по звонкости и глухости; слитное написание предлогов со словами; пропуск букв, слогов, главных и второстепенных членов предложений; неправильный выбор падежного окончания существительных в предложно-падежной конструкции; нарушение согласования существительных с прилагательными и др. Данные ошибки наблюдались во всех предложенных заданиях на списывание, на проверку самостоятельного письма и в заданиях, выполняемых под диктовку. Орфографические ошибки на письме были связаны с незнанием правил правописания и с неумением их применять.

При анализе письменных работ были установлены специфические ошибки на письме, связанные с недоразвитием фонематических процессов, у 37% (7 человек) обучающихся. При коррекции этих ошибок особое внимание следует уделять развитию фонематического слуха, формированию фонематического восприятия. Аграмматические ошибки, встречающиеся при недоразвитии лексико-грамматического строя речи, демонстрировали 42% (8 человек) учащихся. Помимо специфических ошибок на письме были выявлены и орфографические ошибки у 68% (13 обучающихся) от общего количества младших школьников, принявших участие в эксперименте. Следовательно, направления логопедической работы нужно выстраивать по линии развития фонематических процессов и грамматических категорий русского языка у значительной части обучающихся из описанной выборки.

Таким образом, проведенное исследование позволило констатировать неоднородность проявлений нарушений письма у обучающихся начальных классов. Выявленные в различных видах заданий ошибки достаточно стойкие. Они требуют особого внимания и дифференцированного подхода при их коррекции в инклюзивной модели получения образования младшими школьниками [5].

В процессе подготовки и проведения эмпирического исследования определены ограничения в использовании валидизированного инструмента для выявления нарушений письма у младших школьников с учетом ген-

дерных характеристик обучающихся. Вместе с тем полученные результаты позволят обратить внимание на особенности письма младших школьников, обучающихся на уровне начального общего образования, при определении подходов к национальной оценке инклюзивного процесса.

### Список литературы

1. *Величенкова О. А.* Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников / О. А. Величенкова, М. Н. Русецкая. — М. : НКЦ, 2015. — 320 с.

2. *Смирнова И. А.* Логопедический альбом для обследования способности к чтению и письму : наглядно-метод. пособие / И. А. Смирнова. — СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2012. — 61 с.

3. *Сунько Т. Ю.* Показатели инклюзии как система ценностей в развитии инклюзивного образования / Т. Ю. Сунько // Теория и практика специального и инклюзивного образования: сб. науч.-метод. трудов с междунар. участием. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. — 222–227.

4. *Сунько Т. Ю.* Роль технологий психолого-педагогической практики в развитии инклюзивного образования / Т. Ю. Сунько // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология : сб. матер. II Междунар. науч.-практ. конф. — М. : Буки Веди, 2013. — С. 605–608.

5. *Сунько Т. Ю.* Современное состояние проблемы нарушений процесса письменной речи / Т. Ю. Сунько // ПРОчтение: дислексия в XXI веке : сб. матер. IX Междунар. науч.-практ. конф. Российской ассоциации дислексии [Электронное издание] / под общ. ред. О. А. Величенковой и А. В. Лагутиной. — М. : Гос.ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2020. — С. 197–200 с.

6. *Сунько Т. Ю.* К вопросу о технологиях психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образовательного процесса в образовательных организациях / Т. Ю. Сунько // Российский научный журнал. — 2013. — Том 33. — № 2. — С. 184–188.

7. *Hsieh H. F., Shannon S. E.* Three Approaches to Qualitative Content Analysis // Qualitative Health Research. 2005. Vol. 15. № 9. P. 1277–1288. Doi:10.1177/1049732305276687.

---

# КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

---

*М. Ю. Андреева, И. А. Бородачева*  
(ГБОУ школа № 627 Невского района, Санкт-Петербург, Россия)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Частым специфическим компонентом синдрома речевых нарушений обучающихся с тяжелым множественным недоразвитием является малоопытная неразборчивая речь, отдельные вокализации, а иногда и вовсе ее отсутствие, что затрудняет полноценное общение с окружающими и успешное обучение в школе.

Актуальность использования альтернативных средств коммуникации обусловлена ростом численности детей, имеющих подобные нарушения развития. Общение с данной категорией детей затруднено, так как возникают сложности взаимопонимания ребенка и взрослого. При таких нарушениях развития, как расстройства аутистического спектра, органические поражения речевых зон коры головного мозга, нарушения опорно-двигательного аппарата, особенности развития эмоционально-волевой сферы, нарушения слуха и/или зрения, педагог должен обладать практическими знаниями по установке контакта с детьми, выбрать наиболее оптимальный способ альтернативного общения.

Активное введение в традиционный учебный процесс средств альтернативной коммуникации позволяет повысить результативность коррекционного воздействия в образовательном процессе. Существуют различные средства альтернативной коммуникации.

Помимо печатных коммуникативных альбомов и книг, в школе применяются технические средства коммуникации. С их помощью ученики получают возможность активно использовать устную и письменную речь, используя при этом экспрессивное звуковое оформление речевого высказывания. Технические средства позволяют записывать, сохранять в памяти устройства и использовать голосовые выражения или синтезированный голос.

Условно ТСО можно разделить на несколько групп:

- Низкотехнологичные устройства (кнопки «ДА» — «НЕТ», специальная клавиатура с накладкой).

- Среднетехнологичные устройства (речевой коммуникатор «Go Talk» — «GoTalk 4», «GoTalk One», «GoTalk Pocket»).
- Высокотехнологичные устройства (компьютеры, планшеты и смартфоны с голосовыми приложениями, ассистивный Aye Tracker).

К активно используемым в нашей школе техническим средствам коммуникации относятся планшетный компьютер, ноутбуки, смартфоны, коммуникаторы «GoTalk 4», «GoTalk One», «GoTalk Pocket».

### Кнопки, клавиатуры

В связи со спецификой функциональных возможностей детей с ОВЗ, имеющих моторные нарушения координации и тонуса рук, применяются вспомогательные средства ввода сообщения — адаптированная клавиатура с насадкой, сенсорный экран.



### Речевой коммуникатор «Go Talk»



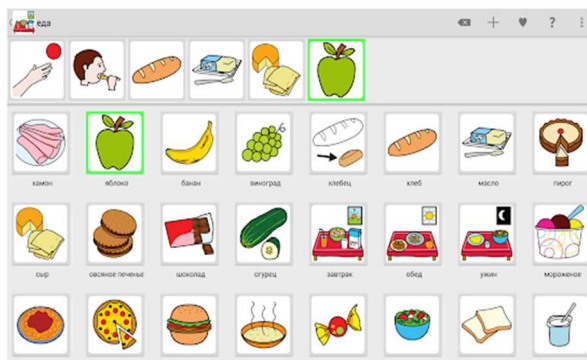
Панель для сменных таблиц со зрительными образами и встроенный микрофон, в память которого заносится речевое сопровождение изображений.

Устройство записывает и воспроизводит 4 10-секундных сообщения. В рамку коммуникатора помещается карточка с изображением предметов или действий, и к ней привязывается голосовое сообщение, которое записывается самостоятельно через GoTalk.

### Планшеты и приложения

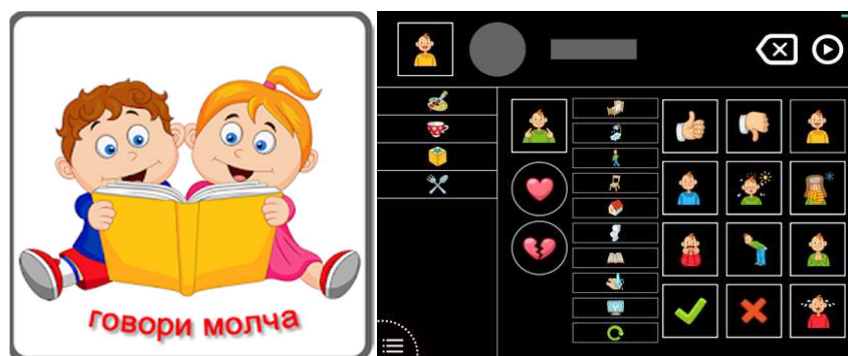
На планшеты и смартфоны учеников и их педагогов установлены голосовые приложения «Let Me Talk», «Аутизм — говори молча».

## «Let Me Talk»



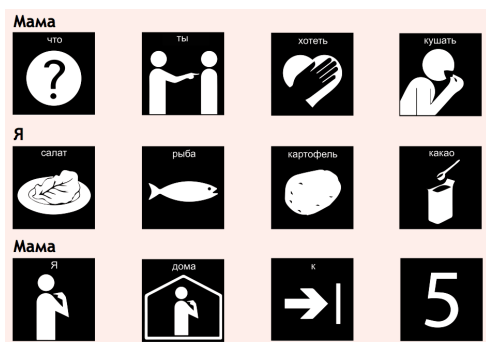
Благодаря приложениям, дети имеют доступ к разным лексическим темам, озвучиванию различных бытовых ситуаций, голосовым сообщениям. Интерфейс приложений разнообразен: настройка главной панели по цветам, поддержка русского языка и хорошая база данных карточек, возможность их сортировки, а также добавление своих изображений.

## «Аутизм — говори молча»



Для учащихся становится доступным просьба, вопрос, инициативное высказывание, выражение своих эмоций, переживаний и отношения к чему-либо или кому-либо.

## «Пойми меня»



Имея возможность в функционале приложения создавать свои картинки и фотографии с записью голоса, лексические и ситуативные темы, ученики, родители и педагоги пополняют копилку активности, расширяя границы общения на любые темы. Несмотря на значительные моторные трудности пальцев рук, при использовании технических средств коммуникации в виде

прицельного точного нажатия пальцем или ладонью на определенную кнопку или часть сенсорного экрана, ученики, которым доступен такой вид

коммуникации, с большим удовольствием пользуются гаджетами, радуясь возможности высказаться таким современным способом общения.

### «Коммуникатор ДАР»



Важно заметить, что использование в общении технических средств АДК существенно повышает качество жизни детей с особыми коммуникативными потребностями, к чему и надо стремиться, применяя способы альтернативной коммуникации.

### Ассистивный Айтреккер



Один из основных принципов работы айтрекера — управление компьютером при помощи движения глаз, т. е. способность фиксировать координаты взгляда на экране при демонстрации диагностических заданий. Устройство мгновенно рассчитывает угол зрения и показывает полученные координаты на экране.

Устройство является дорогостоящим, потому в школе имеется в единичном варианте.

Использование учениками различных приемов АДК ведет не только к их успешной самореализации, но и способствует восприятию окружающими людьми этих детей как полноценных личностей.

В заключение отметим, что правильно выбранный способ коммуникации для учащихся с ОВЗ, позволяет им выражать свои чувства, эмоции, переживания, делиться впечатлениями, вести беседу и быть активным членом общества, не оставаясь за чертой молчания и непонимания.

### Список литературы

1. Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра : сб. статей / ред.-сост. В. Рыскина. — СПб. : Скифия, 2016. — 288 с.

2. Кириллова Е. В. Логопедическая работа с «безречевыми» детьми / Е. В. Кириллова. — СПб. : Союз, 2011. — 165 с.



3. *Магутина А. А.* Альтернативные средства общения, используемые в коррекционной работе с неговорящими детьми / А. А. Магутина // Актуальные вопросы современной педагогики : матер. VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). — Уфа : Лето, 2015. — 269 с.

4. Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии: опыт использования альтернативной и дополнительной коммуникации : сб. статей / ред.-сост. А. Артамонова. — СПб. : Скифия, 2018 — 176 с.

5. *Стивен фон Течнер* Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию. Жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также расстройствами аутистического спектра / Стивен фон Течнер, Харальд Мартинсен. — М. : Теревинф, 2014. — 432 с.

6. *Шипицина Л. М.* Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью : пособие для учителей / Л. М. Шипицина. — СПб. : Союз, 2003. — 336 с.

***И. С. Гричукова, Н. В. Иванова***

*(ГБДОУ детский сад № 103 компенсирующего вида Невского района,  
Санкт-Петербург, Россия)*

## **СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА И ИХ СЕМЕЙ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Процесс психолого-педагогического сопровождения детей и семей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра (РАС) и другими нарушениями развития, — это целенаправленная, организованная система деятельности психологов, педагогов, специалистов-дефектологов по обеспечению оптимальных условий жизнедеятельности детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, уровнем актуального развития, состоянием соматического и нервно-психического здоровья. Эта система представляет совокупность структурных компонентов, органически связанных между собой. При сопровождении семья понимается как естественная адаптивная развивающая среда, необходимый уровень гармоничных взаимоотношений в которой обеспечивается родителями ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Аутизм влияет не только на самого ребенка с подобным диагнозом, но и на его семью. В рамках оказания своевременной помощи детям с аутизмом и их семьям предоставляется комплексное сопровождение раннего вмешательства, которое позволяет значительно улучшить качество жизни семьи и развития ребенка [2, 3].

Представляем вашему вниманию опыт работы ГБОУ детского сада № 103 компенсирующего вида Невского района. В нашем саду разработана система комплексного сопровождения детей и семей, воспитывающих детей с РАС и другими ОВЗ, включающая в себя следующие основные направления:



- Диагностическое направление.

Цель — психолого-педагогическая диагностика особенностей развития ребенка и изучение личности его родителей, системы их взаимоотношений, определение модели воспитания, изучение запросов и потребностей семьи в развитии и воспитании ребенка.

- Образовательное направление.

Цель — разработка индивидуальной траектории развития ребенка; формирование у родителей адекватного восприятия ребенка, принятие его особенностей, темпа и своеобразия развития.

- Познавательное направление.

Цель — повышение компетентности родителей в вопросах развития своего ребенка.

- Информационно-аналитическое направление.

Цель — привлечение родителей к активному осмыслению проблем воспитания детей в семье на основе учета их индивидуальных потребностей.

Представлены разнообразные формы работы с родителями. Это как классические консультации, родительские собрания, так и различные клубы, каждый из которых направлен на решение разных задач и охватывает разные направления работы с семьями.

Каждая семья, воспитывающая ребенка с РАС, проходит обучение по программе «Ранняя птичка» в школе для родителей. По-нашему мнению, программа является самой эффективных среди программ помощи семьям, воспитывающим детей с аутизмом и другими поведенческими расстройствами, через обучение родителей. В процессе обучения родители узнают об особенностях восприятия окружающего мира ребенком, начинают понимать, почему возникает то или иное поведение, как на него реагировать, как избегать нежелательного поведения. Они учатся использовать визуальную поддержку, структурировать окружающую среду, развивать коммуникацию, обучать ребенка игре и бытовым навыкам [4, 5].

Образовательный маршрут развития ребенка с РАС начинается со службы ранней помощи. Здесь создана современная развивающая предметно-пространственная среда, комфортная для детей с разными стартовыми возможностями. Применяя эффективные методы и стратегии в работе, мы минимизируем и предупреждаем поведенческие проблемы и помогаем ребенку легко адаптироваться и социализироваться в новых для него условиях. Основная задача службы ранней помощи — научить родителей взаимодействовать со своими детьми.

Следующей ступенью является переход в группу кратковременного пребывания. В ней созданы специальные условия для обучения и социализации дошкольников с аутизмом. Структурированная среда помогает детям сосредоточиться на актуальной информации, избегая сенсорной перегрузки и ухода в аутостимуляции. Неотъемлемой частью нашей работы является

ся визуальная поддержка. Для детей с аутизмом, она не просто удобнее любой другой, но зачастую единственно понятная [1].

Визуальная поддержка включает в себя:

- расписание — структурирует день ребенка, помогает снизить нежелательное поведение;

- последовательность действий (алгоритмы) — помогает ребенку легко и просто осваивать разнообразные навыки: самообслуживание, игры, бытовые поручения, навыки социального поведения, а также облегчает освоение академических и творческих умений, при этом ребенок становится более самостоятельным;

- визуальные и звуковые таймеры — помогают понять, когда заканчивается или начинается определенная активность, а также способствуют более быстрому переключению внимания ребенка с одной деятельности на другую;

- альбомы активностей — используются для формирования у ребенка самостоятельности (ребенок использует индивидуальный альбом с расписанием активностей, который включает в себя знакомые ему игры) таким образом мы приучаем ребенка к умению организовать свое свободное время;

- альтернативная коммуникация — PECS (система коммуникации путем обмена изображениями), коммуникативные доски и коммуникаторы (с программой «LetMeTalk»). Альтернативная и дополнительная коммуникация обучает ребенка ассоциировать слова с предметами и обозначающими их картинками, обратиться с просьбой, отказаться от нежелательного объекта или деятельности, социально приемлемым способом помогает освоить базовые навыки коммуникации. При систематическом применении дополнительная коммуникация показывает высокую эффективность, а дети в дальнейшем более успешно учатся использовать речь. Известно, что с появлением у ребенка коммуникации 80% нежелательного поведения уходит и улучшается динамика освоения академических знаний [6].

Все представленные нами стратегии, методы обучения и социализации позволяют детям в дальнейшем перейти в группы полного дня в сопровождении тьютора, который продолжает применять уже знакомые технологии, позволяющие ребенку адаптироваться и удержаться в новой обстановке.

Тесное взаимодействие школы и детского сада дает плодотворный результат в дальнейшем обучении и социализации ребенка. Мы сотрудничаем с коллегами, обмениваемся информацией, опытом. При выпуске воспитанников из дошкольного учреждения, специалисты рекомендуют родителям учебное заведение, в котором ребенку будет комфортно, что позволит пройти период адаптации максимально мягко и быстро, а обучение сделать максимально эффективным, в соответствии с его образовательными потребностями.

Таким образом, результатом разработанной нами системы является значительное улучшение качества жизни семьи, устойчивый положительный климат внутри семьи, полноценное и гармоничное развитие ребенка, а также его социализация в современном мире.

#### Список литературы

1. Довбня С. Дети с расстройствами аутистического спектра в детском саду и школе: практики с доказанной эффективностью / С. Довбня, Т. Морозова, А. Залогина, И. Монова. — СПб. : Сеанс, 2018. — 202 с.
2. Купер Д. Прикладной анализ поведения / Д. Купер, Т. Херон, У. Хьюард. — М. : Практика, 2016. — 871 с.
3. Роджерс С. Денверская модель раннего вмешательства для детей с аутизмом / С. Роджерс. — Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2016. — 416 с.
4. Стивенс Д. Программа EarlyBird Национального общества аутизма (NAS) : руководство для ведущих программы EarlyBird / Д. Стивенс, Б. Шиллз. — М. : Фонд «Обнаженные сердца», 2008. — 111 с.
5. Стивенс Д., Шиллз Б. Программа EarlyBird Национального общества аутизма (NAS) : пособие для родителей / Д. Стивенс, Б. Шиллз. — М. : Фонд «Обнаженные сердца», 2008. — 100 с.
6. Фрост Лори, Энди Бонди. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS) : руководство для педагогов / Фрост Лори, Энди Бонди. — М. : Тервинф, 2011. — 416 с.

***Е. К. Лобачева***

*(Центр равных возможностей для детей-сирот «Вверх»,  
г. Москва, Россия)*

### **ЗАНЯТИЯ «РЕЧЬ» ДЛЯ ПОДРОСТКОВ И ВЗРОСЛЫХ В СИСТЕМЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ КОРРЕКЦИОННЫХ ШКОЛ И ИНТЕРНАТОВ**

Центр «Вверх» является московской некоммерческой организацией, работающей с воспитанниками и выпускниками коррекционных детских домов и психоневрологических интернатов. Миссия центра поистине уникальна: «Вверх» помогает практически неподготовленным к реальной жизни ребятам обрести веру в себя, освоить образовательную программу за 9 или даже за 11 классов, поступить в колледж или вуз по призванию.

В настоящее время неповоротливая бюрократическая машина образовательной системы работает так, что большинство детей с отставанием в развитии (зачастую временным из-за депривации и неблагоприятной социальной обстановки) сразу же получают на ПМПК заключение «умственная отсталость» и попадают в коррекционные детские дома. В дальнейшем они обучаются во вспомогательных школах и после 9–10 лет получают образование, соответствующее пяти классам общеобразовательной школы. С таким уровнем их принимают всего несколько ПТУ города. Круг замыкается: ребята не имеют возможности выбора (их отправляют туда, где есть

места в общежитии), совершенно не учитываются их природные способности, им приходится все время выполнять тяжелую, механическую работу, теряя мотивацию, радость жизни, не имея возможности развиваться.

Опыт центра показывает, что ситуацию можно изменить! При индивидуальном подходе и занятиях в небольших группах значительная часть ребят с помощью учителей центра получает цензовое образование, поступает в колледжи и вузы своей мечты и имеет возможность заниматься любимым делом. Заключение зачастую оказываются результатом гипердиагностики, предвзятого отношения к «отказнику», отсутствия времени у специалистов комиссий для длительного наблюдения сложного в поведенческом отношении ребенка. По этим причинам центр сформировал свои, отличные от большинства подобных организаций, принципы:

1. Игнорирование заключений предыдущих специалистов о необучаемости.

2. Уважение, уважение и еще раз уважение к каждому обучающемуся независимо от уровня его достижений.

3. Все, получающие помощь в центре, называются «студентами» для повышения самооценки.

Приведем историю одного из наших студентов, к сожалению, типичных:

Иван, 20 лет: *«В четыре года Ваню отвезли в детский дом. А затем то одно, то другое учреждение закрывалось, а Ваня переходил из одного детского дома в другой. О некоторых он вспоминает с теплотой, а про другие ему совсем не хочется рассказывать.*

*Когда пришло время идти в школу, на комиссии Ване дали посчитать на палочках, ответить на вопросы и на основании этого его определили, как оказалось, в специальный класс... В девятом классе пришло время выбирать, в какой колледж идти учиться. Ваня мечтал о театральном, несколько лет уже занимался в студии, играл в спектаклях и очень любил этот другой мир, который позволял быть собой. Но оказалось, что после коррекционного класса выбрать себе направление не получится, что пойти туда, куда ты хочешь, тебе не дадут. Не зная, что выбрать, Ваня вслед за одноклассником пошел учиться на переплетчика. Во время второго года обучения в колледже Ваня услышал о вечерке, о том, что не все потеряно, что есть те, кто уже ее закончил, сдал экзамены за девять классов и получил аттестат. А это была мечта. Ведь аттестат открывает дороги. И Ваня решил попробовать. Так он пришел в центр и начал изучать программу шестого класса, с которой успешно справился и был переведен в следующий класс. Каждый день с 16 до 22 он приезжает на учебу в «Вверх». Новые предметы, новые люди, все заново, но все иначе. Ваня говорит, что в «Вверхе» можно быть собой, здесь можно расправить крылья, начать мечтать и выбирать свой путь».*

Сейчас Иван осваивает программу уже восьмого класса, и вместе с другими студентами с удовольствием посещает дополнительные занятия «Речь». Поделимся опытом нашего центра подробнее.

Для студентов sixth, seventh, eighth groups (аналог школьных классов) помимо уроков по всем основным предметам решено было ввести специальные занятия, которые, несмотря на краткое название «Речь», наполнены многокомпонентной психолого-педагогической работой, направленной на развитие внимания, памяти, мыслительных операций, совершенствование моторики, устранение дислексии и дисграфии, развитие монологической речи. Занятия проводятся один раз в неделю и длятся полтора часа (два спаренных академических часа).

Каждый такой урок начинается с комплекса нейрогимнастики. Упражнения, основанные на методе замещающего онтогенеза, предложенном нейропсихологом А. В. Семенович, давно зарекомендовали себя как эффективные при учебных и поведенческих трудностях.

Вторым блоком занятия всегда идут упражнения по совершенствованию техники чтения. У всех ребят имеются ошибки при прочитывании сложных текстов, длинных слов, у многих остаются элементы «угадывающего» чтения («не пожалела» заменяется на «не положила»; «старинных» — на «странных»; «спишем на волнение» — «спешим на волне» и т. п.), что, безусловно, приводит к искажению смысла, мешает чтению учебных текстов по всем предметам. Формой работы были выбраны чтение сложных слогосочетаний в разных направлениях с постепенно увеличивающимся темпом, а также таблицы слов разной слого-ритмической структуры.

Третий блок включает выполнение модифицированных корректурных проб. В строках хаотично расположенных букв необходимо обнаружить слова. Задание усложняется тем, что часть слов напечатаны с нарушением орфографических правил. Следует выделить только правильные слова.

Заключительный блок урока — работа с текстом. Тексты читаются вслух, обсуждаются, анализируются, по ним выполняются письменные работы. Центр планирует издать собственное пособие, поскольку ни один имеющийся учебник не может устроить нас полностью, слишком специфичны наши задачи: большинство студентов старше 20 лет, в то же время часть из них имеет значительные трудности на уровне даже простого материала + травматичный жизненный опыт. Поэтому мы скрупулезно подбираем тексты, ориентируясь не только на классические произведения, но и на современных авторов, стараясь, чтобы в рассказах студенты могли найти психологические опоры, верные жизненные установки. Приведем фрагмент одного из используемых текстов Анны Кирьяновой, сборник «Доктор Жизнь»:

«Страшно быть изгнанным и уволенным. В животе холодно, когда говорят: благодарим вас, мы в ваших услугах больше не нуждаемся. Или еще как-то так. Как Чуковскому сказали, когда из гимназии выгнали: благода-

рим вас. Но вы незаконнорожденный, а мама ваша — прачка. Всего вам наилучшего, даже не знаем, как к вам обращаться — отчества и фамилии-то у вас нет! До свиданья, Коля! Может, вежливее сказали, но смысл такой. И Коля плакал, он же еще мальчик был. А потом купил самоучитель английского, выучил язык и стал отличным переводчиком. И прекрасно стал зарабатывать, а дружить — с Репиным, Блоком, Бальмонтом... Выгоняли Диснея и Эйнштейна. Да какую биографию знаменитости ни начни читать — сплошные лишения и выгоняния, как Кот Матроскин говорил. А потом эти изгнанные люди так себя показывали и такого достигали, что просто удивительно! И чаще всего испытываешь благодарность потом. Сначала переживаешь сильно, а потом радуешься, что тебя с «Титаника» высадили. Или с пиратского брига, как Бена Ганна. Главное, не отчаиваться и немедленно купить самоучитель! Или продолжать рисовать... Главное — действовать и делать то, что умеешь, к чему талант есть. Обычно за талант и выгоняют. Как-то чувствуют, что нам среди них не место; другие мы...».

Завершая статью, приведем немного статистики. На сегодняшний день:

- 48 наших студентов закончили 9 классов средней школы.
- 31 получил аттестат об окончании 11 классов.
- 44 поступили в высшие учебные заведения.
- 17 воспитанников психоневрологических интернатов прошли медико-психологическую комиссию, им изменены диагнозы, они получили жилье и право жить самостоятельно.

И каждый год эти цифры увеличиваются!

### Список литературы

1. <https://vverh.su/> Материалы официального сайта.
  2. Конструктор системы сопровождения / под ред. И. А. Бобылевой. — М. : Благотворительный фонд социальной помощи детям «Расправь крылья!», 2013. — 40 с.
  3. Куратор выпускника / под ред. И. А. Бобылевой. — М. : Благотворительный фонд социальной помощи детям «Расправь крылья!», 2011. — 136 с.
  4. Рожков М. И., Байбородова Л. В., Сапожникова Т. Н. Взаимодействие субъектов постинтернатного сопровождения / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова, Т. Н. Сапожникова. — Калининград : Изд-во РГУ им. И. Канта, 2010. — 108 с.
  5. Система сопровождения семей, принявших ребенка (детей) на воспитание в городе Москве / под ред. Г. В. Семья. — М. : АНО «ЦНПРО», 2012. — 64 с.
-

СПЕЦИАЛЬНОЕ И ИНКЛЮЗИВНОЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

*Сборник научно-методических трудов  
с международным участием*

Напечатано с оригинал-макета, представленного авторами

*Редактор Г. Н. Петрова*

---

Подписано в печать 6.07.2021 г. Формат 60 × 84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>  
Бумага офсетная. Печать офсетная. 14,0 усл. печ. л. 14,0 уч.-изд. л.  
Тираж 500 экз., заказ № 306 К  
Издательство РГПУ им. А. И. Герцена  
191186, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48  
Типография РГПУ им. А. И. Герцена. 191186,  
Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48

---